UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

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

Visual Library

GERHARD RIMBACH

VOM REFORMMODELL ZUR MODERNEN UNIVERSITÄT

GESAMT HOCH SCHULE

IM LANDE NORDRHEIN-WESTFALEN

20 JAHRE

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gerhard Rimbach

Vom Reformmodell zur modernen Universität

20 Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen

Düsseldorf 1992

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Düsseldorf 1992
Herausgeber: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
Gesamtherstellung: Verlagsdruckerei Schmidt GmbH (Neustadt a. d. Aisch)
Redaktion: Burkhard Dietz (Bochum)
Textgestaltung: Uwe-Klaus Heinz (Siegen)
Texterfassung: Klaudia Hebel (Siegen)
Umschlaggestaltung: Nicola Niesner (Korschenbroich)

Die in diesem Band enthaltenen Ausführungen und Beurteilungen stellen keine Meinungsäußerungen des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen bzw. der Landesregierung NRW dar. Für die inhaltlichen Aussagen zeichnet der Autor verantwortlich.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Inhalt

Vorwort		1
1.	Die drei Vorläuferinstitutionen	3
1.1	Universitäten	3
1.1.1.	Bewahrung des Humboldtschen Erbes durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz	3
1.1.2	Studentische Stellungnahmen	12
1.1.3	Das "Blaue Gutachten"	14
1.2.	Pädagogische Hochschulen	15
1.3	Höhere Fachschulen	18
2.	Ausbauphase	24
2.1	Wissenschaftsrat - Konzepte und Prognosen	24
2.2	Gesellschaftlicher Bedarf oder Recht auf Bildung	27
3.	Die Unvermeidlichkeit der Hochschulreform	34
3.1	Studentenprotest	34
3.2	Gesamthochschulen als bedarfsorientiertes, effizienzsteigerndes Planungsinstrument	37
3.3	Empfehlungen in Nordrhein-Westfalen	46
3.4	Modelle für ein demokratisches Bildungswesen (Eversplan)	47
3.5	Konzepte der Bundesassistenten-Konferenz	53
3.6	Die Baukastengesamthochschule	56
3.7	Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates	58
3.8	Alternative Entscheidungen	60
3.9	Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung	63
3.10	Das Hochschulrahmengesetz	65
4.	Chancengleichheit	72
4.1	Bildungsbericht '70	72
4.2	OECD-Studie	74
4.3	Aufstiegsinstrument Schule	79
4.4	Illusionäre Chancengleichheit	81
5.	Reform in Nordrhein-Westfalen durch Gesamthochschulen	83
5.1	Die hochschulpolitische Entwicklung	83
5.2	Geplante Studienplätze und Realität	89
5.3	Aktivitäten an den fünf Standorten	96
5.4	Die Gründungsphase der fünf Gesamthochschulen	105
5.4.1	Das hochschulpolitische Konzept	105
5.4.2	Kernstück Studienreform	109

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

5.4.2.1	Studienziele	109
5.4.2.2	Vorgaben und Verfahren	117
6.	Die Aufbauphase 1972-1979	122
6.1	Bemühungen um die Studienreform auf Landesebene	122
6.2	Absetzbewegungen von der Hochschulreform im Jahre 1975	127
6.3	Studienreform an den Gesamthochschulen	128
6.3.1	Integrierte Studiengänge	128
6.3.1.1	Das schwierige Konzept	128
6.3.1.2	Schwachpunkte	134
6.3.1.3	Erfahrungen nach fünf Jahren	137
6.3.1.4	Untersuchungen über das Grundstudium	140
6.3.1.5	Studienstruktur und -angebot	141
6.3.2	Lehramtsstudiengänge	146
6.3.3	Fachhochschulstudiengänge	151
6.4	Forschung	156
6.5	Die Personalstruktur als Integrationsproblem	164
6.6	Selbstverwaltung, Struktur und Organisation	175
6.7	Die erste Baustufe	179
6.8	Bilanz der Gründungsphase	186
7.	Restriktive und restaurative Trends	200
7.1	Abkehr vom Gesamthochschulkonzept	200
7.1.1	Organisatorische Doppelstruktur	200
7.1.2	Differenzierung und Wettbewerb	202
7.2.	Rehierarchisierung	208
7.2.1	Einstufungskonflikte in der Professorengruppe	208
7.2.2	Kompetenzverluste im Mittelbau	213
7.3	Anpassung von Ordnungen	215
7.3.1	Grundordnungsdebatten	215
7.3.2	Formalrechtliche Korrekturen bei integrierten Studiengängen	216
7.3.3	Verunsicherung der Lehramtsstudierenden	218
7.4	Umsteuerung in NRW	219
7.4.1	Die zwei Konzentrationsphasen	219
7.4.2	Strategie effizienzsteigernder zentraler Lenkung	226
7.4.2.1	Taktik fiktiven Nachgebens	226
7.4.2.2	Taktik prognostischer Unterschätzung	227
7.4.2.3	Praxis verbaler Verunsicherung	228
7.4.2.4	Geschönte Parolen	229
8.	Studienreform: Bemühungen und Ergebnisse	231
8.1	Ansätze	231
8.1.1	Studienreformkommissionen	231
8.1.1.1	Konstituierung	231

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

8.1.1.2	Kommissionen in NRW	233
8.1.1.3	Aktivitäten auf Bundesebene	237
8.1.2	Ersatzziel Studienzeitverkürzung	240
8.1.2.1	Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates	240
8.1.2.2	Fachstudiendauer	242
8.1.2.3	Neuere Versuche	243
8.1.3	Praxisorientierung	246
8.2	Versuchs- und Untersuchungsergebnisse	252
8.2.1	Modellversuche	252
8.2.2	Untersuchungen des Hochschuldidaktischen Zentrums Essen	256
8.2.3	Hitpaß-Studie	259
8.2.4	Die beiden Abschlüsse DII und DI integrierter Studiengänge	261
8.3	Beiträge zur Chancengleichheit	265
8.3.1	Regionaler Aspekt	265
8.3.2	Generativer Aspekt	266
8.3.3	Sozialer Aspekt	267
8.4	Befragungen von Studierenden	272
8.4.1	Studienqualität	272
8.4.2	Kritik und Wünsche	276
8.4.3	Studienzeit	277
8.4.4	Mängel des Fachstudiums	278
8.4.5	Offenes System	279
8.5	Veränderte Handlungsmotive und -felder	280
8.6	Studienbedingungen Ende der 80er Jahre	284
8.7	Funktionelles Studiensystem	286
9.	Konsolidierung und Profilierung 1980-1990	290
9.1	Universität-Gesamthochschule Duisburg	290
9.1.1	Besonderheiten	290
9.1.2	Neue Studiengänge	294
9.1.3	Forschung	297
9.1.3.1	Konzeptionelles und Schwerpunkte	297
9.1.3.2	Institute	301
9.1.3.2.1	Forschungsinstitute an der Universität-Gesamthochschule Duisburg	301
9.1.3.2.2	Sonstige Institute und kooperierende Forschungsinstitute	304
9.1.4	Zusammenarbeit mit der Region	305
9.1.5	Partnerschaften	309
9.2	Universität-Gesamthochschule Essen	310
9.2.1	Konturen	310
9.2.1.1	Der Beginn	310
9.2.1.2	Konflikte	311
9.2.1.3	Charakteristisches	314
9.2.1.4	Eine fünfzehnjährige Baugeschichte	317
9.2.1.5	Atmosphäre	318

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.2.2	Studium	320
9.2.2.1	Quantitative Entwicklung	320
9.2.2.2	Das besondere Studienangebot	323
9.2.3	Forschungsprofil	325
9.2.3.1	Schwerpunkte	325
9.2.3.2	Umweltprojekte	328
9.2.4	Regionalisierung	331
9.3	Universität-Gesamthochschule Paderborn	335
9.3.1	Die vier Standorte	335
9.3.1.1	Der Hauptstandort Paderborn	335
9.3.1.2	Die Abteilungsstruktur	338
9.3.1.3	Partnerschaften und Kooperationen	340
9.3.2	Studierende, Fachstudiendauer und Studienangebot	341
9.3.3	Forschung	346
9.3.4	Drittmittel und Ausbildungsförderung	352
9.4	Universität-Gesamthochschule Siegen	355
9.4.1	Besonderheiten	355
9.4.2	Entwicklung der Studierendenzahlen	358
9.4.3	Haushalt	362
9.4.4	Neue Studiengänge	364
9.4.5	Forschung	368
9.4.6	Regionale Kooperation	373
9.5	Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal	377
9.5.1	Besonderheiten	377
9.5.2	Die BUGH Wuppertal in ihrer Region	382
9.5.3	Forschung	387
9.5.4	Studium	392
9.5.4.1	Quantitative Veränderungen	392
9.5.4.2	Studienangebot	393
10.	Versuch einer Bilanz	396
11.	Dokumente zur Geschichte der Gesamthochschulen in NRW	409
11.1	Verzeichnis der Dokumente	409
11.2	Dokumente	410
12.	Verzeichnis der Abkürzungen	464
13.	Quellen und Schriften	466
14.	Verzeichnis der Graphiken	524
15.	Verzeichnis der Tabellen	526
16.	Sachregister	527

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Vorwort

Die gleichzeitige Errichtung von fünf wissenschaftlichen Hochschulen ist ein einmaliges Ereignis in der deutschen Hochschulgeschichte. Mir als Angehörigem der Gründungsgeneration fiel es zu, anläßlich des zwanzigjährigen Bestehens der Universitäten-Gesamthochschulen Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal über die seit 1972 eingetretene Entwicklung zu berichten, weder in Zorn noch in Selbstlob verfallend, sondern um kritische Distanz bemüht. Bei Themenauswahl und Wertungen war Subjektivität unvermeidlich. Jedoch soll durch das Zitieren zahlreicher Quellen möglichst Authentizität erreicht werden. Die Profilierung und Konsolidierung der fünf Gesamthochschulen ist inzwischen so weit fortgeschritten, daß die stets vorhandene Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität offengelegt werden kann.

Durch den organisatorischen Rahmen Gesamthochschule sollte vor allem die damals allgemein als überfällig angesehene Studienreform vorangebracht werden. Die Bemühungen darum konzentrierten sich auf den Kernbereich: die integrierten Studiengänge. Dem folgt dieser Bericht, gelegentlich exemplarisch auf wichtige Fachrichtungen konzentriert. Dagegen mußten zahlreiche andere Problemfelder und Themen, wie z.B. die zentralen Einrichtungen und die studentische Politik, zurückstehen. Selbstverständlich hätte jeder andere Autor andere Akzente gesetzt.

Im Kapitel 9 wird der Versuch unternommen, das Profil der jeweiligen Hochschule zu charakterisieren. Gemeinsame Elemente der fünf Gesamthochschulen werden dabei, da sie in den vorhergehenden Kapiteln über die Aufbauphase erörtert wurden, höchstens marginal erwähnt. Exemplifiziert wird, um die Wiederholung gleicher Entwicklungen (z.B. in Haushaltssachen) oder bestimmter Einzelheiten (z.B. Einzelnennung aller Partnerschaften) zu vermeiden. Die sechste Gesamthochschule im Lande Nordrhein-Westfalen, die Fernuniversität Hagen, bleibt unerwähnt, nicht nur weil sie zwei Jahre später im Jahre 1974 errichtet wurde, sondern vielmehr deshalb, weil aufgrund ihrer Besonderheiten ihre Entwicklung, Leistungen und Erfolge eine gesonderte Würdigung verdienen.

Ohne die Förderung durch die Ministerin für Wissenschaft und Forschung, Frau Anke Brunn, wäre die Arbeit nicht durchführbar gewesen. Dafür gilt ihr mein Dank. In diesen Dank möchte ich von den Ministerialbeamten besonders Herrn Ministerialdirigent Dr. Dietrich Küchenhoff einschließen. Er hat in den vergangenen zwanzig Jahren die Entwicklung der Gesamthochschulen maßgeblich und stets engagiert vorangetrieben.

Unterstützt wurde ich auch durch manche Information aus der Zentralverwaltung der Universität-Gesamthochschule Siegen, vor allem vom Kanzler Herrn Dr. Hans-Joachim Herrmann, von den Leitern der Dezernate 2 (Planung und Entwicklung) und 3 (Akademische und studentische Angelegenheiten), den Herren Dr. Michael Michaty und Karl Moog, sowie deren Mitarbeitern Jürgen Klein, auch als Gesprächspartner, und Hans Oskar Strunkowsky.

Meiner Frau, Dr. Renate Lotz-Rimbach, verdanke ich kritischen Rat und Ermutigung. Etwas mehr an Verständnis und Einsicht über die historischen Gründe und die leider immer noch vorhandenen, aber heute schwerer erkennbaren Defizite bei der Gleichberechtigung der Frauen in den Hochschulen habe ich dabei gewonnen. Die Gesamthochschulen sollten u.a. die regionalen, sozialen und auch die generativen Chancen im Hochschulbereich verbessern helfen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Nach den vorliegenden Befunden ist die Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Wirklichkeit bei den Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen an Hochschulen immer noch besonders eklatant.

Für die Textgestaltung, die Herstellung der Graphiken, des Schriftenverzeichnisses und des Quellenanhangs sowie für die Beschaffung und Auswertung von Literatur danke ich Herrn Uwe-Klaus Heinz, der sich diesen Aufgaben und manch anderen, die zur Fertigstellung dieser Arbeit unverzichtbar waren, stets unverdrossen angenommen hat. Frau Klaudia Hebel hat das Typoskript geschrieben und sich dabei vielen Überarbeitungen und Korrekturen immer mit der gleichen Geduld und Sorgfalt angenommen. Meinen Freunden Klaus Hoppmann und Professor Hans Linden danke ich für gründliche Durchsicht und kritischen Rat.

Siegen, im April 1992

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

1. Die drei Vorläuferinstitutionen

1.1 Universitäten

1.1.1 Bewahrung des Humboldtschen Erbes durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz

"Mit der Gründung der Gesamthochschulen in der integrierten Form beginnen wir eine Veränderung der Hochschulstruktur, für die es ... seit der Erneuerung der deutschen Universitäten vor mehr als 150 Jahren kein Beispiel gegeben hat."[1] Mit dieser anspruchsvollen These eröffnete der verantwortliche Minister, Johannes Rau, Anfang August 1972 eine der Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens. Tatsächlich war die gleichzeitige Gründung von fünf wissenschaftlichen Hochschulen durch eine Landesregierung ein einmaliges Ereignis in der deutschen Hochschulgeschichte. Aber darauf bezog sich das Zitat nicht, sondern auf das Kernstück hochschulpolitischer Bemühungen: die Studienreform und auf das daraus abgeleitete Ziel struktureller Veränderungen. Raus Vergleich mit der seit mehr als 150 Jahren wiederkehrend als Vorbild zitierten Universität Berlin war ein Signal. Die Gesamthochschule sollte, wenn nicht dieses Vorbild ablösen, so doch ein anderes gleichwertiges Vorbild werden. Dabei blieb, wie in anderen vergleichbaren Redebezügen, der Charakter des Vorbildes sowie die zeitimmanente Qualität der Prägung von Universitäten seit Humboldt unbesprochen.

Im Mittelpunkt der Erneuerung der Universität im preußischen Staat des beginnenden 19. Jahrhunderts stand die Vorstellung der Bildung durch Wissenschaft. Im 18. Jahrhundert hatten Universitäten, neben beginnenden Versuchen wesentliche Kenntnisgebiete zu systematisieren, also den Weg vom Wissen zur Wissenschaft zu erschließen, - wobei "die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen"[2] sei, - vor allem die Funktion, berufsorientiert Staatsdiener auszubilden: Theologen, Juristen und Mediziner. Die dafür zuständigen drei oberen Fakultäten wurden seit dem Mittelalter durch eine vierte, die Artistenfakultät ergänzt, die der Studienvorbereitung diente.

Diese Organisationsform wurde zur Zeit der Erneuerung der preußischen Universität im wesentlichen beibehalten. Nur die Artistenfakultät erfuhr eine Aufwertung als philosophische Fakultät. Sie wurde nicht nur gleichrangig, sondern als der Kern der Universität angesehen. Diese auf den "philosophischen Unterricht (als) Grundlage von allem, was dort getrieben wird"[3] ausgerichtete Universität konstruierte den Begriff von der Einheit der Wissenschaft als Soll. Die drei übrigen Fakultäten hätten eine unentbehrliche Praxis durch Theorie zu fundieren. Sie seien "Spezialschulen", weil sie sich unmittelbar auf die wesentlichen Bedürfnisse des Staates bezögen.[4]

---

[1] Rau, Johannes: Prinzipien der Hochschulpolitik, in: Presse- u. Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamthochschule, Angebot und Herausforderung, Düsseldorf, im Oktober 1972, S. 18.
[2] Humboldt, Wilhelm von: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (Juli 1809), in: Müller, Ernst (Hrsg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990, S. 275.
[3] Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende (1808), in: Müller, a.a.O., S. 180.
[4] Ebd., S. 198.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Der politischmilitärische Niedergang Preußens während der napoleonischen Kriege und seine schwerwiegenden ökonomischen Folgen führten in allen wesentlichen staatstragenden Bereichen zur Reorganisation. Wesentliche Anstöße für Humboldt beim "Antrag auf Errichtung der Universität Berlin" waren das Theoriedefizit der Universitäten vieler deutscher Kleinstaaten, die weitgehend zu funktionsorientierten Staatsdienerschulen pragmatisiert worden waren, und die Aufwertung der früheren Artistenfakultät, der er selbst angehörte. Mit der Orientierung sollte ein deutsches Gegenmodell zu den französischen Spezialschulen entstehen, denn "unüberlegt handeln diejenigen oder sind von einem undeutschen verderblichen Geiste angesteckt, die nun eine Umbildung und Zerstreuung der Universitäten in Spezialschulen vorschlagen".[5]

Ein wichtiger Grund zur Hochschulreform war der Verlust der renommiertesten Universität Preußens, der Universität Halle. Sie sollte durch ein neues geistiges Zentrum in Berlin ersetzt werden. Bei der Gründung einer Universität sei die Hauptsache die "Wahl der in Tätigkeit zu setzenden Männer"[6], die Ernennung der Universitätslehrer, die allerdings ausschließlich dem Staat vorbehalten bleiben müsse.[7] Dabei ausschließlich auf die Berufung von Männern zu setzen, hing mit dem im 18. Jahrhundert einsetzenden Emanzipationsprozeß des Bürgertums zusammen. Den Söhnen der bürgerlichen Oberschicht wurde eine höhere Bildung erschlossen, damit ihnen Aufstiegspositionen offenstanden. Den Frauen wurde dagegen eine Ergänzungs- und Unterstützungsfunktion zugewiesen, damit der männliche Bürger für außerhäusliche Arbeits- und Politikfunktionen möglichst umfassend tätig werden konnte.[8]

Diese Geschlechterpolarisierung wurde im 19. Jahrhundert durch Ausschluß der Frauen u.a. von einem Universitätsstudium fortgesetzt. Die nur Männern zugänglichen Bildungseinrichtungen betrieben oft eine Pädagogik der Härte, um den männlichen Nachwuchs für die ältere Generation verfügbar zu machen. Die noch bis in das 20. Jahrhundert hineinreichende rechtliche Diskriminierung von Frauen an Universitäten[9] und die zur psychischen Abhärtung entindividualisierenden Unterwerfungsakte des männlichen Nachwuchses durch Gehorsam, Anpassung, Unterwerfung und Regelbeachtung sind in der Bildungsgeschichte langdauernde, konstitutive Entwicklungen,[10] die bis heute wirksam sind.

Die Humboldtsche Vorstellung von universitärer Bildung setzte Philosophie ins Zentrum der allgemeinen Theoriebildung im Sinne eines Erkenntnisinteresses und dessen Systematisierung. Humboldt formulierte diese Grundlage in Nachfolge und Vereinfachung Schleiermacherscher Grundlagenidee als "Einheit der Wissenschaft". Für die Anwendung findet sich bei Humboldt u.a. der Satz: "Die Universität nämlich steht immer in engerer Beziehung auf das

---

5 Ebd., S. 190.
6 Humboldt, Wilhelm von, ebd., S. 277.
7 Ebd., S. 282.
8 Vgl. Hausen, Karin: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, (Industrielle Welt, Bd. 21), Stuttgart 1976, S. 363-393.
9 Noch 1908 teilte das zuständige Ministerium im Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen mit, daß Frauen ab dem WS 1908/09 als Studierende der Landesuniversitäten zugelassen werden, aber "aus besonderen Gründen mit Genehmigung des Ministers ... von der Teilnahme an einzelnen Vorlesungen ausgeschlossen werden" können. Zitiert nach Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität, Königstein/Ts. 1985, S. 179.
10 Vgl. Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt a.M. 1977.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht."[11] Dazu aber wurde von den Studenten erwartet, sich einen gemeinsamen philosophischen Bildungsfundus anzueignen, der zu dem Bewußtsein führen sollte, dem gebildeten Stand anzugehören. Im Laufe des 19. Jahrhunderts formierte sich daraus das in den deutschen Universitäten geprägte Elitebewußtsein als staatstragend und kaisertreu. Obwohl im Laufe des 19. Jahrhunderts, besonders durch die aufstrebenden und später dominierenden Naturwissenschaften, eine Ausdifferenzierung in Fachdisziplinen vorangetrieben wurde und damit die Einheit der Wissenschaft zerfiel, wurde weiterhin von der "Einheit der Wissenschaft" gesprochen.

Ebenso überdauerte das akademische Standesbewußtsein auch noch die Weimarer Republik. Sie wurde als Verursacherin einer unerwünschten Veränderung bisheriger gesellschaftlicher Ordnung weitgehend abgelehnt, teilweise sogar bekämpft. Der Nationalsozialismus fand besonders in der Studentenschaft, aber auch unter Akademikern und Professoren Anhänger. "Mit der Revolution" konnte der "Reinigungsprozeß an den deutschen Hochschulen, ... die nicht mehr bloß der Darbietung irgendeiner beliebigen Wissenschaft diente, sondern weit stärker als bisher der politisch-pädagogischen Aufgabe unterstellt" wurde ohne größeren Widerstand durchgesetzt werden. Dabei "mußten alle Kräfte entfernt werden, die im Dienste der Zersetzung und Auflösung standen".[12] Der verheerende Beitrag der Studenten zu dieser Umwertung war die Bücherverbrennung "wider den undeutschen Geist". Die auf Erkenntnisgewinn basierende Wissenschaft, die der Suche nach Wahrheit, zumindest der Gewinnung von überprüfbaren Ergebnissen, deren systematischer Einordnung und Verbreitung verpflichtet war, blieb schon vorher nicht frei von nationalen Einflüssen. Sie pervertierte total als sie als "'militante' Wissenschaft an Volkstum, Rasse, Staat, Sprache, Wirtschaft, kurz: an der völkisch-politischen Gesamtaufgabe und ihrem Weltbild Aufbauarbeit leisten" sollte.[13] Nahezu widerstandslos nahm die Professorenschaft die Eingriffe der neuen Regierung in die Autonomie der Universitäten hin oder unterstütze sie sogar. Ihre Einstellung reichte von überzeugter Anhängerschaft über anbiedernde Loyalitätserklärungen bis zu inneren Emigration. Aktiven Widerstand gab es kaum.

Im Jahre 1933 wollte der Rektor der Universität Freiburg Martin Heidegger das bis dahin von den Universitäten reklamierte Prinzip der Bildung durch Wissenschaft durch die Trias "Arbeitsdienst, Wehrdienst und Wissensdienst" ersetzt wissen.[14] Die Freiheit der Wissenschaft mit dem Ziel, uneingeschränkt Erkenntnisse zu suchen, wurde durch den bedeutenden Philosophen verraten: "Nicht Lehrsätze und 'Ideen' seien die Regeln Eures Seins. Der Führer selbst und allein *ist* die heutige und künftige deutsche Wirklichkeit und ihr Gesetz."[15]

Insgesamt war das Verhältnis von Staat und Universität solange störungsfrei wie die Professorenherrschaft jeweils staatsloyale Akademiker ausbildete. Nur unter dieser Voraussetzung

---

[11] Humboldt, Wilhelm v., ebd., S. 281.
[12] Krieck, Ernst: Wissenschaft, Weltanschauung, Hochschulreform, Leipzig 1934, S. 83. Krieck war ab 1934 Professor an der Universität Heidelberg und einer der angesehensten nationalsozialistischen Pädagogen.
[13] Ebd., S. 86.
[14] Martin, Bernd (Hrsg.): Martin Heidegger und das 'Dritte Reich': ein Kompendium, Darmstadt 1989, S. 168 f (Auszug aus der Rektoratsrede vom 27. Mai 1933: "Die Selbstbehauptung der deutschen Universität").
[15] Aufruf an die Deutschen Studenten (3. November 1933), ebd., S. 177.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wurde der Universität die Autonomie zugestanden. Die politische Übereinstimmung zerbrach in der Weimarer Republik, als dem demokratischen Staat eine national-konservative, autoritäre Professorenherrschaft[16] und schon vor 1933 eine nationalsozialistische Studentenschaft gegenüberstanden. Beide vereinte Akademikerdünkel und die Ablehnung von Demokratie. Trotzdem verhielt sich die Weimarer Republik gegenüber den Universitäten tolerant. Als nach 1945 von Seiten der Universitäten das damalige hohe Maß an Autonomie erneut eingefordert wurde, wäre es an der Zeit gewesen, ihre Illoyalität der ersten Demokratie gegenüber aufzuarbeiten.

Der Staat wirkt aber auch über seine Beteiligung bei Prüfungen auf das Bildungssystem ein. Nachdem früher im wesentlichen das Studium mit einer Staatsprüfung abgeschlossen wurde, durch die dem Staat ein maßgebender Einfluß auf das Studium durch unmittelbare Beteiligung bei der Abschlußprüfung offenstand, gewannen ab Ende des 19. Jahrhunderts akademische Abschlußprüfungen an Boden. Neben den Staatsdienst trat der Bedarf der Wirtschaft und des Dienstleistungssektors an qualifizierten Arbeitskräften. Der Aufstieg von Naturwissenschaften und Technik stand in Verbindung mit der industriellen Revolution, die neue Berufe hervorbrachte. Zugleich vollzog sich die Ablösung des effeminierten europäisch organisierten Adelsstandes durch ein leistungsorientiertes Bürgertum das die Ausdifferenzierung der Öffentlichkeit als männliche Welt vornahm. Das früher einer kleinen Minderheit eingeräumte Privileg, ihr Studium eigenverantwortlich zu gestalten, wurde auch den Nachkommen der bürgerlichen Oberschicht zugestanden, aus der zunehmend mehr Studierende stammten. Das Vordringen von Studierenden aus anderen Bevölkerungsschichten wurde später deshalb akzeptiert, weil der Bedarf an Hochschulabsolventen zunahm. Er führte sogar nach dem Zweiten Weltkrieg zur Bildungswerbung, solange die internationale Wettbewerbsfähigkeit infolge Nachwuchsmangels gefährdet schien. Mit dem Wachstum der Zahl der Studierenden nahm deren Reglementierung zu.

Vielleicht nur noch als unprüfbar mental verankerte Ideengeschichte, vielleicht aber auch als nochmalige Verschärfung der Tendenz weiblicher Ergänzungsrolle zur noch totaleren Verfügbarmachung von Männern für Staatsinteressen, ist zu Beginn der Nazizeit eine zunehmende Propaganda gegen studierende Frauen festzustellen[17]. Immatrikulation, Studienteilnahme und Erwerb eines akademischen Grades war den Frauen zwischen 1903 und 1909 nach und nach von den deutschen Universitäten als Recht zugestanden worden. In Preußen hatte bis 1918 noch auf rechtlicher Grundlage der Ausschluß von Frauen aus einzelnen Vorlesungen durch das Ministerium vorgenommen werden können. In der Weimarer Republik war die Zahl studierender Frauen in den Philologien und in der Medizin stetig angestiegen; in anderen Fächern waren Möglichkeiten der Berufsausübung noch zu ungeklärt.[18] Erst die rechtliche Verankerung der Gleichheit der Geschlechter vor dem Gesetz hatte eine allmähliche Durchsetzung aller Berufe grundsätzlich möglich gemacht. 1923 erhielten in Deutschland die ersten Frauen eine ordentliche Professur: eine Botanikerin und eine Pädagogin. Jedoch die ab 1933 erneut feststellbare Tendenz der Minderbewertung intellektueller Bildung führte zu allgemeinen Immatrikulations-

---

16 Vgl. Ringer, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983, insbes. S. 186 ff.

17 Hervé, Florence: Studentinnen in der BRD, Köln 1973, S. 16 ff.

18 Hein, Rosa: Pädagogische Aspekte zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Diplomarbeit, Würzburg 1986, S. 25 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

restriktionen, die in besonderer Weise gegen Frauen gekehrt werden sollten: ihr Anteil sollte auf 10% der Studierenden reduziert werden. Erst auf dem Höhepunkt des Zweiten Weltkrieges stieg die Zahl der Studentinnen wieder an: Rüstungsindustrie und Kriegsdienst hatten zur Folge, daß zu wenig akademisch ausgebildete Männer zur Verfügung standen; die Bedingungen für das Frauenstudium mußten aus Gründen der Bedarfsdeckung erleichtert werden.

Erstmalig in der Geschichte der deutschen Universität bestimmten nicht Person, Geschlecht und Eignung die Zulassungsbedingungen, sondern der gesellschaftliche Arbeitskräftebedarf. Auch wenn dieses qualitativ neue Regulativ sich zunächst zugunsten vermehrter Immatrikulation von Frauen auswirkte, müssen wegen dieser Entstehungszeit heutige gesellschaftliche Immatrikulationsregulative, welche, dem gesellschaftlichen Arbeitskräftebedarf folgend, Personen in eine Ausbildungsrichtung nicht eigener Wahl drängen oder dirigieren, mit Skepsis betrachtet werden. Dies gilt auch für den anderen Diskurs, der den nationalsozialistischen Immatrikulationsregulativen innewohnt: das Thema Frau als Begabungs-"Reserve". Es wird in der deutschen Bildungspolitik bis heute im Sinne der männlichen Ergänzungstheorie immer wieder aufgegriffen.[19] Suspekt ist dieser Diskurs auch, obwohl er gelegentlich als "Frauenförderung" auftaucht, weil Frauen damit immer wieder in den Universitäten zur Besonderheit, zur Gruppe, gemacht werden, obwohl sie im 19. Jahrhundert nur wegen des konsequent verrechtlichten Ausschlusses nicht allmählich präsent werden konnten und im 20. Jahrhundert nur durch die Weiterführung von Mechanismen willkürlicher Minorisierung eine Minderheit in den Universitäten geblieben sind.

Nach dem Scheitern der Universität in der nationalsozialistischen Zeit setzten sich nach 1945 restaurative Tendenzen durch. Auch die im 19. Jahrhundert vorgeprägte Polarisierung in Bildungsgruppen mit Statuszuweisung wurde weiter ausdifferenziert. Die deutsche Universität hatte sich im neunzehnten und zu Beginn dieses Jahrhunderts als elitäre Bildungsinstitution durchgesetzt. Sie war in der Forschung und besonders in den Naturwissenschaften erfolgreich, aber doch unfähig, sich um die infolge der fortschreitenden Industrialisierung vieler Produktionsbereiche notwendigen Technikwissenschaften zu erweitern. Die pragmatische Ausrichtung dieses Bereichs widersprach der Humboldtschen Bildungsidee. Technische Hochschulen etablierten sich deshalb neben den Universitäten. Die Kluft zwischen Bildung und Ausbildung, das Gefälle zwischen Theorie und Praxis überdauerten die gesellschaftlichen Veränderungen bis in die Mitte unseres Jahrhunderts und hemmen noch heute Reformen im gesamten Bildungswesen.

Die im vorigen Jahrhundert konstituierte enge Verzahnung zwischen humanistischem Gymnasium und Universität führte zu einer Abkapselung gegenüber der allgemeinen Volksbildung, die auch die Qualifizierung der Volksschullehrer umfaßte. Es bei der Vermittlung von Kulturtechniken zu belassen und ergebene Untertanen zu erziehen, genügte allerdings in einer werdenden Industriegesellschaft den Anforderungen an die Primärbildung nicht mehr. Als dritte Säule hatte sich deshalb das berufliche Bildungswesen entwickelt: Fortbildungsschule, Fachschulen, in deren jeweiliger Ausrichtung die Geschlechterrolle besonders berücksichtigt wurde, und Technische Hochschulen. Letztere wurden im Jahre 1900 gegen den Widerstand

---

[19] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Hochschule 2001. Fakten, Fragen, Thesen, Wuppertal, August 1988, S. 41 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Universitäten durch kaiserliches Dekret zu gleichberechtigten wissenschaftlichen Hochschulen erhoben. Der Dreiteilung des Schulwesens in Gymnasien, Berufsschulen und Volksschulen entsprach im Tertiären Bereich die Separierung in Universitäten, Technische Hochschulen und Pädagogische Akademien. Der Bedarf an berufsqualifizierten Kräften führte zu einer Ergänzung des Schulwesens um Realschulen und Höhere Fachschulen: zwischen Volksbildung und Elitebildung schob sich eine weitere Ebene der mittleren Abschlüsse als Entsprechung der Dreiständegesellschaft, in der jeder verortet war. So beteiligte sich das Bildungssystem an der Reproduktion der durch die einzelnen Personen immer noch wenig veränderbaren Klasseneinbindung.

Ohne Reaktion auf geschichtliche Brüche und gesellschaftliche Veränderungen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg an dieses tradierte Bildungssystem wieder angeknüpft. Die Bürger konzentrierten ihre Kräfte auf den Wiederaufbau. Auch die Akademikerprivilegien überdauerten. Zwischen Schulabschluß und dem hierarchischen Ort des Berufsbeginns blieb eine enge Verknüpfung. Im weitgehend undurchlässigen Bildungssystem wurden Lebenschancen zugeteilt. Das Modernitätsdefizit einer statischen Gesellschaftsordnung war zwar offensichtlich, aber in der Wiederaufbauzeit der fünfziger Jahre wurde es kaum wahrgenommen. Reformvorschläge hatten eher marginalen Charakter und versandeten in der Regel. Erst als der inzwischen erarbeitete Wohlstand bedroht zu sein schien, erreichte Georg Picht 1964 mit seinem Kassandraruf von der deutschen Bildungskatastrophe die Öffentlichkeit.

Bis dahin galt und viele bekennen sich noch heute dazu: "Die deutsche Universität ist in ihrem Kern gesund." Diese in der Zeit der Weimarer Republik von dem damaligen Staatssekretär Becker[20] getroffene Feststellung hat bis heute vielerorts den Stellenwert eines Glaubensbekenntnisses. Sie dient als willkommenes Alibi, die tradierte humboldtsche Idee von der Universität beizubehalten. Das Versagen während des Ersten Weltkrieges, der Weimarer Republik und besonders während der Hitlerdiktatur, die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen der letzten 150 Jahre, die qualitativen und quantitativen Veränderungen des tertiären Bildungssektors wurden, wenn eben möglich, ignoriert, denn, was im Kern angeblich gesund ist, bedarf kaum der Veränderung. Nur unvermeidbare Anpassungen geschahen sehr zögerlich. Reformansätze wurden solange im Diskussionsmarathon erwogen, bis sie sich durch allgemeine Ermüdungserscheinungen erledigten.

"Das Bekenntnis zu Humboldt ist die Lebenslüge unserer Universitäten. Sie haben keine Idee." Zu dieser ernüchternden Feststellung kommt Kurt Reumann, gewiß ein unverdächtiger Zeuge, der aber noch in den achtziger Jahren glaubt, diesen Sachverhalt benennen zu müssen. Die Philosophie habe keine zentrale Funktion mehr. "Heute gibt es keine Leitwissenschaft, keine Einheit mehr, weil wir nicht (mehr?) wissen, was Wahrheit und was Fortschritt ist."[21] Die Wissenschaft hat sich längst aufgeteilt in eine Fülle von isolierten Spezialdisziplinen und dieser Prozeß ist keineswegs abgeschlossen. Außerdem ist uns der Fortschrittsoptimismus,

---

[20] Dieser Satz von Carl Heinrich Becker, der 1921 und von 1925-1930 preußischer Kultusminister war, wurde in den 50er Jahren mehrfach wiederholt u.a. von Hermann Heimpel. Vgl. auch Neuhaus, Rolf: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, S. 291. Dort heißt es: "Die Universität ist Träger einer alten und im Kern gesunden Tradition." Erst 1991 setzte dem der Vorsitzende des Wissenschaftsrates Dieter Simon das Verdikt entgegen, die Universitäten seien "im Kern verrottet".

[21] Reumann, Kurt: Verdunkelte Wahrheit, in: FAZ vom 24. März 1986.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wissenschaft könne durch neue Erkenntnisse zu einer immer vollkommeneren Annäherung an die Wahrheit führen, vollständig abhanden gekommen. Das Fehlen der geistigen Mitte, das Desorientierung bedeutet, ermöglicht aber zugleich die Chance sich Neuem zu öffnen. Wenn dieser Zusammenhang erst in der Retroperspektive so deutlich gesehen wurde, so war das Unbehagen am Vorhandenen in den sechziger Jahren schon soweit verbreitet, daß das Wagnis grundlegende Reformen anzugehen, allgemeine Zustimmung fand, mehr noch: für unabdingbar gehalten wurde.

Ehe es zu diesem vorübergehenden Konsens kam, waren nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zwanzig Jahre vergangen, Jahre durchgängiger Restauration, in denen selbst vorsichtige Reformvorstellungen ohne Resonanz geblieben waren. Auch die fällige Auseinandersetzung mit der immer noch fast vollständigen Absenz von Frauen im Lehrkörper der Universitäten blieb aus. Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Wissenschaftler während des Nationalismus wurde wenn überhaupt defensiv geführt, wie die eilfertige Übernahme von Rechtsgrundsätzen des Senats der Technischen Hochschule Braunschweig durch die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz am 25. Mai 1946 zeigt, in denen es heißt: "Wenn die deutschen Hochschulen den nazistischen Bestrebungen auf Politisierung der Wissenschaft keinen nachhaltigen Widerstand entgegensetzen konnten, ist dies zu einem nicht unerheblichen Teil darauf zurückzuführen, daß ihre Selbstverwaltungsrechte nicht genügend ausgebaut waren. Um jede selbst entfernte Möglichkeit eines neuen Versuchs der Politisierung auszuschließen, ist die Wiederherstellung ihrer traditionellen Rechte und Freiheiten eine unbedingte Notwendigkeit."[22]

Die Salvierung persönlichen Versagens wurde mit dem Fehlen von Autonomie der Institution begründet, gestützt auf die Behauptung, wenn diese vorhanden gewesen wäre, hätte es in der Nazizeit keine Politisierung gegeben. So als ob die intakte Autonomie der Universitäten in der Weimarer Republik die nationalsozialistische Politisierung von Professoren und Studenten verhindert hätte. Diesem Entlastungsversuch liegt ein erkennbar irrationales Autonomie-Verständnis zugrunde, mit dem letztlich jedes Versagen erklärbar wird, aber, "Autonomie bedeutet in einem allgemeineren Sinne weder Unabhängigkeit noch Autarkie, sondern nach Niklas Luhmann die Fähigkeit eines Systems, Anforderungen der Umwelt nach eigenen Regeln und im Rahmen der eigenen zeitlichen Planung aufzugreifen."[23]

Die Absicht des Rückzuges in den Elfenbeinturm ist auch aus dem Fehlen des Bekenntnisses zum demokratischen Rechtsstaat erkennbar. Statt dessen steht in der Folgezeit die Forderung nach "Autonomie" im Vordergrund. Von der Nordwestdeutschen Hochschulkonferenz wurde außerdem gleichzeitig bedauert, "daß so wenige Kinder aus wirtschaftlich und sozial benachteiligten Schichten, insbesondere der Arbeiterschaft, zum Studium gelangen."[24] Unbehagen an der viel zu geringen Präsenz von Frauen im Studium war in der Nachkriegszeit kein Thema der Universität. Sie bestätigte auch hierin die nach der "Zeit der Trümmerfrauen" restaurativen

---

[22] Einstimmiger Beschluß der Rechtsgrundsätze für die Stellung der Universitäten und Hochschulen durch die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz Göttingen vom 28. Mai 1946. Zitiert nach Neuhaus, Rolf: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, Wiesbaden 1961, S. 17 f. Im übrigen hat es die vielbeschworene vollständige Autonomie niemals gegeben.

[23] Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1985, S. 18.

[24] Neuhaus, ebd., S. 20. Übrigens wurden sechs Jahre später nur 1000 Studierende bei der Studienstiftung gefördert (ebd., S. 52, WRK Kiel, 1.8.1952).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Tendenzen der Gesellschaft. Die sofortige "Inangriffnahme entsprechender Reformen des Erziehungswesens" sei ein brennendes Problem und für die Förderung der Begabten aus sozial benachteiligten Schichten müsse die "Studienstiftung des deutschen Volkes" deshalb unverzüglich wieder geschaffen werden.[25] Wenig später argumentierte die Rektorenkonferenz der amerikanischen Zone in Heidelberg ähnlich, betonte aber gleichzeitig: "kein Studium ohne entsprechende Reifeprüfung", denn "bei der Vorbereitung für die Hochschule ist der Gesichtspunkt der Qualität aufs stärkste zu betonen", und den Fakultäten wird "zur Erwägung anheim gegeben, zur Ausmerze (!) ungeeigneter Studenten nach spätestens 2 Jahren Studium Zwischenprüfungen einzuführen".[26] Das Bekenntnis zur rigorosen Auslese ist auch in späteren Erklärungen nachweisbar. In dieser frühen Stellungnahme ist darüber hinaus die Wortwahl ("Ausmerze") erschreckend, wenige Jahre nachdem sie auf "lebensunwertes Leben" angewendet worden war und noch 1950 erklärt die WRK, daß "die Ausschaltung (!) ungeeigneter Studierender zum frühesten Termin" erreicht werden müsse.[27]

Die Forderung nach Autonomie, weil dadurch die Funktion optimal erfüllt werden könne, und völlig unabhängig davon der Hinweis auf die notwendige Förderung von Begabten aus sozial benachteiligten Schichten, übersieht Relationen und Interdependenzen zwischen beiden, die von Bourdieu und Passeron folgendermaßen beschrieben werden, wobei sie davon ausgehen, daß die Autonomie immer relativ ist, aber stets mit der Erhaltung der Struktur sozialer Klassen verschränkt ist:

> "Wenn man dem Bildungssystem die von ihm beanspruchte absolute Unabhängigkeit zuerkennt oder wenn man es im Gegenteil nur als Funktion des jeweiligen Wirtschaftssystems oder als unmittelbaren Ausdruck des 'gesamtgesellschaftlichen' Wertsystems ansieht, kann man nicht erkennen, daß es gerade aufgrund seiner relativen Autonomie unter dem Ausbleiben von Neutralität und Unabhängigkeit äußerliche Funktionen erfüllen kann, das heißt, daß es seine sozialen Funktionen tarnt, um sie desto besser zu erfüllen."[28]

> "In jeder Epoche stehen die Bildungsprogramme in enger Beziehung zu den anderen Institutionen der Gesellschaft, ihren Sitten, Vorstellungen und herrschenden Ideen. Sie besitzen aber außerdem ein Eigenleben, eine Entwicklung, die relativ autonom verläuft und in deren Fortgang sie viele Züge ihrer alten Struktur bewahren. Sie wehren sich gelegentlich gegen äußere Einflüsse, indem sie sich auf ihre Vergangenheit berufen. Die Aufteilung der Universitäten in Fakultäten, das System der Examina und Diplome, ... bleiben beispielsweise unverständlich, wenn man nicht bis zu dem Zeitpunkt in die Vergangenheit zurückgeht, an dem die Institutionen errichtet wurde; einmal entstanden, bleiben diese Formen, sei es aufgrund einer Art Tätigkeit, sei es, weil sie sich neuen Bedingungen anpassen können, immer weiter bestehen."[29]

---

[25] Aufruf zur Bildung einer Körperschaft nach Art der früheren Studienstiftung des deutschen Volkes durch die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz, Bonn vom 24. September 1946, ebd., S. 204.
[26] Wiederherstellung der Universitäten, ebd., S. 23.
[27] Ausschaltung ungeeigneter Studierender, WRK, Bonn 1. August 1950, ebd., S. 42.
[28] Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, S. 191.
[29] Ebd., S. 211.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Die Illusion, das Bildungswesen besitze gegenüber allen äußeren Anforderungen und besonders den Interessen der herrschenden Klassen absolute Autonomie, herrschte niemals so vollkommen wie in Zeiten, in denen zwischen seiner eigentlichen pädagogischen Funktion, seiner Funktion der Bewahrung der Kultur und seiner Funktion der Erhaltung der Sozialordnung eine so vollständige Übereinstimmung bestand, daß seine Abhängigkeit von den objektiven Interessen der herrschenden Klassen in der glücklichen Ahnungslosigkeit prästabilierter Harmonie unbemerkt bleiben konnte."[30]

Der Gedanke der Studienreform mit dem Ziel der Studienzeitverkürzung wird bereits im Jahre 1953 unter folgenden Gesichtspunkten angeregt:

- unter Wahrung der Forderung nach fachlicher Allgemeinbildung,
- durch Reduktion von Pflicht- und Prüfungsfächern,
- durch Änderung der Gestalt von Vorlesungen und Übungen,

"wobei die Senkung der Zahl der Wochenstunden eine wesentliche Voraussetzung für die Hebung des Niveaus eines akademischen Studiums" sei. Die Notwendigkeit, die wirkliche Dauer des Studiums zu benennen, ergäbe sich, weil eine "formale Angabe über Semesterzahlen, die vom Durchschnitt der Studierenden nachweislich nicht erreicht werden können", vermieden werden müsse. "Die Ermittlung der Stundenzahlen für Vorlesungen und Übungen in einzelnen Fachrichtungen muß von einer Konzeption des Arbeitstages bzw. Arbeitswoche des Studenten ausgehen." Ein "fruchtbarer Arbeitstag" für Ingenieure könne 3 1/2-4 1/2 Präsenzstunden (äußere Belastung) und die gleiche Zahl für Selbststudium (innere Belastung) umfassen. Gleichzeitig wird dann erklärt: "Es muß die Tendenz verfolgt werden, die sog. spezifische Belastung (Pensum je Semester) im Studium zu verringern, und zwar in dem Sinne, daß die äußere Belastung (Zahl der Vorlesungen und Übungen) geringer, die innere Belastung (Selbstverantwortlichkeit, freies Studium) größer wird."[31]

Um das infolge Überlastung der Studierenden schon damals vorhandene Auseinanderklaffen von festgelegter und tatsächlicher Studienzeit zu vermindern, wurde zwar eine Senkung der Präsenzstundenzahl empfohlen, jedoch der konsequente Schritt einer Minderung des Studienstoffes umgangen und keine Reduzierung der Arbeitsbelastung vollzogen. Statt dessen wurde das Pensum nur auf das Selbststudium verlagert. Bis heute werden diese und ähnliche Taktiken verfolgt, wenn von Verkürzung der Studienzeit die Rede ist, anstatt Fachgebiete, Pflichtstundenzahlen, die Zahl der Prüfungen, und die Studieninhalte, auf das tragbare Maß zu reduzieren und auf das Wesentliche zu konzentrieren. Infolge dieser bereits 1952 vorhandenen Inkonsequenz kann nach wie vor keine Studienzeitverkürzung eintreten.[32]

Mitte der fünfziger Jahre wendete sich die WRK sowohl dagegen, die fachgebundene Hochschulreife einer Wirtschaftsoberschule als auch das qualifizierte Abschlußzeugnis einer (Höheren) Fachschule als Studienberechtigung in einer bestimmten Fachrichtung anzuerkennen

---

[30] Ebd., S. 214. Dieser Zusammenhang trifft auch zweifellos für die deutsche Universitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts zu.

[31] Studienreform, Senkung der Zahl der Wochenstunden, Dauer des Studiums. Besprechung der Rektoren und Prorektoren der Technischen Hochschulen, Heidelberg am 1. u. 11. März 1953, ebd., S. 49 f.

[32] Vgl. Wagemann, Carl-Hellmut: Humboldt oder Leussink. Das Ingenieurstudium. Paradigma der Studienreform, Alsbach 1987. Dort wird nachgewiesen, daß die Übernahme der Modalitäten ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zum Scheitern der Studienreform beigetragen hat.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

und verwies statt dessen auf die Sonderreifeprüfung.[33] Sie hielt zwar daran fest, daß "jeder Abiturient" die Hochschule besuchen kann, da es nicht ausschließlich um die Heranbildung des Forschungsnachwuchses ("Elite") ginge, sondern "die Hochschulen auch die Ausbildung der großen Zahl von Akademikern übernehmen müssen, deren die moderne Gesellschaft in der Praxis bedarf", aber nur wenn die "Möglichkeiten geschaffen werden, Studenten, die sich als völlig ungeeignet erweisen, wieder von der Hochschule zu entfernen und das Problem der Überfüllung durch personellen und materiellen Ausbau der bestehenden Hochschulen entschärft würde, äußerstenfalls auch dadurch, daß die Kapazität der großen Hochschulen durch regional naheliegende bzw. zugeordnete Hochschulen bzw. Ausbildungsstätten entlastet werden"[34]. Einstimmig sprach sich die WRK gegen die Errichtung einer Hochschule für Erziehung mit Promotions- und Habilitationsrecht aus, weil diese von vornherein auf die praktischen Notwendigkeiten eines bestimmten Berufs ausgerichtet ist" und nicht "jede einzelne an ihr vertretene Wissenschaft sich ohne Rücksicht auf praktische Berufsziele nach ihren eigenen Gesetzen entfalten" könne.[35]

1.1.2 Studentische Stellungnahmen

Auch die Studierenden akzeptierten die durch den Numerus clausus gegebene "scharfe Auslese" als zeitbedingte Notwendigkeit und verlangten "die Reifeprüfung auf einem Niveau zu halten, das den Gesichtspunkten der Qualitätsauslese allein entspricht". Sie wendeten sich zwar gegen Semestralprüfungen, forderten aber "eine strengere Handhabung der Prüfungen im Interesse eines besseren Leistungsniveaus".[36] Die Studierenden sähen ihre "Hauptaufgabe ... in der Arbeit an (sich) selbst, in der Pflege des akademischen Geistes und dem Streben nach einer wahren Bildung im Sinne der Universitas litterarum".[37]

Mitte der fünfziger Jahre hielt der VDS "eine Hochschulreform nach wie vor für dringend notwendig, weil die Universität in ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion, in ihrer inneren Gliederung und hinsichtlich ihrer Stellung innerhalb der Gesellschaft Mängel aufweist, die die Leistungsfähigkeit der Universität nach innen und außen mehr oder weniger beeinträchtigen".[38] Hinsichtlich einer inneren Erziehungsaufgabe heißt es: "Es ist nicht Aufgabe der Universität, Fachspezialisten, sondern Akademiker mit einer wissenschaftlich-fachlichen und allgemeingeistigen Bildung zu formen",[39] eine von der historischen Entwicklung überholte Vorstellung.

---

[33] Berechtigung des Abgangszeugnisses der Wirtschaftsoberschulen und Zulassung von Fachschulabsolventen an deutschen Hochschulen, Münster i.W. 29. Juli 1955 bzw. Mainz 28. Januar 1956. Neuhaus, ebd., S. 69 bzw. 70 f. Studententage der britischen und amerikanischen Zone sowie Konferenz der Studenten der deutschen Länder unter Teilnahme der Kultusminister und Rektoren 1946/1947, ebd., S. 115 ff.

[34] Zum Problem der Elite-Universität u. zum Problem der Überfüllung, WRK Frankfurt/Main, 29. November 1956, ebd., S. 73 ff.

[35] WRK, Karlsruhe, 6. Januar 1958, ebd., S. 81.

[36] Studententage der britischen und amerikanischen Zone sowie Konferenz der Studenten der deutschen Länder unter Teilnahme der Kultusminister und Rektoren 1946/1947, ebd., S. 115 ff.

[37] Ebd., S. 118.

[38] Empfehlungen des Verbandes Deutscher Studentenschaften zur Hochschulreform, 25. ordentliche Delegierten-Konferenz, Freiburg 10.-12.2.1955, ebd., S. 155.

[39] Ebd., S. 158.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Ein Jahr später tauchte dann zum ersten Male die Abgrenzung zu den "Technischen Lehranstalten" auf: "Der Wunsch nach einer klaren Abgrenzung zwischen der Ausbildung von Ingenieuren an höheren technischen Lehranstalten und der wissenschaftlichen Vorbildung von Studenten Technischer Hochschulen sowie die Anforderungen von Wirtschaft und Industrie verlangten ferner auch im Interesse der Technischen Hochschulen eine umfassende Erweiterung der höheren technischen Lehranstalten."[40]

Die erneut standespolitisch orientierte Forderung, das Fachschulwesen auszubauen, wurde erhoben, um die wissenschaftlichen Hochschulen zu entlasten: "Deutlicher erscheint die Forderung nach vermehrtem Fachschulstudium mit dem Hinweis, dadurch die berufsausgerichtete Ausbildung dorthin zu verlagern und sie aus dem Bereich des Universitätsunterrichts herauszuhalten. Die Widerstände, die vielfach in der Studentenschaft gegen eine allgemeine Grundausbildung anstelle einer Berufsfachausbildung vorhanden sind, würden wahrscheinlich geringer werden, wenn mehr Fachschulen vorhanden sind, um die an Grundlagenbildung nicht interessierten Studenten aufzunehmen. Für die 60% Studenten, die an der Universität nur Schulbetrieb wollten, sollen Fachschulen eingerichtet werden."[41]

Neue Technische Hochschulen sollten künftig nicht errichtet sondern die bestehenden ausgebaut werden.[42] Auf der gleichen Linie liegen die zusammengefaßten, ebenfalls aus dem Jahre 1958 stammenden Protokollergebnisse, die bezeichnenderweise mit einem Zitat aus K. Jasper's Rede von 1946 "Die Idee der Universität " beginnen: "Die Aufgabe der Universität ist die Wissenschaft. Aber Forschung und Lehre der Wissenschaft dienen der Bildung geistigen Lebens als Offenbarwerden der Wahrheit."[43] Als innere Krise bezeichnete man "das Auseinanderleben von Lehrenden und Lernenden, das Brotstudium, das Titelstreben, die Verkürzung der Forschung".[44] Idealistische Wunschvorstellungen verstellten den Blick auf die gewandelte Wirklichkeit.

Es ist denkbar, daß die damalige Abgrenzung von Universität und Technischer Hochschule gegeneinander die Ausgrenzung von Frauen in den Technikdisziplinen zusätzlich verfestigte. Die fast vollständige Abwesenheit von Frauen in den Technikstudien nicht nur im Lehrkörper, sondern auch unter den Studierenden hat bis heute eine ungebrochene Fortsetzungsgeschichte (ähnliches, allerdings nicht ganz so extrem, gilt für die Naturwissenschaften). Hier stellt sich nicht nur die Frage nach der Abstand tradierter weiblicher Berufsmuster vom technisch-naturwissenschaftlichen Bereich mithilfe der Zuweisung von Berufsspektren von sozialer Kompetenz oder gesellschaftlicher Dienstbarkeit. Es kann auch die Umkehrfrage gestellt werden: Konnten vielleicht die Technikdisziplinen ihre Ergebnisse nur durch Ignorieren von sozialer Kompetenz umgehend gesellschaftlich implementieren?

Erstmalig taucht auf dem 5. Deutschen Studententag im Jahre 1958 die Forderung nach Mitbestimmung auf: "Die Forderung der Universität nach autonomer Selbstverwaltung bedingt eine 'Demokratisierung' der inneren akademischen Selbstverwaltung, d.h. die 'Diktatur der

---

[40] Ebd, S. 164. Eine Erweiterung erfolgte in dieser Zeit tatsächlich in erheblichem Umfang.
[41] Ebd., S. 182, vgl. auch ebd., S. 217.
[42] Vgl. ebd., S. 167.
[43] Restaurieren-reparieren-reformieren, die Universität lebendig erhalten, ebd., S. 168.
[44] Neuhaus, ebd., S. 170.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ordentlichen Professoren' muß durch eine echte Selbstverwaltung ersetzt werden, an der alle der Universität Angehörenden (Professoren, Dozenten, Assistenten, Studenten) in geeigneter Weise teilnehmen. Wenn man zu einer solchen 'Demokratisierung' nicht bereit ist, wird die Berechtigung der Forderung nach Autonomie der Hochschule in der Öffentlichkeit unglaubwürdig erscheinen. Wo obrigkeitliche Verhältnisse herrschen, ist Selbstverwaltung illusorisch."[45]

1.1.3 Das "Blaue Gutachten"

Die fundiertesten Vorschläge zur Hochschulreform bis zum Aufbruch in den 60er Jahren sind in dem "Blauen Gutachten" von 1948[46] enthalten, das im Laufe der 50er Jahre immer wieder zitiert, jedoch in wesentlichen Passagen nicht umgesetzt wurde. Die Kommission war sich darüber einig, "daß die Aufgabe der Hochschule zu sehen ist im Dienst am Menschen durch die in wissenschaftlicher Erforschung der Wirklichkeit zu gewinnende Lehre der Wahrheit".[47] Nach dieser Formulierung ist die Hochschule in gleicher Weise gegenüber der Gesellschaft und der Wahrheit verpflichtet.

Als praktische Vorschläge ergäben sich daraus:

"1. Weitgehende Erleichterung des Studiums für Unbemittelte;
2. Förderung des Kontaktes der Hochschule mit allen Schichten der Gesellschaft durch einen Hochschulrat;
3. Verbreiterung des Lehrkörpers;
4. Förderung der Erziehung und der Einheit der Bildung durch ein 'Studium generale'.

Gründe für eine Reform sind:

a) die heutige Hochschule hat mit der sozialen Umschichtung unserer Zeit nicht Schritt gehalten,
b) die heutige Hochschule bildet den spezialisierten Intellekt und nicht den Menschen aus und treibt daher der Aufspaltung in ein Konglomerat von Fachschulen entgegen."[48]

Der Bildungsauftrag der Hochschule war in den 50er Jahren relativ unbestritten. Zahlreiche Vorschläge und Modelle für das studium generale wurden diskutiert und teilweise eingeführt, aber nach einiger Zeit wieder fallengelassen.

Das "Blaue Gutachten" hatte das Ziel, Tradiertes mit den damaligen Erfordernissen zu verbinden. Dazu erfolgten sehr progressive Einzelvorschläge, wie die berufsgebundene, praktische Tätigkeit für alle Studierenden vor dem Studium oder während der Semesterferien, ein globaler Hochschulhaushalt, Vorschläge, die nie umgesetzt aber noch immer aktuell sind. Insgesamt hat das Gutachten einige zentrale bis heute anstehende Probleme der Hochschulreform aufgegriffen, wie zeitgemäße Studieninhalte und -ziele oder das Auseinanderdriften der Fachdisziplinen.

---

[45] Ebd., S. 230.
[46] Ebd., S. 289. In der Zeit vom 21. April bis 26. Oktober 1948 erarbeitete ein Ausschuß, der vom Militärgouverneur für die britische Besatzungszone Deutschlands berufen wurde, ein umfangreiches Gutachten.
[47] Ebd., S. 290.
[48] Ebd., S. 290.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

1.2 Pädagogische Hochschulen[49]

Im "Blauen Gutachten" wurde zwar "die Notwendigkeit eines vollakademischen Studiums des Volksschullehrers" anerkannt, jedoch sollten die selbständigen Pädagogischen Hochschulen kein Promotionsrecht erhalten sondern einer Universität oder Technischen Hochschule zugeordnet werden, wodurch u.a. "die Erwerbung des Doktorgrades" den dort Studierenden ermöglicht werden sollte. Zwar wurden die "Zusammenhänge zwischen der Ausbildung der Lehrer für verschiedene Schulstufen" zugestanden, aber man konnte sich nicht entschließen, die institutionelle Trennung der Ausbildung von Lehrkräften für Volksschulen und Gymnasien aufzuheben[50], ohne diese Entscheidung überzeugend zu begründen. Bei allem sonstigen Veränderungswillen war dieses Votum von der Tradition des 19. Jahrhunderts beeinflußt. Die Ausbildung für Volkschulunterricht war eindeutig berufsvorbeitend ausgerichtet, und das Universitätsstudium künftiger Lehrpersonen an Gymnasien fachwissenschaftlich. Entsprechend einer gezielten Anbindung an die Schulpraxis erhielten Pädagogik und Fachdidaktik innerhalb der Ausbildung für Volksschulen eine Leitfunktion, während diese Fächer beim Universitätsstudium für das Lehramt an Gymnasien marginale Bedeutung behielten. Jedoch wurden auf beiden Seiten Defizite erkannt: in Volksschulen die angesichts steigender beruflicher Anforderung an Lehrpersonen nicht ausreichende wissenschaftliche Fundierung, die nur in der Pädagogik aber nicht in den übrigen Fächern geleistet werden konnte und bei Lehrkräften an Gymnasien die mangelhafte inhaltliche Vorbereitung auf die Schulpraxis sowie das Fehlen einer exemplarischen Erprobung als Lehrer, um falsche Berufsentscheidungen rechtzeitig korrigieren zu können.

Diese jeweiligen Mängel der getrennten Ausbildungsinstitutionen, der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten, hätten durch Umorientierung in beiden Systemen beseitigt werden können, einmal durch Ausbau der Fachwissenschaften, soweit sie mit Schulfächern korrespondieren, und zum anderen durch Erweiterung der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken und der Schulpraktika. Die Alternative wäre die Integration beider Systeme gewesen, allerdings ebenfalls verbunden mit einem gezielten Ausbau und ohne die den Berufszielen angemessene Differenzierungen aufzugeben. Die inhaltliche Debatte wurde überlagert von berufsständischen Forderungen und Prestiggesichtspunkten, die für den Lehrkörper der Pädagogischen Hochschulen bei Überleitung in eine Universität einen Ansehensgewinn versprach, aber auch befürchten ließ, von Universitätsprofessoren nicht als gleichqualifiziert anerkannt zu werden. So äußerte sich der Göttinger Germanist W. Killy: "Schon nicht mehr Fiktion, sondern Maskerade bestimmt das Gesicht der pädagogischen Institute, an denen der wichtigste aller Bildungsstände, der Volksschullehrer, für seinen Beruf vorbereitet wird. Hier spielt man Hochschule um jeden Preis oder vielmehr um den billigsten, nämlich den der Übernahme äußerer Formen und entleerter Begriffe von Wissenschaft." Den Beruf des Volksschullehrers glaube man nur über eine Akademisierung aufwerten zu können.[51]

---

[49] Bis zum Jahre 1962: Pädagogische Akademien.

[50] Neuhaus, ebd., S. 354-359.

[51] Der Aquädukt 1963. C.H. Beck 1763-1963. Im 200. Jahre ihres Bestehens hrsg. v. der C.H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung, München 1963, S. 14, zitiert nach: Kittel, Helmuth: Selbstbehauptung der Lehrerbildung. Analyse einer hochschulpolitischen Debatte, Heidelberg 1965, S. 48.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Nur in den Pädagogischen Hochschulen, die als einzige auf Berufe mit zugestandener Öffnung für weibliche Berufstätige vorbereiten, was letzlich wiederum tradierte Entsprechung zu dem im 18. und 19. Jahrhundert einzig gesellschaftlich anerkannten Frauenberuf, dem der Erzieherin, darstellt, kann unter den Studierenden ein Frauenanteil festgestellt werden, der dem der Bevölkerung entspricht. Im 20. Jahrhundert sind durchwegs die Hälfte der Studierenden in den pädagogischen Fächern Frauen. Trotzdem ist ihre Repräsentanz im Lehrkörper und in den Leitungsfunktionen der Pädagogischen Hochschulen weit unter dieser Parität gehalten worden. Lehrerinnen wurden auch in Positionen ohne Promotions- oder Habilitationsanforderung in den Lehrkörpern der Pädagogischen Hochschulen seltener eingestellt als ihre männlichen Kollegen. In Befragungen der Hochschullehrer tauchten dazu äußerst widersprüchliche und diffuse Begründungsmuster auf.[52] Die dabei häufig strapazierte Mutterrolle zeigt ein erschreckendes Maß an Geringschätzigkeit. Die augenscheinliche Irrationalität, derzufolge Schullehrerinnen Mütter sein könnten, ohne in der Berufsausübung gehindert zu sein, Hochschullehrerinnen aber nicht, obwohl ihre faktische Abwesenheit von zu Hause den Unterrichtsstunden der Schullehrerin weitgehend entspricht, ist heute leicht durchschaubar.

Daß in der gesamten Nachkriegszeit neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um eine zeitgemäße Konzeption des Lehrerstudiums genuspolitische Aspekte nur implizit, standespolitische jedoch eine wesentlich vorrangigere Rolle spielten, läßt sich auch mit der Abwehrhaltung der Westdeutschen Rektorenkonferenz gegenüber einer Öffnung der Universitäten für das Volksschullehrerstudium belegen. Im Jahre 1958 lehnte die WRK die Aufnahme Pädagogischer Hochschulen ab, weil "es der Tradition der wissenschaftlichen Bildung in Deutschland widerspricht, wenn eine wissenschaftliche Hochschule von vornherein auf die praktische Notwendigkeit eines bestimmten Berufes ausgerichtet ist".[53] Das hinderte die WRK allerdings nicht, z.B. eine Tierärztliche oder Landwirtschaftliche Hochschule aufzunehmen. Als eine Rektorenkommission im Oktober 1963 die Übernahme der Volksschullehrerbildung durch die Universitäten vorschlug, in der Absicht, die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht zu verhindern, lehnte das Plenum die Vorlage ab.[54] Die Ressentiments dominierten sogar gegenüber dem taktischen Kalkül.

Es ist Thomas Ellwein zuzustimmen, wenn er feststellt, daß die Hochschulpolitik der WRK bis in die Mitte der 60er Jahre von zwei Maximen geleitet war: "Die eine lautete: Ausbau der vorhandenen Hochschulen statt Neubau. Und die andere: keine funktionale Arbeitsteilung im tertiären Bildungsbereich, sondern Beibehaltung einer eindeutigen Hierarchie. An ihrer Spitze stehen die 'wissenschaftlichen Hochschulen' ausgezeichnet durch das Promotionsrecht und in engem Bezug zum tradierten Akademikerprivileg. Alle übrigen Einrichtungen des tertiären Bereiches folgten abgestuft nach."[55]

---

[52] Vgl. Anger, Hans: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960.

[53] Kittel, S. 32.

[54] Ebd., S. 15 f.

[55] Ellwein, Thomas, a.a.O., S. 238. Die zweite Maxime gilt bezüglich der Fachhochschule bis heute kaschiert mit der Behauptung, sie seien zwar andersartig, aber gleichwertig.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bei der skizzierten Abwehrhaltung der Universitäten blieb den Pädagogischen Hochschulen, die teilweise schon während der Weimarer Republik einen hohen Rang erreicht hatten, nur die Möglichkeit, ihr Ziel, berufliche Praxis mit einer wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung zu verbinden, durch getrennten Ausbau zu erreichen. Verbunden mit dem überregionalen Zusammenschluß zu drei eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschulen im Lande NRW (1965) wurde ihnen das Recht zur Verleihung von Diplomen und das Habilitationsrecht, sowie etwas später das Promotionsrecht verliehen.[56] Neben dem personellen Ausbau der Erziehungswissenschaft sowie der Fachstudienfächer und ihrer Didaktik konnte nunmehr der eigene wissenschaftliche Nachwuchs qualifiziert werden. Die vom Hochschulplanungsbeirat vorgeschlagene und von der Landesregierung 1969 erwogene Weiterentwicklung zu "Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt" wurde dann doch nicht weiterverfolgt. Statt dessen sollten flächendeckend Gesamthochschulen entstehen.

Etwa ein Jahrzehnt nachdem die Studiendauer auf sechs Semester (1958) erhöht worden war, kam eine empirische Untersuchung zu dem Ergebnis, daß die Studierenden zwar die Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Orientierung am zukünftigen Beruf wünschten, jedoch tatsächlich die theoretische, das heißt praxisferne Seite des Studiums zu sehr betont würde. Der ursprüngliche Ansatz einer "Bildnerhochschule"[57] wurde von den Befragten nicht mehr akzeptiert. Im Gegenteil erlebten die Studierenden die Hochschule nicht mehr als "Gemeinschaft" und die von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Ausbildungsgänge als zu begrenzt.[58] Mit der Einführung eines 12monatigen Vorbereitungsdienstes für Grund- u. Hauptschullehrer und der Aufhebung des konfessionellen Charakters der Pädagogischen Hochschulen findet dann die Entwicklung der Lehrerausbildung vor Errichtung der Gesamthochschulen ihren vorläufigen Abschluß.[59]

Gegenstand der Betrachtung von Berufstätigkeit von Frauen durch Pädagogen wurde in dieser Zeit vorrangig das sogenannte Dreiphasenmodell : Ausbildungszeit, Familienzeit zur Kindererziehung und Wiedereingliederung in den Beruf. Daß die Unterbrechung der Berufsentwicklung für einige Jahre zugunsten von Kinderbetreuung[60] gesamtgesellschaftlich durch Zuweisung von Berufsfeldern im unteren Drittel der hierarchischen Pyramide sanktioniert wird, hat seine Entsprechung auch bei den Universitätsberufen. Es wird ersichtlich, daß die Pädagogik Lebensmodelle konzipiert, die Berufstätigkeit von Frauen in Positionen gesellschaftlicher Gestaltung oder ökonomischer Macht faktisch ausschließen. Schon wegen der streng gehandhabten Altersgrenzen konnte eine Frau, die dem Dreiphasenmodell folgte, kaum Professorin werden. Darüber hinaus wurde in zahlreichen Interviews berufliche Demotivation bei Frauen erkennbar, wenn sie sich über mögliche oder geplante Unterbrechungszeiten äußer-

---

56 Müller, Peter: Stand und Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik, in: Hanssler, Bernhard (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, Stuttgart 1971, S. 283 sowie Enderwitz, Herbert: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerbildung, Hannover 1974, S. 102 f. Die Habilitations- und Promotionsordnungen wurden von den Senaten der Pädagogischen Hochschulen 1970 bzw. 1971 verabschiedet.

57 Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, in: Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, hrsg. von Helmuth Kittel, Weinheim, 1965, S. 60.

58 Vgl. Achinger, Gertrud: Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten, Berlin 1969, insb. S. 205 ff.

59 Vgl. Enderwitz, ebd., S. 102.

60 Evers, C.-H.: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1969, S. 34 ff. Evers postuliert etwa zehn Jahre "Kindererziehungszeit".

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ten. Ungeachtet der Problematik, welche die im Dreiphasenmodell erkennbare Einbeziehung privater Lebensbedingungen in das Berufskonzept für Frauen erkennen lassen, wird bis heute in diesem Sinne eine Fortsetzung der Besonderheit berufstätiger Frauen festgeschrieben. Dies läßt für Wissenschaftlerinnen in hohem Maße Benachteiligung entstehen. Dennoch wird die Verbesserung und Umsetzung dieses Modells neuerdings sogar als Frauenforschung etikettiert, obwohl die vollständige gesellschaftliche Verfügbarkeit der Männer, die sogenannte "Entlastung" der Väter von Erziehungs- und anderen häuslichen Pflichten Kern des Modells ist. Das Dreiphasenmodell als Frauenforschung zu bezeichnen, ist ein Etikettenschwindel, denn eigentlich müßten die Studien dazu "Maßnahmen zur Unterstützung der durchgehenden außerfamiliären Verfügbarkeit von Familienvätern" heißen.

Als Selbstverständnis brachten die Pädagogischen Hochschulen 1972 ein auf Berufsmotivation u. -befähigung zielendes Studienkonzept in die integrierten Gesamthochschulen in NRW ein. Von der Erziehungswissenschaft als Grundwissenschaft ausgehend, die auch die pädagogisch relevanten Erkenntnisse und Ansätze der Anthropologie und Sozialwissenschaften einbeziehen sollte, wurde durch Phasen der Praxisbeobachtung und Einübung in eigene Unterrichtsversuche berufspraktische Erfahrung gesammelt. Didaktisch-methodische Vermittlungskompetenz für unterrichtliche Stoffe und Situationen sowie darüberhinausgehend die fachwissenschaftliche Vertiefung eines Faches sollten mit den Methoden und Instrumenten empirisch-kritischer Analyse durch erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Sachverhalte erschlossen werden.[61] Infolge des Lehrmangels und wegen der angestrebten qualitativen Verbesserung der Studienbedingungen erfolgte besonders ab Mitte der 60er Jahre der personelle Ausbau der drei Pädagogischen Hochschulen Rheinland, Ruhr und Westfalen-Lippe. Während die Zahl der Studierenden zwischen 1966/67 und 1970/71 von 15 657 auf 22 485, d.h. um 43,6% stieg, wurde im gleichen Zeitraum das wissenschaftliche Personal mehr als verdoppelt (+118%). Da auch der Raumbestand annähernd mit der Zunahme der Zahl der Studierenden Schritt hielt (+38%)[62], war durch den forcierten wissenschaftlichen Ausbau eine Verbesserung der Ausbildungsqualitäten zu verzeichnen, der den gesteigerten Anforderungen entsprach.

1.3 Höhere Fachschulen

Die Anfänge des höheren Fachschulwesens im Sinne systematischer staatlicher Organisation liegen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Anders als die Hochschulen haben sie keine mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Vorläuferinstitutionen. Die Konzeptionen sind von vornherein genusspezifisch im Sinne des Ergänzungsmodells. Die Frauenfachschulen (dies gilt auch für die schon beschriebenen Lehrerinnenseminare) weisen eine Doppelkonzeption auf: Zum einen werden im Bildungskonzept alle für die an der bürgerlichen Oberschicht orientierten häuslich-familiären Erfordernisse, Erziehung, Reproduktion und Repräsentation als Fertigkeits- und Erkenntnisbildung berücksichtigt, zum anderen werden diese Erfordernisse gesellschaftlich im Sinne von Berufen nutzbar gemacht. Die Institutionalisierung gesellschaftlicher

---

[61] Vgl. Müller, ebd., S. 228 f.

[62] Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 3 der Fraktion der CDU, Drucksache 7/1162 v. 19.10.1971, S. A 16 u. A 49.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dienstleistungsstätten scheint nach der Dissoziation der Produktion vom Familienfeld nun einen Teil der reproduktiven Kräfte der Frau auch außerhäuslich zu professionalisieren. Diese Doppelstrategie einer Fachschulbildung für Frauen im Sinne von Berufen, die sowohl im Haus als auch in der Gesellschaft nutzbringend erscheinen, rührt vermutlich vom gesellschaftlichen Legitimationszwang her: während Ausbildung für junge Männer a priori nützlich war, mußte die für Frauen speziell familiär-häuslich begründet werden. Implizit steckt in den Begründungsmustern die Ausdifferenzierung der weiblichen Doppelrolle.[63] Ausschließlich der Berufsausbildung dienende nicht mehr explizit genusbezogene Einrichtungen wie Höhere Wirtschaftsfachschulen, Werkkunstschulen oder Ausbildungsstätten für Sozialwesen wurden erst ab Mitte dieses Jahrhunderts neu gegründet oder aus anderer Trägerschaft staatlich übernommen.

Unter den höheren Fachschulen waren in der Nachkriegszeit qualitativ und quantitativ die Staatlichen Ingenieurschulen dominierend. Die Geschichte der beispielgebenden Ingenieurschulen besonders als Baugewerkschule reicht ins 19. Jahrhundert zurück, wobei damals Kommunen und/oder Berufsverbände die Gründung betrieben. Dadurch entstand eine enge fachliche Orientierung an regionalen und wirtschaftlichen Interessen. Ähnlich den Vorläufern der Pädagogischen Hochschulen betrieben die Ingenieurschulen eindeutig Berufsausbildung. Der Präsenz der fast ausschließlich unter männlichem Nachwuchs rekrutierten Bildungsabnehmer entsprachen Lehrkörper und Führungsschicht. Weil es damals nur 1 % weibliche Studierende an Ingenieurschulen gab, stellte "Der junge Ingenieur" fest: "Die erste Diskriminierung ist die der Frau." Danach folgte die "Regionaldiskriminierung" und als dritte die "Sozialdiskriminierung".[64] Während die Pädagogischen Hochschulen zwar im Schatten von Universitäten und Gymnasien standen, aber doch unverzichtbar waren, wurde der technisch-gewerbliche Schulbereich als Ausbildungsstätte durch das Bildungsbürgertum ignoriert. Obwohl die beruflichen Anforderungen für Ingenieure infolge des jeweiligen technischen Entwicklungsstandes laufend stiegen, erfolgte der Ausbau der Höheren Technischen Lehranstalten staatlicherseits immer erst, wenn ökonomische und berufsständische Interessen ihn erzwangen. Anders als die Lehrerausbildung, welche schon in der Weimarer Republik bedeutende Reformimpulse erhielt, erfolgte die wesentliche Entwicklung der Höheren Fachschulen erst ab Ende der fünfziger Jahre durch Umstellung auf ein sechssemstriges Studium auf wissenschaftlicher Grundlage.

Damals beschäftigte sich die Kultusministerkonferenz wiederholt mit der bundesweiten Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens und man glaubte übereinstimmend, etwas konzipiert zu haben, was der damalige hessische Kultusminister Schütte Anfang 1966 euphorisch als "ein besonders geglücktes Modell im deutschen Bildungswesen"[65] bezeichnete. Zwei Jahre vorher hatte die Kultusministerkonferenz die Eigenständigkeit der Ingenieurschulen im Bildungssystem beschlossen und ihnen folgende Aufgabe übertragen: "Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende höhere technische Bildung, die zu selbständiger Tätig-

---

63 Vgl. Hein, Rosa: Pädagogische Aspekte zur Geschichte der Mädchen- und Frauenausbildung, Diplomarbeit, Würzburg 1986.
64 O.V.: Diskriminierungen im deutschen Bildungswesen, in: Der junge Ingenieur, Nr. 12/1964, S. 16.
65 Zitiert nach Birkhölzer, Karl: Die Entwicklung der Didaktik der Ingenieurschulen in der Bundesrepublik Deutschland I, Berlin 1976, S. 41.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

keit als praktischer Ingenieur befähigt. Ihre Bildungsarbeit schließt die Behandlung wirtschaftlicher und sozialer Fragen ein."[66]

Allerdings löste dieser Beschluß nicht die Widersprüche der zweistufigen Ingenieurausbildung, die sich angeblich seit Jahrzehnten als arbeitsteiliges, funktionsdifferenziertes Konzept bewährt hatte: die Anforderung war einerseits an die Technische Hochschule, die theoretisch-wissenschaftliche Qualifikation für Forschung und Entwicklung sowie für Führungsaufgaben zu bieten, und andererseits war in der Ingenieurschule die praktische Kompetenz für Konstruktion, Fertigung und mittlere Positionen zu vermitteln. Zahlreiche Untersuchungen zeigten dennoch schon damals eine weitgehende Austauschbarkeit beider Gruppen im Beruf, nachweisbar durch die tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten und die Stellenanforderungen.[67] Wenn die Aussicht, Führungspositionen zu erreichen, für Ingenieurschulabsolventen etwas geringer war, so hing das wahrscheinlich mit ihrer Sozialisation zusammen, besonders mit dem durch die Ausbildungssituation vermittelten Selbstverständnis.[68] Das Vorhalten von Leitungsfunktionen nur für Akademiker dürfte nicht immer funktional begründbar sein, aber umso mehr standespolitischen Vorstellungen zu folgen.

Auf relativ geringer Schulbildung (Mittlerer Reife) basierend wurde in einem total überlasteten dreijährigen verschulten Studiengang überwiegend über zwanzigjährigen Studierenden ein Schülerdasein zugemutet, das aufgrund des Schulverwaltungsgesetzes und perfektionierter Erlasse von mehrheitlich kleinlichen Schulaufsichtsbeamten und Schulleitern durchgesetzt wurde. Anwesenheitskontrolle, eine Überfülle von Klausuren und Prüfungen, semestrale Versetzungen, Pflichtstundenpläne mit 38-40 Anwesenheitsstunden, daneben Übungsaufgaben, ein nominell als seminaristisch bezeichneter Unterricht, der in Wirklichkeit der übliche Frontalunterricht durch Dozenten war, die sich als lehrende Experten verstanden, führten zu einem Leistungsdruck, der keinen Spielraum für Eigenständigkeit ließ. Diese Bedingungen erzwangen Anpassung und Disziplinierung. Die durch das Studium gebotene Aufstiegschance und die überschaubare Länge des Studiums wurden durch vollständige Verschulung mit dem Ergebnis einer relativ spezialisierten unmittelbaren Einsetzbarkeit in der Praxis erkauft. Außenlenkung und direktorale Leitung ließen keinen Spielraum für Mitbestimmung. Der von der Kultusministerkonferenz beschlossene Bildungsauftrag ließ sich unter diesen Umständen nicht umsetzen, jedenfalls nicht, soweit er sich auf die "Behandlung sozialer Fragen" und nicht nur auf das beruflich notwendige technische Faktenwissen bezog.

Der Dozent Oskar Unger schilderte "Die Erziehung zur Selbstverantwortung" als Aufgabe der Lehrenden an Ingenieurschulen aus seiner Sicht:

> "Einen großen Vorteil hat der Ingenieurschuldozent vor den Lehrenden der allgemeinbildenden Schulen. Er kann als älterer Berufskollege zu künftigen Jungingenieuren sprechen. Mit Disziplinarfällen wird er daher wenig Ärger haben, denn die Studierenden, die während ihrer Praxis schon etwas Wind des Berufslebens umweht hat,

---

[66] Art. 1 der KMK-Vereinbarung zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens vom 16./17.1.1964, in: KMK-Beschlußsammlung, Bonn 2.A.1972, Nr. 440.

[67] Vgl. Brinkmann, Gerhard: Die Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft, Köln 1967, S. 137 ff u. Mathieu, Joseph u.a.: Beschäftigung und Ausbildung technischer Führungskräfte, Köln u. Opladen 1962.

[68] Etwa 75% aller Studenten hatten damals eine abgeschlossene Berufsausbildung (Lehre) und die strenge Schuldisziplin der Ingenieurschule wirkte in die gleiche Richtung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

sind fast ausnahmslos am Aufnehmen und Verarbeiten des Dargebotenen interessiert, besonders wenn die Persönlichkeit des Dozenten ihnen Achtung abnötigt. Wer bei dem scharfen Tempo aus Unachtsamkeit oder Bequemlichkeit den Anschluß verliert, wird bald merken, daß er sich nur selbst schadet. Hier liegt eine Chance der Selbsterziehung, die stärker wirkt als Tadel. Regelmäßige Teilnahme wird erwartet. Das entspricht durchaus den Pflichten, die später der Ingenieurberuf jedem einzelnen auferlegt. Fernbleiben ohne ausreichenden Grund bei schriftlichen Klausuren oder bei sonstigen Prüfungen beeinträchtigt natürlich die einwandfreie Beurteilung und belastet infolgedessen die Gesamtleistung des Studierenden in negativem Sinne."[69]

Als Absolventensprecher faßte Ullrich Kill im Jahre 1969 seine Eindrücke folgendermaßen zusammen:

"Wir alle sind mehr oder weniger gefüllt mit einem Stoff, der uns streng nach Lehrplan vermittelt wurde und der sich nicht in die drei Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig einordnen läßt, sondern als kalt und trocken bezeichnet werden muß. Viele von uns sind heute, vielleicht unbewußt, Fachidioten, Notenmathematiker, Radfahrer, Nervenbündel, Rückgratverkrümmte oder leiden an anderen geistigen Deformierungen. Viele von uns sind bereit, ihr Wissen zu mehren und weiterzugeben, doch all zu viele sind auch weiter bereit, radzufahren und andere zum Radfahren zu zwingen. Es ist ein unglücklicher Kreislauf, in den wir hier geraten sind, geboren aus einem veralteten Schulsystem, autoritärem Denken und mangelnder geistiger Freiheit. Das muß erkannt und analysiert werden und unsere Anstrengungen sollen dahingehen, diesen Teufelskreis zu sprengen."[70]

Dieses bis über die Mitte der sechziger Jahre funktionsorientiert betriebene System wurde durch zwei Außeneinflüsse verändert: durch die abnehmenden Arbeitsmarktchancen der Absolventen bei damals auftretenden wirtschaftlichen Konjunkturtiefs und die gefährdete Niederlassungsfreiheit innerhalb der EWG infolge Nichtanerkennung des Ingenieurschulabschlusses. Parallel zur universitären Studentenbewegung kam es zu bundesweitem Unterrichtsboykott, der seinen Höhepunkt im Abbruch des Sommersemesters 1969 erreichte. Diese unerwartete Geschlossenheit der Aktionen einer als gesellschaftlich angepaßt geltenden Gruppe wurde an wissenschaftlichen Hochschulen nicht erreicht.

Der quantitative Ausbau des Ingenieurschulwesens im Lande NRW vollzog sich als Folge industriellen Bedarfs zwischen 1955 und 1965. In dieser Zeit stieg die Zahl der Ingenieurschulen von 16 auf 39.[71] Die Dozenten waren durch ihre Praxiserfahrungen und ihr Studium von den Technischen Hochschulen geprägt. Die konzeptionelle Annäherung an dieses große Vorbild geschah tatsächlich durch Intensivierung der mathematisch-naturwissenschaftlichen und technisch-wissenschaftlichen Grundlagen in "theoretischer Unterweisung (=Vorlesung)" der Studierenden, jedoch nach "Rahmen-Stoffplänen". Allein aufgrund der Terminologie der

---

[69] Unger, Oskar: Der Dozent der Ingenieurschule, in: Niens, W., Friebe, Hans, Monsheimer, Otto (Hrsg.): Handbuch für das Ingenieurschulwesen, Heidelberg 1965, S. 61 ff.

[70] Der Text dieser Rede, die bei der Verabschiedung der Absolventen an der Ingenieurschule für Maschinenwesen am Ende des WS 1968/69 in Siegen gehalten wurde, liegt dem Verfasser als Typoskript vor.

[71] Vgl. Deutscher Ingenieurschulführer 10. Ausgabe, Berlin 1966, Anhang.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Grundsätze der Studienführung"[72] läßt sich das Bemühen um eine moderne Ingenieurausbildung feststellen, die jedoch bei Halbheiten steckenblieb, ebenso wie die geplante Akademiegesetzgebung[73], durch die den Ingenieurschulen ein Sonderstatus zwischen Schule und Hochschule eingeräumt werden sollte. Die Absicht, eine zu weitgehende Annäherung an den Hochschulstatus rechtlich zu verhindern und doch den tatsächlichen Veränderungen und inhaltlichen Erfordernissen zu entsprechen, endete in Kompromissen und Widersprüchen.

So wurde zwar betont, daß es sich zwar um "eine in vielfacher Hinsicht dynamische Wirtschaft handelt, in der sich immer deutlicher die steigende Verwissenschaftlichung aller Aufgaben der Ingenieurtätigkeit, auch jener des praktischen Ingenieurs, abzeichnet"[74] aber es "darf nun keinesfalls auf eine Überbetonung neuester Technik oder gar der noch nicht in den Aufgabenbereich des praktischen Ingenieurs einbezogenen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung geschlossen werden".[75] Das neu eingeführte "selbständige ingenieurmäßige Arbeiten", sollte "den Nachwuchs so ausbilden, wie ihn die Wirtschaft erwartet", und unter "Anleitung der Dozenten".[76] Die konzeptionelle Unentschiedenheit läßt sich auch aus folgender Formulierung erkennen: "Die Ausbildung des Ingenieurs hat nicht nur einen berufsbezogenen Inhalt, sondern muß auch auf personale Bildung zielen. Diesem Zweck dienen neben der betonten Übung und Bewertung des sprachlichen Ausdrucks bei der fachlichen Arbeit und der zielbewußten Offenlegung der der Fachausbildung innewohnenden humanistischen Bildungswerte allgemeinwissenschaftliche Seminare."[77]

Die aus dem 19. Jahrhundert tradierte vorherrschende Orientierung des Bildungsbegriffs am humanistischen Gymnasium als Ideal beeinflußte die berufliche Ausbildung an Ingenieurschulen zwar wenig, wirkte aber als "Soll" im Sinne einer Widersprüchlichkeit der Studienziele der Ingenieurschulen nach, die eben auch auf ihre "humanistischen Bildungswerte" glaubten hinweisen zu müssen. Das Ausbleiben einer klaren Konzeption hat in diesem Anpassungsversuch an ein Vorbild eine seiner Wurzeln. Andere Gründe waren, daß sich die gegenwärtige Erziehungswissenschaft kaum mit den Ingenieurschulen befaßte[78] und die Ingenieurschuldozenten als technische Experten an pädagogischen Fragestellungen wenig interessiert waren.

Noch gravierender war allerdings die den Ingenieurschulen zugewiesene Funktion, von einem 10jährigen Bildungsabschluß ausgehend in sechs Semestern eine sich ständige erhöhende wissenschaftlich fundierte Berufsfertigkeit einer hochqualifizierten "Fach- und Führungskraft"

---

[72] Erlaß des Kultusministers des Landes NW, IIG36-60/0, Nr. 1692/63 vom 31.5.1963: Grundsätze der Studienführung und der Leistungsbeurteilung der Studierenden an den Ingenieurschulen für Maschinenwesen, Bauwesen und Textilwesen des Landes NW.

[73] Entwurf eines Gesetzes über Ingenieurakademien und Wirtschaftsakademien (IWAG), Landtag von Nordrhein-Westfalen, 6. Wahlperiode, Vorlage 265.

[74] Kassebeer, Heinrich: Ingenieurausbildung heute, in: Staatliche Ingenieurschule f. Maschinenwesen Siegen 1957-1967, Siegen 1967, S. 12. Als Ministerialdirigent war Dipl.-Ing. Kassebeer im Kultusministerium NRW u.a. für alle Ingenieurschulen zuständig.

[75] Ebd., S. 11.

[76] Ebd., S. 12 u. S. 10.

[77] Ebd., S. 10.

[78] Ausnahmen sind der an der TH Darmstadt damals lehrende Pädagoge Gustav Grüner, vgl. Grüner, Gustav: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Ein Beitrag zur historischen und angewandten Berufspädagogik, Braunschweig 1967 und Hellmut Becker: Ingenieurschule (1960), in: ders., Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg 1962, S. 242 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zu erreichen.[79] Der dadurch ausgelöste Leistungsdruck mit seinen Nebenerscheinungen schlug, nachdem er lange Zeit als Preis für den beruflichen Aufstieg hingenommen worden war, Ende der sechziger Jahre unerwartet in Protest um, als der Aufstieg durch Arbeitslosigkeit und Nichtanerkennung des Abschlusses gefährdet schien. Wenn keine Abstriche am Abschlußniveau erfolgen sollten, konnte eine Entlastung nur durch die fällige Anhebung des Eingangsniveaus erreicht werden.

Gegen diese Einsicht gab es jedoch erhebliche Widerstände, denn eine erweiterte schulische Vorbildung konnte nur zu Lasten der bis dahin mindestens zweijährigen Praktikantenzeit gehen, und dagegen sträubten sich die Arbeitgeber, die mindestens eine derartige Praxis, wenn nicht eine abgeschlossene Lehre, für unabdingbar hielten. Das bedeutete aber eine Verlängerung der Ausbildung, was auch als unannehmbar erschien. Außerdem hätte eine längere Schulbildung eine Statusanhebung zur Folge gehabt und damit in dem als stabil angesehenen Schulsystem, das festgefügte Zuweisungen in der Berufshierarchie vermittelte, Veränderungen nach sich gezogen. Als besonders einschneidend galt in diesem Sinne ein Wechsel aus dem Sekundarschulbereich in das Hochschulwesen. Letztlich erzwangen die studentischen Proteste, der inzwischen erreichte Leistungsstandard und die gestiegenen Anforderungen der Berufspraxis die Einführung der Fachoberschule und die Überführung der Höheren Fachschulen in den tertiären Bereich. Umstritten blieb, ob das Modell eines Kurzstudiums in einem isolierten Hochschultyp als Fachhochschule durchgeführt, ob es zu mehr oder weniger verbindlicher Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten kommen oder ob eine Integration im Hochschulbereich erfolgen sollte.

---

[79] Vgl. Birkhölzer, Karl (Hrsg.): Integration in den Hochschulbereich, Stuttgart 1967, S. 14 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2. Ausbauphase

2.1 Wissenschaftsrat - Konzepte und Prognosen

Durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern wurde im Jahre 1957 der Wissenschaftsrat gegründet, der beide bei der Förderung der Wissenschaften durch einen Gesamtplan, Schwerpunkte und Dringlichkeitsstufen beraten sollte. Außerdem war es seine Aufgabe, ein jährliches Dringlichkeitsprogramm aufzustellen und Empfehlungen für die Verwendung von Mitteln zu geben.[1]

In seiner ersten Empfehlung zum Ausbau der wissenschaftliche Einrichtungen[2] stellte er fest, daß in der Vergangenheit zwar "sehr erhebliche finanzielle Anstrengungen unternommen" worden seien, dennoch seien die Hochschulen in eine Notlage geraten, weil die Studentenzahl den Ausbaustand immer wieder überholt habe. Deshalb sei man "sich nun klar darüber, daß es sich beim Ausbau der Hochschulen nach der Mitte des 20. Jahrhunderts nicht mehr um bloße Reformen, sondern um Neugestaltungen großzügiger Art handeln muß".[3]

Die dann folgenden Einzelempfehlungen gehen zwar über den reinen Ausbau bestehender Hochschulen etwas hinaus, weil drei neue Universitäten und eventuell eine Technische Hochschule[4] gegründet werden sollten, jedoch der eigene Anspruch der "Neugestaltungen großzügiger Art" wird noch nicht einmal empfohlen, geschweige denn realisiert. Durch die Fehlprognose zukünftiger Studentenzahlen trug der Wissenschaftsrat zur Perpetuierung der Notlage bei, denn die Politiker sahen keinen dringenden Handlungsbedarf. Die Zahl der Studierenden war von 1951 bis 1960 mit zunehmenden Raten von 110.000 auf 238.000 gestiegen, trotzdem lagen die Vorschätzungen für 1971 lediglich zwischen 196.900 und 223.600[5], wobei der Frauenanteil 28% betrug. Tatsächlich waren bereits 1970 410.000[6] Studierende an den wissenschaftlichen Hochschulen eingeschrieben, darunter 30,9% Frauen.[7] Die Fehlprognosen waren in ihren Auswirkungen deshalb verhängnisvoll, weil ihre Fehlerquote statistische Ungenauigkeiten weit übertreffend die unerträgliche Situation an den Hochschulen provozierten.

Die schon im Jahre 1960 kritisierten langen Studienzeiten wurden mit der Überfüllung der Hochschulen, unvertretbarer Betreuungsrelation und der Inhomogenität der Studentenschaft begründet. Beklagt wurde außerdem die Gleichgültigkeit der Studierenden sowie ihre Neigung, die Hochschule nur als Ausbildungsstätte zu betrachten. Der bedauerliche partielle Numerus

---

[1] Abkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5. September 1957, in: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Tübingen 1960, S. 454 ff.
[2] Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Tübingen 1960.
[3] Ebd., S. 25.
[4] Ebd., S. 55 f und S. 159 f.
[5] Wissenschaftsrat: Abiturienten und Studenten, Entwicklung und Vorschätzung der Zahlen 1950 bis 1980, Bonn 1964, S. 20 und S. 25.
[6] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Tübingen 1970, Band 3, S. 54. Dort werden für 1961 221.000 Studenten an den wissenschaftlichen Hochschulen angegeben. Übrigens legte der Wissenschaftsrat 1967 für 1980/81 drei Modellrechnungen vor, die 225.000 bis 379.000 Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen prognostizierten (S. 25). Tatsächlich waren es 804.000, allerdings einschl. der inzwischen zu den wissenschaftlichen Hochschulen gehörenden Pädagogischen Hochschulen, aber ohne Gesamthochschulen mit 75.000 Studenten. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988, S. 312.
[7] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Bonn, November 1990, S. 139 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

clausus führe zu weiterer Studienzeitverlängerung und lenke die Studierenden von den gesellschaftlich notwendigen naturwissenschaftlichen und technischen Fächern ab.[8]

Eine Beschränkung der Zulassung hielt der Wissenschaftsrat mit Art.12 GG zwar für "schwerlich vereinbar", aber um zu vermeiden, daß "unzureichend vorbereitete und nach ihrer Begabung ungeeignete Studenten"[9] zugelassen würden, schlug er vor,

- die Anforderung des Abiturs zu erhöhen,
- rechtzeitig Überleitungen nach Zwischenprüfungen in entsprechende Berufe vorzusehen,
- andere Ausbildungsstätten zur praktischen Berufsausbildung zu schaffen.

Die wenig öffnungsfreundliche Einstellung des Wissenschaftsrates läßt sich nicht nur beim Vorschlag, "restriktive Maßnahmen" wegen "der ungeeigneten Studenten" zu ergreifen, nachweisen. Ebenso deutlich wird sie bei der Feststellung, daß zwar "immer mehr Menschen eine immer bessere Bildung erhalten", weil die "Verhältnisse der Gegenwart" dieses erfordern, trotzdem "wäre es doch falsch, daraus den Schluß zu ziehen, daß dieser vergrößerte Bedarf an besser ausgebildeten Menschen allein durch die wissenschaftlichen Hochschulen, also durch wissenschaftliche Ausbildung, gedeckt werden könnte und müßte. Dazu werden weder die Zahl der Begabten noch die Möglichkeiten der Hochschulen ausreichen". Deshalb solle geprüft werden, ob "Funktionen, die zur Zeit von wissenschaftlich ausgebildeten Kräften wahrgenommen werden, auch von solchen übernommen werden können, die eine höhere Berufsausbildung außerhalb einer wissenschaftlichen Hochschule genossen haben."[10]

Obwohl der Bedarf wissenschaftlich Qualifizierter zwangsläufig wuchs, was dem Wissenschaftsrat auch klar war, wurden doch eine ganze Reihe restriktiver Vorschläge gemacht, um die Studienzulassung und den Abschluß zu erschweren oder junge Leute ganz vom Studium abzulenken, wobei ungeprüfte Vermutungen, es gäbe keine Begabungsreserven mehr und viele Akademikerpositionen seien substituierbar, einflossen. In der Auseinandersetzung mit der "Flut der Vorschläge zur Hochschulreform", die der Wissenschaftsrat zu drei Themen

"1) zur Bewältigung des Massenproblems,
2) zur Einrichtung zusätzlicher Institutionen für die Ausbildung einer Elite,
3) zur Einrichtung von Hochschulen mit wenigen Fakultäten und schwerpunktmäßiger Berücksichtigung bestimmter Gebiete"[11]

zusammenfaßte, war er "davon überzeugt, daß die wissenschaftlichen Hochschulen wenigstens von einem Teil des weithin 'blinden', mehr vom sozialen Geltungstrieb als von dem Wunsch nach geistiger Bildung bestimmten Massenandrangs entlastet werden könnten und sollten".[12] Insgesamt ist in der Reformdiskussion der sechziger Jahre eine Tendenz zur Entpersönlichung in der Sprachform erkennbar, in der die betroffenen Bildungsabnehmer nur noch als verdinglichte Massenphänomene erscheinen. Für die "vielen vorwiegend praktisch veranlagten

---

[8] Wissenschaftsrat: Empfehlungen 1960, S. 24 ff.
[9] Ebd., S. 50.
[10] Ebd., S. 167.
[11] Anregungen des Wissenschaftsrates zur Gestaltung neuer Hochschulen, Tübingen 1962, S. 10.
[12] Ebd., S. 11.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Begabungen" schlägt er zur Entlastung der wissenschaftlichen Hochschulen vor, "eine größere Zahl höherer Fachschulen zu gründen".[13]

Da "aber unsere Gesellschaft auch einen großen und noch immer wachsenden Bedarf an Menschen für spezifisch 'akademische' Berufe, in denen es auf wissenschaftlich geschultes, selbständiges Denken und auf Bereitschaft zu eigener Verantwortung ankommt"[14] habe, dürften sich unsere wissenschaftlichen Hochschulen dieser Bildungsaufgabe nicht entziehen. Eine Zweiteilung der Studiengänge nach ausländischen Vorbildern lehnte er jedoch nach wie vor ab. Den Vorschlag, neben den Universitäten "Studienhochschulen" zu schaffen "mit der speziellen Aufgabe, einer nach Begabung und Leistung ausgesuchten Elite zusätzliche Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen"[15] schloß er sich aus mehreren Gründen nicht an, hauptsächlich um die Universitäten nicht in die Zweitrangigkeit abgleiten zu lassen und die Abwanderung der Forschung zu vermeiden.[16]

Falls neue Hochschulen mit Schwerpunkten gegründet würden, sollten natur- und geisteswissenschaftliche Komponenten nicht ganz fehlen und der Einbau ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen erwogen werden.[17] Je nach den Bedürfnissen und den Aussichten auf fruchtbare Zusammenarbeit sollten Fakultätsgrenzen überwunden werden.[18]

In den vier Jahre später vorgelegten Empfehlungen (1966)[19] wurde an der Einheit von Forschung und Lehre und an ihrer Freiheit festgehalten.[20] Restriktive Maßnahmen, um die Zahl der Studierenden zu reduzieren, wurden nicht mehr befürwortet denn:

> "In einer Gesellschaft, in der Bildung auf allen Stufen Grundrecht aller ist, haben Studium und akademische Bildung aufgehört, das Privileg einer relativ kleinen Schicht zu sein. Zugleich wächst der Bedarf an Personen mit wissenschaftlicher Ausbildung. Die Wende, die sich damit in der Einstellung und im Verhalten der Öffentlichkeit und des einzelnen Staatsbürgers zu den Hochschulen im nationalen und internationalen Bereich vollzieht, stellt die Hochschulen vor Aufgaben deren Erfüllung eine zentrale politische Bedeutung erhalten hat."[21]

Die Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen und auf den Wandel der Struktur der Wissenschaft beträfe auch Lehre und Studium. Für die Mehrzahl der Studierenden sei das Ausbildungsziel nunmehr "Erziehung zu selbständigem, kritischen Denken durch Wissenschaft"[22], das in der auf vier Jahre begrenzten Studiendauer zu erreichen sei, denn nach 4 1/2 Jahren solle die Immatrikulation erlöschen.[23] Für eine Minderheit sei nach einer Zulassungsprüfung ein zweijähriges "Aufbaustudium für Studenten, die an der Forschung interessiert und für sie befä-

---

13 Ebd.
14 Ebd.
15 Ebd., S. 12.
16 Vgl. ebd., S. 13.
17 Vgl. ebd., S. 37 ff.
18 Vgl. ebd., S. 14 f.
19 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966.
20 Vgl. ebd., S. 8.
21 Ebd., S. 11.
22 Ebd., S. 14.
23 Ebd., S. 29.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

higt sind"[24] 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."[25]

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.[26] Zwar war Anfang der 60er Jahre tatsächlich ein erheblicher personeller Ausbau erfolgt, aber da dieser "nur einen Teil der Mißstände beseitigte"[27], war für die neue Studienorganisation nicht die erforderliche zusätzliche Lehrkapazität vorhanden. Abgesehen davon mußten die Empfehlungen wegen der beabsichtigten rigiden Studienzeitbeschränkung 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.[28]

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"[29], 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[30], 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,

---

[24] Ebd., S. 16.
[25] Ebd.
[26] Vgl. ebd., S. 37 ff.
[27] Ebd., S. 7.
[28] Vgl. die Untersuchung von Wagemann, a.a.O.
[29] Zitiert nach Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens Freiburg i.Br. 1963, S. 100.
[30] Vgl. ebd., S. 101 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

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".[31] 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%[32] 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.[33] 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

---

[31] Ebd., Verwirklichung des Prinzips der gleichen Bildungschance (1962), S. 321.
[32] Hervé, Florence, a.a.O., S. 94.
[33] 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.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Müller Mitte der fünfziger Jahre festgestellt, daß nur 34% der aus der "Grundschicht" für eine Gymnasialbildung Geeigneten eine ihrer Begabung entsprechende Bildung tatsächlich erhalten[34], 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.[35]

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 aufzuoktroyieren, 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

---

[34] Müller, Karl-Valentin: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Köln 1956.

[35] 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.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

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[36] 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."[37] Da er alle quantitativen Planungsgrößen zwar nicht für unbegrenzt aber doch grundsätzlich durch Lenkung für beeinflußbar hielt[38], glaubte er dann eine 2 1/2 bis 3 1/2 jährige Studienzeit tatsächlich erreichen zu können, um den Arbeitskräftebedarf schneller decken zu können.[39] 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."[40] Sie erzielte eine große Resonanz. Obwohl sie das gesamte Bildungssystem umfaßte, ist sie auf die zu geringe Abiturientenzahl und den Lehrermangel zugespitzt.[41] 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."[42]

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?"[43]

---

36 Rucker, August: Bildungsplanung. Versagen auch in der Zukunft, Diessen/Ammersee 1965, S. 147, Verzeichnis der einschlägigen Veröffentlichungen.
37 Ebd., S. 80 f.
38 Vgl. ebd., S. 95 f.
39 Vgl. ebd., S. 121 ff.
40 Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964.
41 Vgl. ebd., S. 20 ff u. S. 65.
42 Ebd., S. 17.
43 Dichgans, Hans: Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform, Stuttgart 1965, S. 18.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

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.[44] 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 solle.[45] 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:[46]

"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."[47]

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-

---

[44] Vgl. Picht, ebd., S. 35 f u. 73.
[45] Vgl. ebd., S. 75 f.
[46] Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965, S. 22.
[47] Ebd., S. 23.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

dig ohne das Zerbrechen 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."[48]

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"[49] ergebende Expansion des Bildungswesens müsse zu einer starken Erhöhung der Zahl der Absolventen auf allen Abschlußebenen führen.[50] 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.[51] 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."[52] 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."[53]

---

[48] Ebd., S. 23 f.
[49] Ebd., S. 26.
[50] Vgl. ebd., S. 40.
[51] Vgl. ebd., S. 48 ff.
[52] Ebd., S. 108 f.
[53] Ebd., S. 102.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

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.[54]

---

[54] Vgl. ebd., S. 110 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

3. Die Unvermeidlichkeit der Hochschulreform

3.1 Studentenprotest

Durch die schon in den 50er Jahren einsetzende rasche Zunahme der Studierenden, eine Entwicklung vor der man unvorbereitet stand, obwohl sie bei sorgfältiger Beobachtung durchaus vorhersehbar gewesen wäre, und die wegen der Ängste, im internationalen Wettbewerb nicht mehr mithalten zu können, aber durchaus willkommen war, geriet die Hochschulpolitik in die politische Diskussion. Wegen der mangelhaften Vorausplanung fehlten Studienplätze, und der Numerus clausus wurde als Zulassungsregulativ angewendet. Die Studienbedingungen wurden trotz des auf Empfehlung des Wissenschaftsrates zu Beginn der 60er Jahre vorgenommenen personellen Ausbaus immer schlechter, ein Zustand, der zweifellos zu den Studentenunruhen beigetragen hat. Allerdings war er nicht deren einzige Ursache.

Seit Anfang der 60er Jahre hatten kritische Studenten, insbesondere im SDS organisiert, die Zustände an den Hochschulen analysiert. In einer Denkschrift von 1961[1] wurde die Verfassungswirklichkeit der gegenwärtigen Hochschule untersucht und dabei u.a. auf die "Bevormundung qualifizierter wissenschaftlicher Mitarbeiter" durch autoritäre Institutsdirektoren aufmerksam gemacht.[2] Diese Behinderung der Forschung führe u.a. zu einer "zunehmenden Abwanderung der aktivsten und begabtesten wissenschaftlichen Nachwuchskräfte ... in freier organisierte Hochschulinstitute des Auslandes".[3] Mit dieser Kritik wiesen die Verfasser auf ein weiteres wohlstandsgefährdendes Defizit hin. Junge Wissenschaftler sollten nur vorübergehend ins Ausland gehen, um damit den enormen durch den Nationalsozialismuss entstandenen Rückstand aufzuholen und den Anschluß an den internationalen Forschungsstandard wiederzugewinnen, jedoch nicht durch endgültige Auswanderung der Bundesrepublik verlorengehen.

Das Ausbleiben von Nobelpreisen, die negative Patentbilanz und nunmehr die Gefahr, den qualifizierten Nachwuchs durch Auswanderung zu verlieren, weil die Arbeitsbedingungen im Ausland besser waren, erschreckte die Öffentlichkeit und wurde als Krisensymptom ernst genommen. Die undemokratische Alleinherrschaft durch Institutsdirektoren behinderte die Produktivität der Forschung, weil die Direktoren autoritär über die Forschung an ihren Instituten entschieden. Als rohstoffarmes Land war die Bundesrepublik auf konkurrenzfähige Produkte angewiesen, die eine forschungs- und entwicklungsintensive Hochtechnologie voraussetzen. Diese wiederum war von der Kreativität der Nachwuchswissenschaftler abhängig. Das gesellschaftliche Interesse, diese Gruppe durch angemessene Arbeitsbedingungen im Lande zu halten, kollidierte mit den Herrschaftsverhältnissen an den Universitäten, der Oligarchie der Ordinarien. Mitbestimmung war also nicht nur im studentischen Interesse, sondern ebenso der wissenschaftlichen Mitarbeiter und aller derjenigen, die an der Leistungsfähigkeit der Hochschulen interessiert waren oder Demokratie nicht nur als formales Prinzip ansahen.

In ihrer Analyse gingen die Verfasser umfassend von der veränderten Funktion der wissenschaftlichen Hochschule aus. Sie bezogen sich dabei auf Helmut Schelsky, Max Weber,

---

[1] Schmidt, Lothar u. Thelen, Dieter: Hochschulreform - Gefahr im Verzuge? Frankfurt a.M./Hamburg 1969, S. 63ff.
[2] Ebd., S. 65.
[3] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Helmuth Plesser und Karl Marx und stellten den Widerspruch zwischen den realen Betriebsverhältnissen der Institute und deren die Arbeitsfähigkeit behindernde autoritäre Ordinarienherrschaft fest. "So wie der Lehrstuhlbesitzer über sein Institut verfügt, so haben die Universitätsorgane der Professorenherrschaft die Gesamthochschule (gemeint ist hier die gesamte Universität, d.V.) in ihrem Besitz."[4] Wie alle Monopolinhaber seien sie entschlossen, diese mit allen Mitteln zu verteidigen.[5]

Diese damals vom SDS vorgelegte Denkschrift plädierte ebenso wie das ein Jahr später erarbeitete VDS-Gutachten sachlich für eine zeitgemäße Reform, wie das folgende Zitat belegt, das die Überschrift "Konsequenzen für Aufbau und Organisation der neuen Hochschule" trägt:

> "Aus der gesellschaftlichen Funktion der Wissenschaft in unserer Gesellschaft ergeben sich für Aufbau und Organisation der neuen Hochschulen eine Reihe von Folgerungen:
>
> Für die Forschung: Forschungsmittel und Forschungsinstitutionen müssen jedem zugänglich sein; die Ergebnisse sollen außer im Fall von übergeordneten öffentlichen Interesse veröffentlicht werden. Unabhängigkeit, 'relative Distanz', muß durch eigenen Haushalt und Haushaltsverantwortung der Forschungsstätten und durch die Bildung von Sondervermögen gewährleistet sein; ein eigenes Forschungsprogramm soll geplant und durchgeführt werden können. Zur öffentlichen Kontrolle der Forschungsfinanzierung muß die hochschulöffentliche Finanzkontrolle aller Auftrags- und Vertragsforschung kommen. Die Hochschulforschung soll mit der hochschulexternen Forschung und der wissenschaftlichen Praxis in engem Austausch von Informationen, Problemen, Theorien und Ergebnissen sein, sie soll Bedeutung und Wirkung ihrer Tätigkeit außerhalb der Hochschule prüfen und neue Fragen von außerhalb kritisch auf ihre wissenschaftliche Relevanz hin reflektieren.
>
> Für die Lehre: Die Lehre dient der Vermittlung der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung des Nachwuchses für die Wissenschaft selbst und der Praktiker in den wissenschaftlichen Berufen. Sie soll enge Fühlung mit den anderen Zweigen des Bildungswesens halten. Aber durch die Vermittlung von Ergebnissen und Verfahrensweisen der Hochschulforschung und -lehre werden nicht nur die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Institutionen bestimmt. Die wissenschaftliche Lehre der Hochschule trägt auch bestimmende Verantwortung für die öffentliche Erwachsenenbildung und sorgt für die berufliche Fortbildung der Akademiker.
>
> Für das Studium: Das Studium gewinnt durch die soziale Funktion der Wissenschaft in vielen Fällen zugleich den Charakter einer wissenschaftlichen Berufsvorbereitung. Berufsbezogene Probleme und praktische Aufgaben werden deshalb bereits im Studium auftauchen können. In Praktika sollen die Studenten dieser Studiengänge die wissenschaftliche und gesellschaftliche Praxis bereits während des Studiums kennenlernen können. In kritischer Reflexion sollen sie den gesellschaftlichen Bezug der jeweiligen Fachwissenschaft berücksichtigen.

---

[4] Ebd., S. 67.

[5] Dafür gibt es zahlreiche Belege. Meistens wurde dazu Art. 5 (3) GG, die Freiheit von Forschung und Lehre, herangezogen. Vgl. Godesberger Rektorenerklärung 1968 und das "Marburger Manifest", in: Schmidt/Thelen, S. 76 ff u. S. 107 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> Für die Selbstverwaltung der Hochschule: Für die Selbstverwaltung der Hochschule gilt der Verfassungsgrundsatz der sozialen Demokratie als Organisationsprinzip. Er setzt die Mitwirkung aller Angehörigen der Hochschule bei der Regelung der sie gemeinsam betreffenden Angelegenheiten voraus, periodische Wahl und Rechenschaftslegung der Verantwortungsträger, die öffentliche Kontrolle aller wichtigen Entscheidungen, die Beschränkung der Organisationsgewalt auf den Organisationszweck, die Dezentralisierung der Zuständigkeiten auf Teilgruppen der Hochschulangehörigen in den sie allein betreffenden Angelegenheiten, die Beschränkung der Aufsichtsgewalt der Gesamtorganisation auf die Rechtsaufsicht."[6]

Es dauerte noch fast ein Jahrzehnt bis die Krisenerscheinungen an den Universitäten zu hochschulpolitischen Konsequenzen führten und die notwendige Anpassung an die Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft qualitativ und quantitativ eingeleitet wurde. Vorher allerdings radikalisierte sich der studentische Protest derart, daß er die Öffentlichkeit aufrüttelte und aus der Befürchtung heraus, die Mehrheit der Studierenden könnten der repräsentativen Demokratie verlorengehen, entwickelte sich ein weiteres Motiv der Hochschulreform mit dem Ziel, Gesamthochschulen zu schaffen sowie Studienreform und Mitbestimmung einzuleiten. Der dabei eine Rolle spielende Konsens über Chancengleichheit zerbrach allerdings bereits Anfang der 70er wieder und die Kontroversposition benutzte statt dessen den Begriff der Chancengerechtigkeit, wie z.B. die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände 1973, die sich gleichzeitig von der "Gesamthochschule als Lösungsversuch" distanzierten:

> "Die Zielsetzungen einer derart reformerischen Hochschulpolitik dürfen keineswegs bloß quantitativer Natur sein: Verwirklichung der Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang kann nicht nur bedeuten, daß den Begabten aus allen sozialen Schichten der Zugang zur Hochschule offenstehen muß. Chancengerechtigkeit bedeutet auch, daß soziale Herkunft und Stellung der Eltern bei fehlender Eignung und Leistung keinen Hochschulzugang rechtfertigen. Kriterien für die Berechtigung zum Hochschulstudium dürfen allein Begabung und erbrachte Leistung sein. Die Chance einer qualitativen Auslese, die die zunehmende Ausschöpfung der Begabungsreserven in allen sozialen Schichten bietet, darf nicht ungenutzt bleiben!"[7]

Hier wird zuerst ein Popanz aufgebaut, nämlich Hochschulzugang auf Grund sozialschwacher Herkunft, was nie ernsthaft zur Diskussion stand, um dann, obwohl sogar nach eigener Auffassung noch nicht einmal die Ausschöpfung der Begabungsreserven erreicht war, sofort die Forderung nach Auslese beim Hochschulzugang einzubringen, die nach Art. 12 grundgesetzwidrig ist, wie das Bundesverfassungsgericht etwa gleichzeitig in seinem Numerus clausus-Urteil festgestellt hat. Es war die Zeit abflauender Studentenproteste, in der der vorübergehende Konsens über Chancengleichheit wieder durch die Offenlegung der tatsächlichen Position ersetzt werden konnte. Der vorübergehende Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften war abgebaut. Das Jahr 1968 lag fünf Jahre zurück.

---

[6] Schmidt/Thelen, ebd., S. 70 f.

[7] Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeber: Überlegungen zur Errichtung von Gesamthochschulen, Köln im April 1973, S. 3.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dieses Jahr 1968 brachte den Höhepunkt studentischer Proteste. Der aus den USA kommende, zuerst in Berlin aufgenommene Protest, hier gerichtet gegen die restaurativen Tendenzen der Nachkriegszeit, die ausgebliebene Aufarbeitung der Verbrechen der Zeit zwischen 1933 und 1945, die Polarisierung im Kalten Krieg mit ihrer Aufteilung der Welt in Gut und Böse sensibilisierte die junge Generation, ausgelöst durch den Vietnamkrieg. In der Insellage Berlins wurde jede Kritik an der amerikanischen Politik in eine Parteiname für den Kommunismus umgemünzt und als Verrat an der Freiheit angeprangert. Die wechselseitige Eskalation zwischen der Radikalisierung vieler Studierender und der überzogenen Reaktion staatlicher Institutionen und der Presse eskalierte zu einem Höhepunkt als bei einer Demonstration gegen den Schahbesuch ein Student (Benno Ohnesorg) erschossen wurde.

Viele junge Menschen waren derart von ihren Erlebnissen mit dem Establishment enttäuscht, daß ihre anfängliche phantasievollen, unkonventionellen Formen der Provokation in eine grundsätzliche Ablehnung der repräsentativen Demokratie umzuschlagen drohte. Die scharfe Kritik an der auf den Wohlstand ausgerichteten formierten Gesellschaft, die sich in der Konzentration auf den materiellen Wiederaufbau erschöpft hatte, stieß auch auf Kräfte, die Bereitschaft zu überfälligen gesellschaftlichen Reformen zeigten und die sich als basisdemokratische Bewegung in der außerparlamentarischen Opposition organisierten. Politisch mehrheitsfähig wurden sozialliberale Überzeugungen. Reformen wurden eingeleitet, aber nicht nur aus innerer Einsicht, sondern auch, um radikalen Kräften unter den Studierenden die Massenbasis zu nehmen und marxistische Gruppen zu isolieren. Im Hochschulbereich sollte bewiesen werden, daß der Staat reformfähig ist, Mitbestimmung zuläßt und das überfällige Problem der Orientierung von Forschung, Studium und Lehre an den gesellschaftlichen Zielen einer hochindustrialisierten Gesellschaft zu lösen sich anschickte.

Der Konsens über Chancengleichheit war also um das Jahr 1970 auch möglich, weil aufgrund des studentischen Protestes die fälligen Kontroversen über verschiedene Grundpositionen und unterschiedliche Interessenlagen vorübergehend zurückgestellt wurden. Die Minderheit, die tatsächlich Reformen wollte, wurde auch von denjenigen toleriert, denen es eher um ein Minimum an Veränderung ging, damit

- der erforderliche Qualifikationsbedarf für das Wirtschaftswachstum,
- ein ausreichendes, anwendungsbezogenes Forschungspotential und
- die Einbindung der jungen Generation in die Industriegesellschaft und den demokratischen Rechtsstaat erreicht wurden.

Den Wohlstand der Mehrheit der Bürger zu erhalten, ist ein wichtiges Ziel politischen Handelns. Eine durchgreifende Bildungsreform kann dieses Ziel stören. Deshalb genügt es, wenn die eigenen Kinder eine möglichst gute Chance haben und der Arbeitskräftebedarf gedeckt wird. Das reicht für die dominierende mittelständische Interessenlage ebenso wie für diejenige der Wirtschaft aus.

3.2 Gesamthochschulen als bedarfsorientiertes, effizienzsteigerndes Planungsinstrument

Aus bildungsökonomischen Vorstellungen verbunden mit Planungsgläubigkeit erwuchsen Konzepte, die in Beratungsgremien und bei den politisch Verantwortlichen im wesentlichen zu

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

technokratischen Planungsvorstellungen führten. Auf der Linie der Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1966 lagen der Forschungsbericht II der Bundesregierung[8], die Grundsätze der Kultusministerkonferenz[9], die Planung der Länder Baden-Württemberg[10] und Nordrhein-Westfalen[11].

Der Ansatz "Bildung als Bürgerrecht" im Hochschulbereich durchzusetzen, blieb dabei in Halbheiten, Inkonsequenzen und verbalen Beteuerungen stecken. Die von allen Seiten neben einer Reihe anderer Maßnahmen als unabdingbar angesehene Studienreform wurde unter der Zielvorstellung einer Entlastung der Hochschulen von einer sonst nicht zu bewältigenden Studierendenzahl angegangen. Um die Zahl möglichst niedrig zu halten, wurden zahlreiche Vorschläge unterbreitet, die mehr oder weniger Eingriffe in die Studienfreiheit bedeuteten, obwohl diese sich aus Art 2 (1) und 12 GG ableiten läßt. Die tatsächlichen Absichten wurden dabei des öfteren hinter verbalen Beteuerungen verschleiert, denn man hatte gelernt, daß z.B. der rigide Vorschlag des Wissenschaftsrates von 1966, nach Überschreiten der Regelstudiendauer zwangsweise zu exmatrikulieren (vgl. Kapitel 2.1), wegen des Widerstands der Studierenden nicht durchsetzbar war. Übereinstimmung bestand inzwischen in dem Studienziel der Berufsbefähigung, aber was darunter konkret zu verstehen sei und wie sie erreicht werden könne, das blieb weitgehend unentschieden.

Als Schwachpunkt des Bildungssystems insbesondere des Tertiären Bereichs wurde in der damaligen Diskussion genannt:

- die Befürchtung, die internationale Wettbewerbsfähigkeit infolge technologischen Rückstands zu verlieren[12];
- die Unterfinanzierung im internationalen Vergleich;
- der zu geringe Jahrgangsanteil der Studienberechtigten und Hochschulabsolventen;
- Abschottung durch Versäulung innerhalb des Schul- und Hochschulsystems (Sackgassen);
- überlange Studienzeiten infolge mangelhafter Studienorganisation;
- die zu geringe Berücksichtigung beruflicher Praxis bei den Studieninhalten und
- die autoritären Entscheidungsstrukturen an den Hochschulen (Ordinarienherrschaft).

Der daraus entwickelte Zielkatalog war eindeutig auf die Steigerung der bedarfsorientierten Leistungsfähigkeit des Tertiären Bildungsbereichs gerichtet, um die Konkurrenzfähigkeit einer

---

8 Bundesbericht Forschung II, in: Deutscher Bundestag, Drucksache V/2054, Bonn 1967.

9 Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. April 1968: Grundsätze für ein modernes Hochschulrecht und für die strukturelle Neuordnung des Hochschulwesens, zitiert nach: Schmidt/Thelen: Hochschulreform, Gefahr im Verzuge? Frankfurt a.M./Hamburg 1969, S. 111 ff.

10 Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation, Reihe A, Nr. 5, Villingen, Oktober 1967. Dasselbe: Rahmenplan für einen differenzierten Hochschulbereich Hochschulgesamtplan I der Landesregierung Baden-Württemberg, Reihe A, Nr. 18, Villingen, April 1969. Dasselbe: Hochschulgesamtplan II für Baden-Württemberg. Entwicklungsplan für einen in Gesamthochschulen gegliederten Hochschulbereich, Reihe A, Nr. 27, Villingen-Schwenningen. Februar 1972.

11 Planungsbeirat des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen für die Entwicklung des Hochschulwesen: Empfehlungen I. Die Entwicklung der akademischen Ausbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen Nordrhein-Westfalens bis 1974/75, Wuppertal u.a., Oktober 1968. Derselbe: Beiträge zur Hochschulplanung. Materialien zu den Empfehlungen I des Hochschulbeirates, Wuppertal u.a., Januar 1969.

12 Vgl. Winkler, Helmut: Theorie und Praxis der Gesamthochschulplanung unter besonderer Berücksichtigung der Studiengangmodelle, Entscheidungsplanung und -organisation, Diss. Universität Stuttgart 1977.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

modernen Industriegesellschaft zu sichern. Dahinter blieb das Individualrecht auf optimale Förderung aller Studierwilligen und der konzentrierten Förderung besonders begabter oder leistungsfähiger Studierender in Grundsatzerklärungen stecken. Das ungeprüft vorausgesetzte Fehlen ausreichender Finanzierungsmittel diente dabei als Alibi für die Prioritätensetzung.

Während der Begriff Gesamthochschule vorher gelegentlich dann auftauchte, wenn die gesamte Universität gemeint war, wird er nun mit neuem Inhalt versehen und als eine effizientere Organisationsform des Tertiärbereichs dargestellt.

Bundesbericht Forschung II:

> "Eine mögliche Lösung besteht darin, daß etwa im Rahmen von Gesamthochschulen neben Ausbildungsgänge, die vorwiegend auf die Gewinnung wissenschaftlichen Nachwuchses gerichtet sind, andere treten, die eine spezifizierte Ausbildung zu nichtwissenschaftlichen Berufen und eine erweiterte Allgemeinbildung vermitteln ... Durch diese Art der Ausbildung kann zudem eine erhebliche Senkung der Ausbildungskosten erreicht werden: An Fachhochschulen, wo die Studenten rascher zum Abschluß gebracht werden, weniger Studenten das Studium ohne Examen abbrechen und keine kostspielige Forschung betrieben wird, kostet ein Absolvent die öffentliche Hand nur etwa den fünften Teil dessen, was der Absolvent einer wissenschaftlichen Hochschule kostet. Die wachsende Studentenzahl und die Bedürfnisse von Staat und Wirtschaft werden notwendig machen, daß ein immer größerer Teil von Studenten derartige Ausbildungsgänge durchläuft. ... Dabei sind neue Formen der Kooperation zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Rahmen einer Gesamthochschule denkbar."[13]

Das Abdrängen der Studierenden in "eine spezifizierte Ausbildung zu nichtwissenschaftlichen Berufen" ausgerechnet in einem Forschungsbericht vorzuschlagen, ist Zynismus gegenüber der Jugend und mußte die Gesamthochschulidee von vornherein diskreditieren, denn sie sollte als Instrument dienen, den Kontakt mit "kostspieliger Forschung" vorzuenthalten, wodurch 4/5 der Ausbildungskosten eingespart werden könnten, weil dieses angeblich "die wachsende Studentenzahl und die Bedürfnisse von Staat und Wirtschaft werden notwendig machen."

Die Kultusministerkonferenz, eigentlich die geborene Anwältin der Interessen der Jugend beschloß dann zwar: "1. Das Bildungswesen ist so auszubauen, daß eine der Eignung und schulischen Qualifikation entsprechende freie Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte auf allen Ebenen des Bildungswesens praktisch garantiert ist",[14] ein Satz, der jedoch mit der aktiven Bildungspolitik im Dahrendorfschen Sinne bei exakter Prüfung nicht konform ist, denn in dem Beschluß wurden nur bereits eingetretene Entwicklungen nachvollzogen; aber es kommen noch größere Zweifel, ob tatsächlich Chancengleichheit gemeint war, wenn in weiterem Text das Bedarfsargument erscheint:

---

[13] Bundesbericht Forschung II, ebd., S. 14. Unverständlich ist, daß ausgerechnet in einem derartigen Bericht die Kosten für die "kostspielige Forschung" anscheinend auf die Ausbildung umgelegt wurden. Sonst wären die fünffachen Kosten für ein wissenschaftliches Studium nicht erklärbar.

[14] Beschluß der KMK, ebd., S. 111.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Die Kultusminister bekräftigen die Verantwortung der Länder, das Bildungswesen auf allen seinen Stufen so zu entwickeln, daß es den Erfordernissen der modernen Industrie- und Leistungsgesellschaft entspricht."[15]

Der Widerspruch zwischen dem Anspruch des jungen Bürgers auf eine seinen Interessen und Fähigkeiten entsprechende Ausbildung und irgendwelchen manipulierbaren Erfordernissen wird ohne jede Erklärung offengelassen. Das aber bedeutet bei Zielkonflikten, allein wegen der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, sich gegen die nachwachsende Generation zu entscheiden, kaschiert mit scheinbar überzeugenden Argumenten. Die längste Passage der Grundsätze, die sich mit dem Studium befaßt, bestätigt diese Beurteilung. Sie kommt einem Maßnahmenkatalog zur Studienzeitverkürzung nahe:

"6. Die Studien- und Prüfungsreform ist mit dem Ziel der Verkürzung der tatsächlichen Studienzeiten weiterzuführen und zu ergänzen durch

- Berufsberatung in der Oberstufe der Gymnasien auf der Grundlage differenzierter Bedarfsprognosen, deren Erarbeitung verstärkt zu fördern ist;
- institutionalisierte Studienberatung für die einzelnen Fachgebiete (etwa durch Studiendekane);
- Aufstellung von Prüfungsordnungen, Studienplänen und Studienordnungen unter Überprüfung und Beschränkung des Studienstoffes;
- Transparenz des Prüfungsvorganges durch beschränkte Öffentlichkeit der Prüfungen und Verwirklichung des Kollegialprinzips im Prüfungswesen;
- Einrichtung studienbegleitender Arbeitsgemeinschaften unter Mitwirkung von Mitgliedern des Lehrkörpers;
- Einrichtung von hochschuldidaktischen Arbeitsgruppen mit dem Ziel der Rationalisierung des akademischen Unterrichts;
- Entwicklung von Fernstudiengängen zur Entlastung der Hochschulen unter Heranziehung der Massenmedien;
- Einführung des Studienjahres mit zusätzlichen Lehrveranstaltungen, insbesondere durch den akademischen Mittelbau während der bisher vorlesungsfreien Zeit zur besseren Ausnutzung der Ausbildungskapazitäten sowie zur Intensivierung und Kürzung des Studiums;
- Entwicklung eines Promotionsstipendienprogramms;
- Gewährung der Studienförderung nach dem Honnefer Modell auch in den Anfangssemestern während der vorlesungsfreien Zeit;
- Einführung kürzerer Studiengänge für bestimmte akademische Berufe nach Entwicklung entsprechender Berufsbilder."[16]

Im Jahre 1968, auf dem Höhepunkt studentischer Proteste, bestand breiter Konsens, den Anspruch auf Mitbestimmung der jungen Generation nicht über ein Mindestmaß an eigenem Machtverzicht auszudehnen. In den KMK-Grundsätzen ist die Passage über die Mitsprache - nicht Mitbestimmung - ein Beleg für diese These:

"3. In den akademischen Organen ist eine funktionsgerechte Mitsprache der an Forschung und Lehre beteiligten Gruppen einschließlich der Studenten zu sichern. Eine

---

[15] Ebd., S. 113.
[16] Ebd., S. 112 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

schematische Festlegung der Beteiligung wäre nicht sachgemäß. Art und Ausmaß der Beteiligung richten sich nach den Aufgaben des betreffenden Organs. Sie sind so zu gestalten, daß die Arbeitsfähigkeit gewährleistet ist."[17]

Derart unverbindliche Formulierungen mußten auf Mißtrauen stoßen, zumal im Konfliktfall über die Gewährleistung der Arbeitsfähigkeit die Ausschaltung jeglicher Mitsprache möglich war.

Unter Leitung von Ralf Dahrendorf war bereits 1966 ein Arbeitskreis Hochschulgesamtplan an die Arbeit gegangen. Dieser legte am 31. Juli 1967 dem Kultusminister für das Bundesland Baden-Württemberg erstmalig eine "Empfehlung zur Reform von Struktur und Organisation" des tertiären Bereichs vor, der den differenzierten, flächendeckenden Einschluß der wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen als "strukturellen Leitgedanken des Plans"[18] vorsieht. "Durchlässigkeit im Sinne einer Erleichterung der Übergänge auf allen Stufen als auch der Gedanke der Flexibilität im Sinne der regelmäßigen Anpassung starrgewordener Formen an neue Bedürfnisse" sollen ermöglicht werden, durchaus eine Konsequenz aus dem in der Landesverfassung verankerten (Art. 11) "Grundrecht auf Bildung". Jedoch wurde gleichrangig das Prinzip, "den langfristigen Bedarf der modernen Gesellschaft an qualifizierten Fachkräften zu befriedigen",[19] eingeführt und daraus die "sinnvolle Verkürzung der Hochschulausbildung"[20] abgeleitet. Als wichtige Neuerung wurde dazu neben dem praxisbezogenen Kurzstudium an Fachhochschulen (FHS/K) ein zweites eindeutig theoretisch geprägtes vorgeschlagen, das an wissenschaftlichen Hochschulen angeboten werden sollte (AHS/K).[21]

Auf diese Weise sollte erreicht werden, daß die "Mehrzahl aller Absolventen der Hochschulen (ca. 55%) den Abschluß K erwirbt".[22] Die differenzierte Gesamthochschule überträfe auf diese Weise die Effizienz des bisherigen Hochschulsystems, denn sie liefere (!) mehr Absolventen pro Jahr (+ca. 30%) bei geringerer Studentenzahl, (ca. 20%)[23], wie an zwei sogenannten "Konfrontationen" - Gegenüberstellungen von Entwicklungsprognosen ohne Reform mit denen des Hochschulgesamtplans - nachgewiesen wurde. Damit das Modell Realität würde, um "die prinzipiellen Auswirkungen eines rascheren Umschlages (!) der Studenten und einer gesteigerten Effizienz der Ausbildung"[24] zu erreichen, hoffe man mit der "Lenkung durch Beratung" auszukommen. Der Arbeitskreis läßt aber keinen Zweifel daran, daß "rigorose Maßnahmen unumgänglich" sind, wenn anders das Ziel nicht zu erreichen ist.[25] Bezeichnend ist die Begründung für die "Lenkung durch Beratung": "Der Arbeitskreis ist jedoch der Meinung, daß solche rigorosen Maßnahmen der Lenkung, die dem Prinzip der Ökonomie widersprechen, weil sie unverhältnismäßig tiefe Eingriffe in das Hochschulwesen

---

17 Ebd., S. 112.
18 Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, S. 38.
19 Ebd., S. 38.
20 Ebd., S. 39.
21 Ebd., S. 57.
22 Ebd., S. 90.
23 Vgl. ebd., S. 93 ff.
24 Ebd., S. 24.
25 Ebd., S. 50 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

verlangen würden, sich als unnötig erweisen werden."[26] Von dem Recht der Studierenden, um deren Zukunftschancen es gehen müßte, ist nicht die Rede.

Der Kultusminister behauptete zwar in seinem Einleitungsartikel: "Es ist deshalb auch nicht zutreffend, wenn in der öffentlichen Diskussion immer wieder behauptet wird, daß der Kulturpolitiker in seiner Entscheidung zwischen bedarfs- und nachfrageorientierten Argumenten hin- und hergerissen werde. Nach dem Willen des Verfassungsgebers gibt es diese oft als Konflikt empfundene Entscheidungssituation nicht," denn er hat das "Grundrecht auf Bildung"[27] verankert. Aber er greift dann doch zur Begründung der Reform auf Zukunftsängste zurück: "Ein Volk, das heute nicht alles tut, was für seine Aufschließung der geistigen Kapazitäten in der Breite und nach der Höhe getan werden muß, degradiert zum Entwicklungsland und gerät in Verelendung."[28] Der Jargon, mit dem die demographische Entwicklung dargestellt wird und das damit verbundene Generationenschicksal läßt nicht vermuten, es habe sich um einen Theologen als Kultusminister gehandelt, der das "Recht auf Bildung" im Auge hat, wenn er schreibt, daß "die rasch ansteigende Schülerwelle, die heute mit ihren ersten Ausläufern unsere Wissenschaftlichen Hochschulen erreicht hat und diese, falls nicht rasche Gegenmaßnahmen ergriffen werden, in der Mitte der 70er Jahre zu überfluten, ja zu zerstören droht".[29]

Gemessen an der vorherigen Versäulung im Hochschulbereich, die Übergänge nur mit erheblichen Umwegen und Verzögerungen erlaubte, stellte der differenzierte Gesamthochschulbereich eine Verbesserung dar, auch wenn er nur das Mittel sein sollte, "die grundsätzliche Abweisung von Abiturienten oder sonst Qualifizierten von den Hochschulen, überflüssig (zu) machen"[30], denn die Hochschulen gingen damals dazu über, sich auch außerhalb naturwissenschaftlicher Fächer durch Zugangssperren des "Andrangs von Bewerbern zu erwehren".[31]

Im Nachhinein wird bei dieser Lektüre deutlich, wie an der gesellschaftlichen Verfügbarkeit der jungen Generation gearbeitet wird. Sichtbar wird eine der Geschlechterpolarisierung vergleichbare Generationenpolarisierung. Eine Sichtweise, die deutlicher als an der Hochschule nur in den Rekrutierungs- und Eingliederungsformen des Militärwesens überlebt hat. Das "sogenannte Massenproblem", die "Studentenexplosion", die "unbewältigte Expansion" erzwangen eine "durchdachte Politik der Hochschulreform"[32] durch Verbindung aller Institutionen des Hochschulbereichs:

"Für eine Verbindung von Hochschulen verschiedener traditionell getrennter Typen sprechen eine Reihe von Argumenten:

a) Es sei zu vermuten, daß die Kombination bisher getrennter Hochschultypen sowohl der Didaktik als auch der Thematik und Methodik der Forschung neue Impulse geben würde.
b) Die Verbindung verschiedener Hochschultypen würde es erlauben, das in sich selbst differenzierte Lehrpersonal der Hochschulen in verschiedenen Teilen des Hochschul-

---

26 Ebd., S. 51.
27 Ebd., S. 13 f.
28 Ebd., S. 17.
29 Ebd., S. 14.
30 Ebd., S. 16.
31 Ebd., S. 23.
32 Ebd., S. 33 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

bereichs zu beschäftigen und auf diese Weise die Tätigkeit des wissenschaftlichen Personals nicht nur attraktiver zu gestalten, sondern auch fruchtbarer wirksam werden zu lassen.

c) In größeren Hochschulverbindungen ließe sich der Zugang zu Forschungsmöglichkeiten für Lehrpersonen aller Bereiche in sachlich angemessener und ökonomisch vertretbarer Weise schaffen.
d) Zur Verbindung von Lehrveranstaltungen verschiedener Hochschulbereiche gehöre auch die rationellere Verwendung der dafür erforderlichen Einrichtungen (Hörsäle, Labors usw.).
e) Engere Beziehungen zwischen traditionell getrennten Hochschultypen würden in baulicher Hinsicht zu Vereinfachungen und Einsparungen führen.
f) Eine ähnliche Vereinfachung würde bei der Verbindung verschiedener Hochschultypen auch in der Verwaltung erfolgen.
g) Einer der wichtigsten Vorzüge der Verbindung verschiedener Hochschultypen liege in der Sicherung der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen und Studienrichtungen. Die Fragen der Lenkung der Studierenden und der Übergänge zwischen Hochschulbereichen seien wahrscheinlich überhaupt nur in größeren organisatorischen Verbänden befriedigend zu lösen.
h) Die Anfangsinvestitionen für die Schaffung großer Hochschulverbände würden durch geringere Betriebskosten alsbald ausgeglichen; sie würden möglicherweise sogar durch Einsparungen sofort gedeckt."[33]

Der knapp zwei Jahre später verkündete "Hochschulgesamtplan I" nimmt die Vorschläge des Dahrendorf-Planes auf, um die "Studentenflut" zu bewältigen, die zu einer "explosion universitäre"[34] geführt habe, im übrigen eine "weltweite Erscheinung und nicht eine Folge der eigenen Bildungspolitik, auf die man reagieren" müsse[35], denn die zahlreichen Ursachen seien politisch nicht beeinflußbar:

> "Die hauptsächlichen Ursachen für diese Entwicklung sind vielmehr das starke Anwachsen der Bevölkerung, der steigende Lebensstandard, der kulturpolitisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich unabweisbare Zwang, regionale und soziale Bildungsschranken abzubauen, die zunehmende Bildungswilligkeit breiter Bevölkerungsschichten sowie der erhöhte Bedarf der Gesellschaft an wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften. Aus den gesamten Gründen ist auch in Zukunft mit einem weiteren starken Anwachsen der Studierberechtigten zu rechnen."[36]

Weil "nicht nur eine Politik des Ausbaus, sondern vor allem eine Politik des Umbaus erforderlich ist" wird "im Grundsatz auch dem Vorschlag einer differenzierten Gesamthochschule zugestimmt"[37], allerdings ohne die Empfehlungen allgemein zu übernehmen. Die als Kernstück bezeichnete Trennung des Studiums in ein Kurzstudium von drei Jahren und ein Langstudium könne für den allgemeinen Hochschulbereich generell nicht übernommen werden, sondern

---

33 Ebd., S. 66.
34 Hochschulgesamtplan I, S. 2.
35 Ebd.
36 Ebd., S. 3.
37 Ebd., S. 11.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Kurzstudiengänge sollten auf die Fachhochschulen konzentriert werden, weil sie (Kurzstudiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen) sonst "durch eine negative Auslese Akademiker zweiten Ranges schaffen und damit zu sozial und hochschulpolitisch unerwünschten Folgen führen"[38] können. "Entscheidend kommt es darauf an, daß auch in Zukunft sich die Lehre differenziert und gestuft nach Hochschularten an dem forschungsintensiven Kern des Hochschulbereichs orientiert. Es muß daran festgehalten werden, daß die Verbindung der Lehre zur Forschung das kennzeichnende Merkmal einer wissenschaftlichen Ausbildung bleibt."[39] Deshalb keine lehrintensiven Kurzstudiengänge an Universitäten, denn die Entwicklung müsse "vor allem auch unter dem Aspekt gesehen werden, die Universitäten von Lehraufgaben sachgerecht zu entlasten".[40] Es sollten mehr Studierende veranlaßt werden, an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen zu studieren.

Funktion und Organisation einer differenzierten Gesamthochschule wurden folgendermaßen definiert:

> "Die differenzierte Gesamthochschule soll neue Formen des Zusammenwirkens ermöglichen, die in ihren strukturellen, personellen, räumlichen und finanziellen Auswirkungen unmittelbar oder mittelbar zu einer qualitativen und quantitativen Leistungssteigerung der Hochschulen führen, indem sie z.B. die strukturelle Anpassungsfähigkeit der einzelnen Hochschulen an neue Bedürfnisse erhöhen (Schwerpunktbildung in Forschung und Lehre, Entwicklung neuer arbeitsteiliger Studiengänge usw.), die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Gliedern verbessern (Übergänge von einem Studiengang oder Arbeitsbereich zu einem anderen), einen effizienteren Einsatz des Personals, der Sachmittel und räumlichen Kapazitäten bewirken, die Wissenschaft von der Verwaltung entlasten und die Verwaltung selbst durch organisatorische Maßnahmen vereinfachen."

Für die Verwirklichung der differenzierten Gesamthochschule böten sich zwei Modelle an:

> "Das Modell einer kooperativen Gesamthochschule, das von der Selbständigkeit der bestehenden Einrichtungen ausgeht und durch ein gemeinsames Koordinierungsgremium das Zusammenwirken zwischen den verschiedenartigen Einrichtungen des Hochschulgesamtbereichs in optimaler Weise gestaltet, und das Modell einer integrierten Gesamthochschule, das mehrere verschiedenartige Institutionen zur gemeinsamen Aufgabenbewältigung in einer organisatorisch einheitlichen Einrichtung zusammenfaßt."[41]

Unter Bezugnahme auf die Programme der beiden großen Parteien, der CDU und SPD, die die kooperative bzw. integrierte Gesamthochschule präferierten, sollten beide Modelle im Raum Stuttgart bzw. in Konstanz erprobt werden, wobei in der Regel eine traditionelle Universität den Kern einer differenzierten Gesamthochschule bildete.

Für beide Modelle galt ein allgemeiner Aufgabenkatalog:

"1. Austausch von Dozenten;
2. Gleichzeitiges Studium an verschiedenen Institutionen des Hochschulbereichs;

---

[38] Ebd., S. 12. Damit hatten die Universitäten die Einführung von Kurzstudiengängen abgewehrt und das hierarchische Dualsystem von Universitäten und Fachhochschulen durchgesetzt.
[39] Ebd., S. 14 f.
[40] Ebd., S. 15.
[41] Ebd., S. 23.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

3. Verbindung von Lehrveranstaltungen verschiedener Hochschulbereiche, d.h. gemeinsame Gestaltung des Unterrichtsprogrammes, insbesondere durch Entwicklung neuer arbeitsteiliger Studiengänge;
4. Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen im Rahmen des Kontaktstudiums;
5. Zusammenarbeit in Fragen der Hochschuldidaktik;
6. Inhaltliche Abstimmung der Lehr- und Studienpläne sowie der Lehr- und Prüfungsordnungen zwischen den verschiedenen Studiengängen und Studieneinrichtungen; gegenseitige Anerkennung von Prüfungen sowie Ausbildungsabschnitten;
7. Bildung gemeinsamer Kommissionen, z.B. für Berufungen, Habilitationen und Prüfungen;
8. Schwerpunktbildung in Forschung und Lehre durch neue Aufgabenverteilung zwischen verschiedenen Hochschulen;
9. Abstimmung von Forschungsvorhaben und Erstellung von gemeinsamen Forschungsprogrammen;
10. Bildung gemeinsamer Zentralverwaltungen mit Datenverarbeitungsanlagen zur technischen Abwicklung von Verwaltungsvorgängen, z.B. Immatrikulationen, Exmatrikulationen, Studienförderungen, Beihilfen, Trennungsentschädigungen, Umzugskosten usw.;
11. Gemeinsame Nutzung und Schaffung von Einrichtungen, z.B. Hörsäle, Bibliotheken, Institute, Labors, Seminare u.a.;
12. Einheitliche soziale Betreuung durch ein gemeinsames Studentenwerk."[42]

Der im Februar 1972 erschienene Hochschulgesamtplan II sah drei weitere Modelle im Gesamthochschulbereich in Karlsruhe, Ulm-Ostwürttemberg und Mannheim vor[43], wobei auf die örtlichen Gegebenheiten detailliert abgestimmte Entwicklungen vorgenommen werden sollten, denen ein allgemeiner Aufgabenkatalog zugrunde lag. Die inzwischen entwickelten Studienmodelle, das Y-Modell und das Konsekutivmodell, sollten in einzelnen Fächern im Rahmen eines landesweiten Versuchsprogramms erprobt und die Strukturfragen der Gesamthochschulmodelle gelöst werden. Zehn Gesamthochschulregionen mit jeweils einer Universität als Kern waren gebildet, wobei auf den Raum Stuttgart nunmehr drei entfielen.

In den folgenden Jahren ging das Engagement für die Planung von Gesamthochschulen immer mehr zurück. Der vom Kultusminister Baden-Württembergs angekündigte 3. Hochschulgesamtplan blieb aus. Zwar beteiligte sich das Land mit drei von acht zwischen Bund und Ländern vereinbarten Modellversuchen im Hochschulbereich (Karlsruhe-Pforzheim, Stuttgart-Mitte und Ulm-Ostwürttemberg) überproportional; jedoch scheiterten diese Modellversuche noch in der Planungsphase in den Jahren 1974 und 1975. Nur eine Gesamthochschule (Kassel) entstand aus den acht Modellversuchen. Von dieser Ausnahme abgesehen ist das Ergebnis, daß überall dort, wo mit einem erheblichen Planungsaufwand Gesamthochschulen vorbereitet wurden, das Projekt scheiterte, während in Nordrhein-Westfalen fünf integrierte Gesamthochschulen ohne diese Vorbereitungsphase entstanden. Die Chance, Gesamthochschulen zu errichten, bestand realpolitisch nur zwischen 1970 und 1972. Danach hatten sich die Gewichte endgültig zugunsten der Reformgegner verschoben.

---

[42] Ebd., S. 24.
[43] Hochschulgesamtplan II, S. 21 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Für das Scheitern der Projekte in Baden-Württemberg gibt es eine Reihe von Gründen, die sich kurz folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Die Intention des Kultusministers war von vornherein auf eine Hochschulgesamtplanung als Steuerungsinstrument zur Kostenminderung gerichtet.
- Die Ende 1973 einsetzende konjunkturelle Abschwächung verhinderte Haushaltszuwächse. Infolge des gleichzeitig nachlassenden bildungspolitischen Interesses blieb eine externe Unterstützung aus.
- Die Verzögerung der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes bis 1976 verhinderte das Inkrafttreten eindeutiger Regelungen in den nachrangigen Landesgesetzen.
- Die Enttäuschung über das Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 23. Mai 1973 zum Niedersächsischen Vorschaltgesetz für ein Gesamthochschulgesetz schwächte die Reformkräfte an den Hochschulen.
- Ein Autonomieverlust durch Erweiterung staatlicher Eingriffsmöglichkeiten mit dem Ziel der Effizienzsteigerung diskreditierte Hochschulreform.
- Wegen der vorherrschenden Sympathie für den Konsens zwischen Regierung und Hochschulen und innerhalb der Universitäten wurde die Durchsetzung der Reform gegen Widerstände möglichst vermieden.
- Die befürchtete Bedrohung der Freiheit von Forschung, Lehre und Studium durch Planung verstärkte die Widerstände gegen von außen geplante Reform.
- Eine installierte Universität in eine Gesamthochschule einzubeziehen, scheiterte überall, weil deren Angehörige einen Prestige- und Niveauverlust befürchteten.
- Zwischen den Mitgliedern der zusammenzuführenden Institutionen gab es ein Übermaß an Berührungsängsten, Ressentiments, Vorurteilen sowie konträren Interessen und sozialisationsbedingten Vorstellungen.
- Die erhebliche Emotionen auslösende Diskussion über die Mitbestimmung schwächte das Engagement für Hochschulreform.
- Utopische Vorstellungen und Rigorosität der Reformer verstärkten den Widerstand ihrer Gegner an den Hochschulen und endeten in Pattsituationen.[44]

3.3 Empfehlungen in Nordrhein-Westfalen

Der im Lande Nordrhein-Westfalen eingesetzte Planungsbeirat legte ein Jahr nach Erscheinen des Hochschulgesamtplans im Jahre 1968 seine Empfehlungen I[45] vor, die sich allerdings nur mit der Entwicklung der akademischen Ausbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen bis zum Studienjahr 1974/75 befaßten, also gegenüber den Planungen in Baden-Württemberg in mehrfacher Hinsicht eingegrenzt waren, da sie nur einen Teilbereich des Hochschulsektors, einen relativ kurzen Zeitraum und nur die Grundstudien in die Überlegungen einbezog. Auch hier wird sofort erkennbar, daß zwischen den vier Prinzipien der Empfehlungen, "des Rechts

---

[44] Vgl. Winkler, insbes. S. 86 f u. S. 295 ff. Nuissl, Ekkehard, Rendtorff, Rolf u. Webler, Wolff-Dietrich: Scheitert die Hochschulreform? Hamburg 1973. Heymann/Karcher (Hrsg.): Das Scheitern der Hochschulreform, Weinheim/Basel 1976.

[45] Planungsbeirat des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen für die Entwicklung des Hochschulwesens: Empfehlungen I. Die Entwicklung der akademischen Ausbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen Nordrhein-Westfalens bis 1974/75, Wuppertal u.a., Oktober 1968.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

auf Bildung und Ausbildung, der freien Berufswahl, der Sicherung des Bedarfs an Berufsnachwuchs (und) der Erhaltung der Funktionsfähigkeit der Hochschulen bei der Festsetzung der Ausbildungskapazität"[46], ein Kompromiß angestrebt wurde. Die Gesamtnachfrage nach Studienplätzen sollte zwar erfüllt werden, jedoch nicht ohne weiteres der Wunsch des Studienfaches und -ortes. Zur Reduzierung der Studienzeiten wurden vorgeschlagen: "die Einführung des Studienjahres mit zehnmonatiger Präsenszeit, Zwischenprüfungen in allen Studiengängen, Aufschiebung des Abschlußexamens um höchstens ein Studienjahr (und die) Einführung von Kurzstudiengängen außerhalb der Universitäten."[47]

Wie die örtliche und fachliche Umverteilung der Studienanfänger konkret vorgenommen werden sollte, blieb offen. Die Verteilung der Studienplätze auf die einzelnen Studienorte wurde nach fachlicher Bedarfsvorausschätzung vorgenommen.[48] Die Planungsmethoden der beiden Länder unterschieden sich nur marginal. Das Recht auf Bildung und Ausbildung wurden ebenso wie die freie Berufswahl durch Restriktionen und Lenkung eingeschränkt und an die vorgegebenen Planzahlen angepaßt. Der Vergleich zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen bezüglich der restriktiven Maßnahmen zur "Intensivierung des Studiums"[49] zeigt ebenfalls nur geringfügige Unterschiede. Der versäulte Aufbau des Tertiären Bereichs blieb in Nordrhein-Westfalen sogar unangetastet. Eine inhaltliche Reform des Studiums wurde nicht vorgeschlagen. Die "leistungsüberprüfende Betreuung"[50] ab Studienbeginn und eine enggezogene Studienzeitbegrenzung[51] erschienen als geeignete Mittel, "hochschulpolitische Grundsätze der Ausbildungsplanung"[52] mit den Zielen bedarfsorientierter Rationalisierung und Auslese zu verbinden.

3.4 Modelle für ein demokratisches Bildungswesen (Eversplan)

Es überrascht nicht, daß bei einer überwiegend technokratisch geführten Reformdiskussion gegen das Festhalten an Hierarchien und Ritualen innerhalb der Universität fast nur von Studierenden protestiert wurde. Einer der damals profilierteren Studentensprecher, Jens Litten, keineswegs Vertreter einer Extremposition, stellte 1969 fest, "daß sich die geradezu kriminelle Mangelsituation der Hochschule auszeichnet durch:

- das Fehlen einer verbindlichen Didaktik,
- das Fehlen überschaubarer und exemplarischer Studiengänge,
- weitgehend irrationale Prüfungsverfahren,
- einen engstirnigen, an Fachgrenzen abblendenden Lehrbetrieb und eine damit verbundene Scheuklappenmentalität,

---

46 Ebd., S. 16.
47 Ebd., S. 95 ff.
48 Ebd., S. 107.
49 Schriftenreihe des Kultusministers: Beiträge zur Hochschulplanung. Materialien zu den Empfehlungen I des Hochschulplanungsbeirates, Wuppertal u.a., Januar 1969, S. 12 ff.
50 Ebd., S. 14.
51 Ebd., S. 16.
52 Ebd., S. 7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- einen apolitischen Modellplatonismus, das heißt die Entwicklung substanzloser Theorien, die vor allem in den Sozialwissenschaften zu einer abstrakten Modellklempnerei erziehen,
- die Orientierung des Studiums an teilweise stark veralteten Berufsbildern, die unkritisch tradiert werden,
- den mangelnden Öffentlichkeitscharakter der Wissenschaft, also einerseits professorale Geheimpolitik in den Selbstverwaltungsgremien der Universität und andererseits Fremdbestimmung der Forschung im Wege privatinitiierter und finanzierter Auftragsforschung, beziehungsweise Akkumulation von Herrschaftswissen in privater Hand, einen Mangel an Koordination der verschiedensten Forschungsvorhaben, den ein unerträglicher Institutsatomismus nur verstärkt,
- die Allgegenwart von professoralen Zunftherren,
- die weiterhin 'proletaroide Existenz' (Max Weber) der Assistentenschaft, das heißt den völlig illegitimen Ausschluß des sogenannten Mittelbaus von der Verfügung über die wissenschaftlichen Betriebsmittel,
- die von Verwaltungsonkeln verfügte Unmündigkeit der Studentenschaft, das heißt die praktische Stellung der damit zum bloßen Objekt gewordenen Studenten im Wissenschaftsprozeß."[53]

Abgesehen von der drastischen Diktion, mit der Litten zutreffende Mängel der Universitäten benannte, fällt die offensichtliche Eingrenzung der Kritik auf die Universitäten und die Nichterwähnung des damals sich ausbreitenden Numerus clausus auf.

Nicht nur von studentischer Seite wurde damals eine grundlegende Reform des Bildungswesens für unaufschiebbar gehalten. Keineswegs war es das Ziel, nur die erhöhte Nachfrage nach weiterführender Bildung zu kanalisieren sondern auch die Diskrepanz zwischen Verfassungsgebot und Realität durch Chancenverbesserung möglichst aufzuheben. So hatte der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers u.a. ein Konzept für ein "neues Gymnasium" und eine gestufte Gesamthochschule in Auseinandersetzung mit Dahrendorfs Hochschulgesamtplan Anfang 1968 vorgelegt.[54] Aufbauend auf eine integrierte Gesamtschule die eine zehnjährige Vollzeitschulpflicht umfaßt, sollten das neue Gymnasium alle 17- und 18-Jährigen in Voll- oder Teilzeitform besuchen. Durch ein Kurssystem sollte eine berufliche Qualifikation oder eine Studienberechtigung oder beides erreicht werden. Optimale Förderung und Durchlässigkeit ermöglichten Festlegungen zu einem späteren Zeitpunkt als bisher.

In der Tertiärstufe sollten ebenfalls alle vorhandenen Einrichtungen - regional integriert als Teilhochschulen - die ersten zwei Studienjahre das gleiche Grundstudium anbieten, das an einem für die einzelnen Fachrichtungen zu entwickelnden Rahmenstudienplan orientiert war und mit dem ersten akademischen Grad abschloß. Ein einjähriges Abschlußstudium (Fachstudium) oder ein zweijähriges Hauptstudium (erweitertes Fachstudium) schloß sich an, wobei offen blieb, ob jeder Absolvent des Grundstudiums zum Weiterstudium berechtigt war.[55] Ebenso ist nicht ersichtlich, ob durch das Grundstudium eine Berufsbefähigung erreicht

---

[53] Litten, Jens: Eine verpaßte Revolution. Nachruf auf den SDS, Hamburg 1969, S. 58.
[54] Evers, Carl-Heinz: Das neue Gymnasium und die gestufte Gesamthochschule, in: ders., Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt a.M. u.a. 1969, S. 93 ff.
[55] Ebd., S. 100.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wurde. Eine weitere Hürde war in diesem Stufenmodell durch die Zulassung zum zweijährigen Aufbaustudium vorgesehen, das im übrigen nur über das erweiterte Fachstudium erreicht werden konnte. Da alle Stufen mit einem unterschiedlichen akademischen Grad abgeschlossen werden sollten, waren deren vier vorgesehen. Um das "Bürgerrecht auf Bildung" zu verwirklichen, wurde ein flächendeckendes Netz für die sogenannte Kolleg-Stufe (Grundstudium) vorgeschlagen.[56]

Wenn Evers für den insgesamt dreijährigen Studiengang als Ziel das "Training für eine gehobene Berufstätigkeit" und für den vierjährigen das Vertrautmachen mit "fachspezifischen wissenschaftlichen Methoden"[57] angab, ist die von ihm am Schluß rhetorisch gestellte Frage: "Wollen wir ein restriktives Modell, das finale Auslese betreibt, oder wollen wir ein offenes Modell, das den entsprechend Befähigten das Bürgerrecht auf Bildung auch faktisch gewährt"[58] hinsichtlich seines Modells nicht eindeutig positiv zu beantworten. Die Argumentation: "Das Bildungswesen ist aber nicht nur der Wirtschaft zugeordnet, sondern zumindest ebenso dem demokratischen Gemeinwesen und der privaten Sphäre des Menschen, ein nur technokratisches Bildungsmodell ist nicht demokratisch"[59] ist von vornherein auf Kompromiß angelegt. Die vierfache Abstufung der Abschlüsse tendieren zur Reproduktion hierarchischer Strukturen, deren Notwendigkeit nicht belegt wurde und sich mehr einem technokratischen als einem demokratischen Bildungsmodell anpaßte.

Als Verfeinerung der Vorschläge von Evers[60] ist das Anfang 1969 vom Bildungspolitischen Ausschuß beim Vorstand der SPD unter Leitung von Johannes Rau beschlossene "Modell für ein demokratisches Bildungswesen"[61] anzusehen. Als der Parteivorstand 1964 beschloß, Bildungspolitik sei die "wichtigste Gemeinschaftsaufgabe unseres Volkes", ging er von folgenden Grundwerten aus:

"- Freiheit ist die Grundbedingung aller Bildung des Menschen, der nur in einem reich gegliederten gesellschaftlichen und kulturellen Leben seine Persönlichkeit entfalten kann.
- Gerechtigkeit verlangt, allen Menschen die ihren Anlagen und Fähigkeiten entsprechenden Bildungschancen zu eröffnen.
- Solidarität beweist sich in der Hilfe der Gemeinschaft für die freie Entwicklung eines jeden und ist Bedingung für die Bewahrung der Freiheit aller."[62]

Er setzte damit hohe Maßstäbe, die als Prüfstein für die konkrete Politik angewendet werden müssen, da sonst ein Ideologieverdacht zu erheben wäre. Voraussetzung für eine überzeugende Politik ist eine mit den Grundsätzen übereinstimmende Programmatik. Die konkreten Handlungsanweisungen dürfen also nicht von den Grundsätzen abweichen.

---

56 Ebd., S. 58.
57 Ebd., S. 100.
58 Ebd., S. 106.
59 Ebd., S. 106.
60 Vorstand der SPD, Abteilung Jugend und Bildung (Hrsg.): Programme und Entschließungen zur 1964-1975, Bonn-Bad Godesberg o.J., S. 41 ff.
61 Ebd., S. 8.
62 Ebd., S. 7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wenn der gleiche Vorstand wenig mehr als zwei Monate später dann im Rahmen eines Sofortprogramms als Maßnahmen im Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen beschloß: "1. Konzentration und Verkürzung des Studiums durch Gliederung in Grund- und Hauptstudium mit sinnvoller Leistungskontrolle, auch durch Studienberatung unter Einsatz von Tutoren; Rationalisierung der Studien- und Prüfungsordnungen"[63], so sind Widersprüche offensichtlich.

Der fünf Jahre später vorgelegte "Entwurf über die Neuordnung der Oberstufe des Schulwesens und zur Errichtung Gestufter Gesamthochschulen" wurde als Ergänzung der Bildungspolitischen Leitsätze von 1964 bezeichnet.[64] Der Bildungspolitische Ausschuß "hat sich dabei von der Erkenntnis leiten lassen, daß die Reform-Diskussion zunehmend durch folgende Probleme bestimmt wird:

1. Der wachsenden Zahl der Studenten sind die personellen und räumlichen Kapazitäten der Hochschulen nicht angemessen.
2. Zahlreiche Studiengänge sind unzulänglich geordnet, so daß den Studierenden der Erwerb wissenschaftlicher und beruflicher Qualifikationen kaum gelingen kann.
3. Schule und Hochschule sind aufeinander angewiesen, aber nicht zureichend abgestimmt.
4. Das überlieferte System der beruflichen und allgemeinen Bildung bedarf einer grundsätzlichen Neuregelung.
5. Der Status der Fachhochschulen kann nicht isoliert, sondern nur im Rahmen eines differenzierten Gesamthochschulsystems festgelegt werden."[65]

Außer den drei zitierten Grundsätzen von 1964 wird in den Leitsätzen als Ziel genannt: "Unser Erziehungsziel ist der mündige Bürger, der sein eigenes Leben selbstbewußt führt und sich in mitbürgerlicher Verantwortung im öffentlichen Leben bewährt. Nur er sichert auf die Dauer Bestand und Lebendigkeit unserer Demokratie."[66] Diese eindeutige Entscheidung für den mündigen Bürger wird jedoch im Modell bereits modifiziert, wenn es heißt: "Das Grundrecht auf Bildung muß konsequent verwirklicht, die Deckung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarfs gesichert und die Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen in Hinsicht auf diese Grundziele verbessert werden."[67]

Neben dem Grundrecht auf Bildung mit verfassungsrechtlichem Rang tritt, gleichrangig und nicht nachgeordnet, der gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedarf. Durch die Einführung des keineswegs vollständig objektivierbaren Bedarfs ist der Weg zur manipulativen Lenkung offen. Es heißt dazu: "Die zunehmende Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung und die Deckung des Bedarfs müssen sich also nicht ausschließen; sie sind vielmehr aufeinander bezogen."[68] Dieses ist eine scheinharmonische Formulierung, die im Falle eines möglichen Widerspruchs zwischen beiden Kriterien als eindeutige Entscheidungsgrundlage versagt. Der zwar nicht auszuschließende aber keineswegs wahrscheinliche Idealfall der Kongruenz der beiden unterschiedlichen Zielvorstellungen darf nicht durch die Behauptung einer Bezogenheit aufein-

---

[63] Ebd., S. 40.
[64] Ebd., S. 49.
[65] Ebd., S. 49 f.
[66] Ebd., S. 8.
[67] Ebd., S. 50.
[68] Ebd., S. 52.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ander vorgetäuscht werden. Das Dilemma ist bei der Gleichrangigkeit der Zielsetzung nicht aufhebbar, sondern kann nur durch eine Entscheidung, wie sie in den Leitsätzen von 1964 in Übereinstimmung mit dem Grundgesetz Art. 2 (1) und 12 (1)[69] vorgezeichnet ist, gelöst werden.

Abgesehen von diesem Grundwiderspruch zwischen dem Recht auf Bildung sowie dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarf wurde ein ergänzungsbedürftiger Rahmen der Reform vorgelegt, der

- eine offene und flexible Oberstufe für alle siebzehn- und achtzehnjährigen Jugendlichen in Teil- und Vollzeitform mit einem oder mehreren Abschlüssen,
- ein Kurssystem mit erweitertem Wahlangebot zur Verbesserung der Lernmotivation durch individualisierende wie kooperationsfördernde Arbeitsformen,
- aufeinander abgestimmte studien- und berufsbezogene Ausbildungswege mit Abschluß,
- die Steigerung der Studierfähigkeit durch konzentrierte und methodisch bewußte Arbeit in speziellen Bereichen vorsah.[70]

Durch die Reform der Oberstufe des Sekundarschulwesens und des Grundstudiums wird die "Kluft zwischen Schule und Hochschule eine wesentliche Ursache des vorzeitigen Studienabgangs überwunden und der Verlängerung der Studienzeiten durch ein desorientiertes und deshalb unproduktives Studium in den ersten Studienjahren entgegengewirkt."[71] Die neue Oberstufe sollte durch Wahlfreiheit, Kurssystem, Spezialisierung und Verwissenschaftlichung hochschulähnlicher und das Grundstudium durch Übernahme der intensiven und kooperativen Arbeitsformen der Kleingruppe oberstufenähnlicher werden.[72]

Das Studium, in ein zweijähriges Grund- und in ein- bis zweijährige Abschlußstudien gestuft, findet an einer dezentralisierten, differenzierten Gesamthochschule statt, die sich "um den Kern einer oder mehrerer traditioneller Universitäten gruppiert". Die Teilhochschulen umfassen teilweise nur das Grundstudium, teilweise auch Abschlußstudien.[73] Für die verschiedenen Grundstudien gibt es jeweils einen gemeinsamen Rahmenstudienplan. Infolge der Unterschiede des Studiums an Universitäten zu den grundsätzlich einzubeziehenden Akademien ist ein Entwicklungsprozeß vorgesehen bis die Grundstudien an beiden Einrichtungen deckungsgleich sind.

Als Mängel des Akademiestudiums wurden angesehen, daß:

- die Lehrpläne und -inhalte stärker als die der Hochschule objektgebunden und weniger an den fundamentalen Methoden orientiert sind,
- der Lehrstil stärker dem von Lernschulen entspricht,
- eine zu geringe Vorbereitung für eine systematische Weiterbildung erfolgt,
- die Lernmotivation ungenügend angeregt wird,

---

[69] Art. 2 GG, Satz 1 lautet: Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit es nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt. Art. 12 GG, Satz 1 lautet: Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.
[70] Vgl. Programme, S. 53 ff.
[71] Ebd., S. 66.
[72] Vgl. ebd.
[73] Ebd., S. 63.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- die Studierenden zu wenig für die Umsetzung von Kenntnissen der Grundlagenforschung in die technische Anwendung vorbereitet werden.[74]

Da ein ähnlicher Mängelkatalog für das bisherige Studium an wissenschaftlichen Hochschulen ausblieb, kann geschlossen werden, daß die Reform von Studien- und Lerninhalten deren Grundstudium relativ unverändert lassen sollte, obwohl die Notwendigkeit "eines methodisch bewußten exemplarischen Lernens" gefordert wurde, um die Verbindung von wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis zu sichern". Wie bei einer permanenten Reform "der Lehrpläne und -inhalte, die gesellschaftspolitische Zielsetzung und Entscheidungen, die in die Festsetzung der Ausbildungsanforderungen und Lerninhalte eingehen, offengelegt und rationalisiert werden"[75] sollten, umzusetzen sei, blieb ebenso offen wie die Beschreibung der Befähigungen, die am Ende des Grundstudiums mit dem ersten akademischen Grad erworben werden, und einen Übergang in den Beruf ermöglichen sollten. Überlegt wurde, wie der vermutete Andrang zu den Universitäten auf die Teilhochschulen umgelenkt werden könnte. Die Entscheidung fiel für das Losverfahren. Die Frage, ob jeder Student nach erfolgreicher Beendigung des Grundstudiums ein Fach- oder ein Erweitertes Fachstudium aufnehmen durfte, wurde im Unklaren gelassen. Begleitende Beratungen, Tests und formelle Prüfungen sollten vom ersten Semester an Gelegenheit zur Selbsterprobung und Selbstkontrolle geben: "Erst nach einer solchen Erprobung der Befähigung während des Studiums kann am Ende des Grundstudiums durch Beratung und unter Berücksichtigung der in den einzelnen Semestern erworbenen Qualifikationen geklärt werden, ob ein Absolvent des Grundstudiums unmittelbar in einen Beruf eintritt, ein Fachstudium oder ein Erweitertes Fachstudium aufnimmt."[76]

Das einjährige Fachstudium und das in der Regel zweijährige Erweiterte Fachstudium sollten nach erfolgreichem Abschluß mit unterschiedlichen akademischen Graden enden. Nur über das erweiterte Fachstudium und ein Zulassungsverfahren war der Einstieg in ein Aufbaustudium möglich. Kontaktstudien, Fernstudien- und Abendstudienlehrgänge sollten das Angebot vervollständigen. Zwar war eine Steigerung der Durchlässigkeit an zwei Stellen durch Brückenkurse vorgesehen: einmal um Defizite des Grundstudiums bei Übergang zum Erweiterten Fachstudium abzubauen und zweitens beim Übergang vom Fach- zum Erweiterten Fachstudium, doch blieben genügend Hindernisse übrig. Von einer Einlösung des Rechts auf Bildung kann angesichts der mehr oder weniger offengelegten Steuerungsvorbehalte unter Effizienzgesichtspunkten nur bedingt gesprochen werden, wie folgendes Zitat beweist:

> "Die Umwandlung der genannten Bildungseinrichtungen in Teilhochschulen und die Trennung des Grundstudiums vom Abschlußstudium erbringt erhebliche bildungsökonomische und raumplanerische Vorteile. Gewiß wird sie nicht vermeiden können, daß mit dem unabwendbaren Anwachsen der Studentenzahlen die Ausgaben für den Hochschulbereich in Zukunft steigen werden. Jedoch können durch diese Umwandlung sowohl die Lehre als auch die Forschung effektiver gestaltet werden, so daß die Ausgaben nicht in dem starken Maße steigen werden, wie beim einfachen Ausbau der bestehenden Hochschulen. Eine relative Kostensenkung ist also zu erwarten. Diese

---

[74] Vgl. ebd., S. 64 f.
[75] Ebd., S. 65.
[76] Ebd., S. 68.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

relative Kostensenkung ergibt sich, weil die Teilhochschulen des Grundstudiums so ausgebaut werden, daß sie die heutigen Universitäten von der Mehrzahl der Studienanfänger entlasten. Dadurch werden Plätze und Mittel freigesetzt, um ein effektives Abschlußstudium (Fachstudium, Erweitertes Fachstudium oder Aufbaustudium) zu ermöglichen."[77]

Wenn u.a. folgende Vorteile für die Errichtung von Gestuften Gesamthochschulen genannt wurden:

- "Die Studienzeit wird verkürzt;
- mit einer Entlastung der traditionellen Universitäten ist zu rechnen;
- das Lernen und Lehren wird rationalisiert;
- die Verbindung der Lehr- und Forschungsveranstaltungen verschiedener Hochschulbereiche erlaubt eine rationellere Verwendung der Gebäude und Einrichtungen;
- für Lehrpersonen aller Bereiche läßt sich der Zugang zu Forschungsmöglichkeiten in sachlich angemessener und ökonomisch vertretbarer Weise schaffen;
- die Trennung von ausbildungsintensiven Grundstudien und forschungsintensiven Abschlußstudien führt zur Konzentrierung der Mittel und damit zu relativen Einsparungen;"[78]

dann sind erhebliche Zweifel angebracht, ob nicht doch die Chance zur individuellen Entfaltung durch ökonomische Restriktionen zumindest erheblich reduziert werden könnte.

In den drei Monate später veröffentlichten Vorschlägen wird die "Schaffung von differenzierten und integrierten gestuften Gesamthochschulen" erst am Ende der Entwicklung, die sich "selbst unter optimalen Bedingungen nicht in einem Zug verwirklichen" lassen, für möglich gehalten.[79] Die zu schaffenden Hochschulgesamtpläne hätten sich zu orientieren "am Bedarf an Hochschulabsolventen, an der für die Zukunft zu erwartenden individuellen Nachfrage, an den Erfordernissen einer wirtschaftlichen Verwendung der Mittel und am Zusammenhang mit Maßnahmen der Raumordnung und Regionalplanung."[80]

Das Grundrecht auf Bildung erscheint noch nicht einmal an erster Stelle und konkurriert gleichrangig mit drei anderen Kriterien, die jeweils über durchsetzungsfähigere Interessenvertreter verfügen.

3.5 Konzepte der Bundesassistentenkonferenz

Etwa gleichzeitig trat die Bundesassistentenkonferenz (BAK) mit einer Reihe von Schriften hervor, die u.a. detaillierte Vorschläge zur Hochschulorganisation und Studienreform enthiel-

---

[77] Ebd., S. 70.
[78] Ebd., S. 72.
[79] Ebd., S. 76.
[80] Ebd., S. 65.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ten.[81] Danach ist die integrierte Gesamthochschule eng verbunden mit der ihr vorausgehenden und sie vorbereitenden Schule sowie den Institutionen der Weiterbildung, wobei Wissenschaft im Mittelpunkt steht: "Wissenschaft wird als solidarische Bemühung von Menschen in methodisch ausgewiesener und zielbewußter Erkenntnisarbeit gegen die natürlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unternommen, damit die Erde als der einheitlich gemeinsame Lebensraum einer brüderlichen Menschheit in Frieden bewohnt und mit Vernunft genutzt wird."[82] Die grundgesetzlich geschützte Freiheit der Wissenschaft ist nur in der "von ihrer Arbeit am Objekt gar nicht abtrennbaren Funktion (zu begründen), die Voraussetzungen und Ergebnisse konkreter wissenschaftlicher Arbeit auf ihre gesellschaftliche Relevanz hin zu reflektieren und der Gesellschaft ein kritisches Bewußtsein für die Bedeutung ihrer Ansprüche und Zielsetzungen zu vermitteln. Darin ist eingeschlossen, daß die Hochschule als Garant der gesellschaftlichen Vernunft in ihren Reihen einer vernünftigen Ordnung bedarf".[83]

Für das Studium sei zentrales Lernziel wissenschaftliches Verhalten, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet werden könne:

- "Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten: Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zwecke.
- Fragehaltung: Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen.
- Kreativität: Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Variieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit.
- Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewußtsein, das sich auf die Zugänge zu bestimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt.
- Kontrolle und Kritik: Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des Vorverständnisses, der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offenheit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge.
- Kommunikation: Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlußfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewußtsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion.
- Kooperation: Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluß; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits.
- Ökonomie: Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie.
- Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann.

---

[81] Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1: Kreuznacher Hochschulkonzept, 2.A. Bonn, im Oktober 1968. Materialien der Bundesassistentenkonferenz 4: Überlegungen zur Gesamthochschule, 2.A. Bonn, im Dezember 1969. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5: Forschendes Lernen-Wissenschaftliches Prüfen, Bonn, im Januar 1970. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 8: Bergneustädter Gesamthochschulplan, Bonn, im Juli 1970. Materialien der Bundesassistentenkonferenz 6: Beiträge zur Studienreform, Bonn, im Dezember 1970. Materialien der Bundesassistentenkonferenz 11: Materialien zum Projektstudium, Bonn, im November 1973.

[82] BAK 1, S. 11.

[83] BAK 1, S. 13.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Mut zum erklärten Dilettantismus: informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von 'Fachidiotentum'."[84]

Als didaktisches Grundprinzip wird das Forschende Lernen in Projektgruppen vertreten, das gegenüber den vorherrschenden verbalrezeptiven Lernformen überlegen sei, weil es

- durch Herausforderung von Selbständigkeit und Aktivität des Lernenden das Gelernte besser behalten läßt,
- intensivere, sachbezogene, intrinsische Motive (Neugier, Interesse) anregt,
- zu einer dauerhaften Lernbereitschaft führt,
- in die Verfahren und Methoden der Erkenntnisgewinnung und Problemlösung einführt und entsprechende Fertigkeiten beim Lernenden entwickelt,
- Grundlagen für kritische Einstellungen gegenüber dem Wissenschaftsprozeß relativ früh legt,
- neue Probleme aus der Praxis zu gewinnen ermöglicht,
- in interdisziplinäre Aspekte und Arbeitsformen einführt.[85]

Genetisches (induktives) Lernen und deduktiv vorgehende Wissensvermittlung wurden als weitere Lernformen nicht ausgeschlossen, jedoch dürften sie nicht so dominant werden, daß der Kontakt mit der Forschung erst am Ende des Studiums stattfände. Das Forschende Lernen wäre das allgemein gültige Prinzip der Integration aller bestehenden Institutionen der tertiären Bildungsstufe.[86]

Nach Auffassung der BAK müsse die Gesamthochschule:

- "das Recht auf Bildung und die Gleichheit der Bildungschancen sichern;
- Forschendes Lernen als problembezogenes, auf gesellschaftliche Tätigkeitsfelder bezogenes wissenschaftliches Verhalten entwickeln;
- als offenes System dem Abbau institutioneller Schranken und der Einleitung problembezogener wissenschaftlicher Kooperation dienen;
- Forschung und Lehre in ihrer kritischen Dimension sichern, die Kontrolle ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen ermöglichen und eine ökonomische Verwendung der erforderlichen Mittel gewährleisten;
- politisch handlungsfähig sein, um die durch das Grundgesetz nicht nur individuell, sondern auch institutionell verbürgte Freiheit der Wissenschaft wahrzunehmen;
- organisationssoziologisch optimale Größe mit durchschaubarer Gliederung im Aufbau der Selbstverwaltung vereinigen."[87]

Das an Tätigkeitsfeldern orientierte Studium sollte in vier Phasen organisiert werden:

- der zweijährigen Orientierungsphase,
- der ebenfalls zweijährigen Hauptstudienphase, die mit einem Diplom abschließt und durch die in der Regel das Studium beendet wird,
- dem Aufbaustudium,

---

[84] BAK 1, S. 15 f.
[85] BAK 5, S. 29 f.
[86] BAK 4, S. 67.
[87] BAK 4, S. 68 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- dem Fortbildungs- und Kontaktstudium[88]

Unter dem Gesichtspunkt flächendeckender regionaler Versorgung wurden 63 integrierte Gesamthochschulen vorgeschlagen, darunter als Standorte, Wuppertal/Hagen, Duisburg-Oberhausen, Mühlheim-Essen und Siegen. Für Ostwestfalen sah die BAK als Standorte neben Bielefeld landesgrenzüberschreitend die Region Mittelweser vor. Paderborn lag danach im Einzugsgebiet von Bielefeld. Mit 1,2 Mio. Studienplätzen für die BRD im Jahre 1980 wurde eine nur etwas überhöhte Zahl zugrunde gelegt, die tatsächlich erst 2 Jahre später erreicht wurde.[89]

Entgegen den bei anderen Plänen letztendlich ausschlaggebenden bedarfsorientierten und ökonomischen Kriterien dominiert hier eindeutig das Bürgerrecht auf Bildung, ohne das ökonomische Prinzip total zu ignorieren:

Das "ökonomische Prinzip muß sicherstellen, daß mit den vorhandenen und zu erschließenden Mitteln, die niemals unbegrenzt sein werden, ein höchstmögliches Ausmaß an Bildung für alle Glieder der Gesellschaft erreicht wird, wobei der Bildungsbegriff mit einer demokratischen und sozialen Zielsetzung nicht zugunsten rein technokratisch leistungsbezogener Optimierung angetastet werden darf. Das ökonomische Prinzip hat allein seine Berechtigung innerhalb der Schranken, die durch individuelle und soziale Humanität gesetzt sind".[90]

3.6 Die Baukastengesamthochschule

Während die BAK von der Neubesinnung auf das Humboldtsche Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre ausging, modernisiert durch praxisrelevante Projekte, bezeichnete sich ein anderes Studienreformmodell als "Baukasten gegen Systemzwänge". In mehrfacher Hinsicht übertraf es alle anderen Reformmodelle durch unkonventionelle Elemente:

- Öffnung der Gesamthochschule für alle Studierwilligen,
- weitgehende Selbstbestimmung im Studium,
- Einbeziehung der Weiterbildung durch kompakte Einheiten,
- optimale Gestaltung von Leistungsnachweisen,
- ganzjährige Nutzung der Hochschulkapazität.[91]

In der integrierten Baukastengesamthochschule, bestehend in der Regel aus einer Zentral- und mehreren Teilhochschulen, sollten Bewerber ohne Hochschulreife durch erfolgreiche Teilnahme an drei Studieneinheiten eine endgültige Zulassung erwerben. Die Einheiten als Grundraster dauern entweder kompakt 4-6 Wochen oder halbkompakt die doppelte Zeit. Dadurch wären acht Anfangstermine im Jahr möglich. Präsenzzeiten für Studenten wären dadurch ebenso variabel wie für die Dozenten die Zeitverteilung auf Forschung und Lehre im Laufe des Jahres.

---

[88] Vgl. BAK 1, S. 18 ff.
[89] Vgl. BAK 8, S. 15 und Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1987/88, Bonn 1987, S. 129.
[90] BAK 4, S. 35.
[91] Vgl. Weizsäcker, Ernst-Ullrich, Dohmen, Günther, u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan, München 1970, S. 9 ff. Kehler, Irene: Didaktik eines Studienreformmodells. Ein Beitrag zur Evaluation der Baukastengesamthochschule, Weinheim und Basel 1973.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Selbstbestimmung der Studenten solle sich aber nicht nur auf die Studienorganisation erstrecken. Wichtiger sei die Wahl der Studieninhalte. Aufgrund der differenzierten Anforderungen beruflicher Praxis sei Offenheit des Studiensystems sachgerecht. Es bestünde aus 6 Einheiten im Hauptfach und je drei Einheiten in benachbarten Fächern einschließlich der Hilfswissenschaften sowie in anderen Fächern und dauere in der Regel drei Jahre. Vorschlagsstudiengänge dienten der Orientierung und sahen sechs "Essentiale" im Hauptfach vor. Die Kompakteinheiten seien ideal für die Weiterbildung, die wegen der relativ kurzen Studienzeit und der zunehmenden Veränderung in Wissenschaft und Beruf unabdingbar seien.

In den Studieneinheiten, die sich mit Projekten befaßten, sollte die Eigenaktivität durch Gruppenarbeit gefördert werden. Durch rege Mitarbeit sei der Studienerfolg laufend nachweis- und beschreibbar. Eine qualitative Zusammenfassung der Einzelergebnisse bestätige den Studienerfolg inhaltlich überzeugender als Noten aus punktuellen Prüfungen.

Da eine intrinsische Motivation nicht von vornherein erwartet werden könne, denn sie sei durch Vorerfahrung in Schule und Gesellschaft meistens verschüttet, müsse sie erst durch intensive Anregungen in der Gruppe und durch Tutoren belebt werden. Auf diese Weise würde die Befähigung zum Forschenden Lernen geweckt, das auch beim Baukastenmodell eine bedeutende Rolle spielte, denn die Fähigkeiten auszubilden, selbständig zu lernen, kritisch zu denken, kreativ zu arbeiten und ebenso auf sich laufend verändernde Verhältnisse zu reagieren, steht auch hier im Mittelpunkt.

Ob die ganzjährige räumliche Nutzung tatsächlich derart kostensenkend sein würde, wird nicht nachgewiesen. Immerhin sind die Personalkosten die bei weitem größten an einer Hochschule und diese steigen mit einer intensiven Betreuung kleiner Gruppen erheblich, selbst wenn diese hauptsächlich durch Tutoren erfolgt. Fraglich ist auch, ob trotz des durch Eigenaktivität zu erwartende Lernerfolgs in den einzelnen Einheiten der Zusammenhang zwischen ihnen ausreichend hergestellt werden kann, ob also die wissenschaftliche Systematik im Studienaufbau hinreichend berücksichtigt werden könnte.

Das Baukastenmodell wendet sich ausdrücklich gegen die zunehmende Normierung der Studiengänge, und ihre einseitige Ausrichtung auf Kenntnisvermittlung, weil ersteres nicht mehr den vielfältigen Anforderungen des Berufs gerecht würde und weil Kenntnisse relativ schnell vergessen würden und überholt seien. Wegen ihrer Wichtigkeit und langanhaltenden Wirkung wurden affektive Lernziele und soziale Verhaltensziele stärker betont. Das als orientierungslos bezeichnete Studium einer Humboldtschen Universität wurde abgelehnt und eine Beratung der Studenten obligatorisch vorgesehen, damit sie in dem vielfältigen und für den Studienanfänger unübersichtlichen Angebot eine ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende Auswahl treffen könnten.

In diesem Modell wird mehrfach im Gegensatz zu allen anderen Reformvorschlägen um 1970 die Situation der Frau angesprochen. So wird darauf hingewiesen, daß die beim Forschenden Lernen vorausgesetzte Fragehaltung besonders Frauen durch ihre Sozialisation abdressiert worden sei und deshalb erst entwickelt werden müsse.[92] Außerdem sei das Baukastensystem, besonders in seiner halbkompakten Form, mit familiären und beruflichen

---

92 Weizsäcker, S. 12.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Pflichten ohne Statusverlust kombinierbar.[93] Damit bietet das Baukastenmodell Ansätze, die gesellschaftliche Polarisierung der Geschlechter zu überwinden.

Insgesamt ist die Baukastengesamthochschule bei weitem das flexibelste System. Studenten können ihren Neigungen und Interessen nachgehen und ohne überflüssige Reglementierung intensiv studieren. Die Wissenschaftler können durch weitgehend freie Zeiteinteilung, ihrem Stil und den Erfordernissen ihrer Wissenschaft gemäß Forschungs- und Lehrphasen nebeneinander oder im Wechsel zu Blöcken unterschiedlicher Länge zusammenstellen. Dadurch wären verbesserte Lern- und Forschungsleistungen zu erwarten.

3.7 Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates

Der Höhepunkt des Konsenses zwischen dem Bund, allen Ländern und politischen Parteien (SPD, CDU/CSU und F.D.P.) wurde mit den Empfehlungen zur Neuordnung des Tertiären Bereichs von 1970[94] erreicht, denn die Genannten waren sich einig, daß "die inhaltlich differenzierte, aber organisatorisch integrierte Gesamthochschule die Organisationsform darstellt, die in Zukunft den zu erwartenden Anforderungen gerecht zu werden vermag. Sie ist ... die notwendige organisatorische Konsequenz der durch die wissenschaftliche Entwicklung bedingten umfassenden Neuordnung der Studiengänge und damit der Öffnung der Hochschulen für einen wesentlich größeren Teil der Bevölkerung".[95] Detaillierte Vorschläge zur Reform von Studiengängen, in etwa zutreffende Schätzungen zukünftiger Studentenzahlen (1 Mill. Studenten für 1982 tatsächlich 1,2 Mill.)[96] und als Konsequenz 30 Neugründungen von Gesamthochschulen sind wesentliche Aussagen des Neuordnungskonzepts.[97]

Der weitgehende aber nur vorübergehende Konsens war nur möglich, weil sich hinter wenig verbindlichen und daher auslegungsfähigen Formulierungen unterschiedliche Positionen verbergen konnten. So wurde nicht von Chancengleichheit gesprochen, sondern davon, daß es notwendig sei, "die Bildungschancen so zu erweitern, daß jeder die Kenntnisse und Einsichten erwerben kann, die seinem Interesse und seinem Leistungswillen entsprechen und die geeignet sind, die Entwicklung seiner Fähigkeiten zu fördern"[98], und an anderer Stelle von der "leistungsbedingten Durchlässigkeit", die im Hochschulbereich und beim Übergang in diesen ebenfalls gesichert sein müsse.[99]

Zwar wurde im Zusammenhang mit einer familienunabhängigen Förderung mit "Chancengleichheit" und dem "Anspruch des einzelnen auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit" argumentiert, aber eben nur an dieser Stelle und dann auch nur aus der

---

[93] Ebd., S. 19.
[94] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Band 1: Empfehlungen, Band 2: Anlagen, Band 3: Statistische Unterlagen, Bonn, im Oktober 1970.
[95] Band 1, S. 25.
[96] Ebd., S. 33.
[97] Ebd., S. 185 ff.
[98] Ebd., S. 13 f.
[99] Ebd., S. 112.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Notwendigkeit, der Gesellschaft genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte zu sichern".[100] Leistungsanforderungen und Bedarf sind also jederzeit einsetzbare Selektionsinstrumente.

Schon in der Vorbemerkung wird die geringe Verbindlichkeit der Empfehlungen auffallend betont, was die einstimmige Verabschiedung erleichterte: "Die Empfehlungen nehmen die bildungspolitischen Entscheidungen nicht vorweg. Sie sind Entscheidungshilfen für die politische Willensbildung. Ihre Durchführung hängt von fachlichen und finanziellen Entscheidungen der politisch verantwortlichen Organe ab." Später wird dann noch hinzugefügt, die Öffentlichkeit müsse "prinzipiell und im Einzelfall bereit sein, die Priorität des Bildungswesens zu akzeptieren und die dadurch notwendig werdenden politischen Entscheidungen anzuerkennen".[101] Die Zustimmung zur integrierten Gesamthochschule war damit jederzeit widerrufbar und wurde tatsächlich schon bald von der CDU durch Rückkehr zum Kooperationsmodell aufgegeben.

Das Ausbleiben klarer Festlegungen ist auch beim Kernstück der Empfehlungen zur Studienreform festzustellen. Für die Reform wird eine umgestaltete Sekundaroberstufe vorausgesetzt, durch die 25-30% eines Jahrgangs zum Studium gelangen sollen. Für die Mehrzahl der Studenten ist ein zwei- bis dreijähriges Studium (15-18%) vorgesehen, dagegen sollen 5-6% ein vierjähriges Lehramtsstudium und ebenfalls nur 5-6% eines Jahrgangs ein vier- bis sechsjähriges Studium absolvieren, d.h. für 60% der Studierenden war ein Kurzstudium geplant.[102] Demnach sollte das "Schwergewicht des Ausbaus der Gesamthochschuleinrichtungen auf die Entwicklung entsprechender praxisnaher Kurzstudiengänge" gelegt werden.[103] Ein Steuerungsinstrument bei der Zulassung zum Studium waren Testverfahren.[104] Die Studiengänge sollten lediglich eine "wissenschaftlich fundierte Ausbildung vermitteln".[105]

Zwar wurde das Y-Modell, das aus dem Eversplan stammte, favorisiert, aber bei den "Überlegungen zur Umgestaltung der Ausbildungsgänge" wurde eine alle bis dahin vorgeschlagenen Modellvorstellungen einschließende Formulierung gewählt, die auch das Nebeneinander von Kurz- und Langstudiengängen möglich machte:

> "Die Vorstellung, die Ausbildungsgänge im Hochschulbereich schematisch in Kurz- und Langstudien zu unterteilen oder durchgängig konsekutiv anordnen zu können, hat sich als unrealistisch erwiesen. Die Differenzierung der Ausbildungsziele und die ihnen entsprechende Zuordnung der Ausbildungsinhalte führt in den einzelnen Fachgebieten zu unterschiedlichen Gestaltungen. Zunehmende Bedeutung gewinnen Mischformen, bei denen nach einem gemeinsamen, zugleich der Orientierung dienenden Grundstudium die weitere Ausbildung teils in kürzeren, besonders praxiszugewandten, teils in längeren, vorwiegend theoretisch ausgerichteten Studienabschnitten fortgesetzt wird."[106]

Ob tatsächlich eine Durchlässigkeit angestrebt wurde, läßt die Formulierung offen, da "es auch ein wichtiges Ziel einer realistischen Hochschulpolitik bleibt, das Studium zu straffen"

---

[100] Ebd., S. 84 f.
[101] Ebd., Vorbemerkung, S. 11 u. 16.
[102] Ebd., S. 30.
[103] Ebd., S. 37.
[104] Ebd., S. 51.
[105] Ebd., S. 55.
[106] Ebd., S. 64.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

und dieses sich nicht durch eine schematische Unterteilung in "Kurz- und Langstudien bzw. eine schematische Anordnung als parallele oder konsekutive Studiengänge erreichen" ließe. Wenn es notwendig sei, "überall dort, wo das Ausbildungsziel es zuläßt, Studiengänge anzubieten, die einen Abschluß nach zweieinhalb bis drei Jahren sichern"[107], und der dann angesetzte Prozentsatz für diese Studiengänge 60% vorsah, dürfte Chancengleichheit und Durchlässigkeit jedenfalls nicht im Mittelpunkt des Interesses gelegen haben. Eine integrierte Gesamthochschule war für ein derartiges Studiensystem nicht zwingend erforderlich. Differenzierung des Bildungsangebots als Oberbegriff ist eine Formulierung, die neben dem Y-Modell, konsekutiv gestufte oder auch durchgängig parallel laufenden Studiengänge einer Fachrichtung zuläßt. Wenn sie "zwar so aufeinander bezogen sein (sollen), daß zwischen ihnen ein möglichst reibungsloser Übergang stattfinden kann"[108], dann war wohl eher daran gedacht, im Interesse der Entlastung der Universitäten diese Durchlässigkeit in Richtung auf kürzere Studiengänge anzuvisieren, wie auch die genannte Verteilung auf die Studiengänge unterschiedlicher Dauer auswies.

Bei den im Anlagenband[109] mehr oder weniger detaillierten Vorschlägen der Neugestaltung von Ausbildungsgängen dominierte zwar das Y-Modell, das für Physik, Chemie, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie in der Lehrerausbildung vorgesehen war, drei- und vierjährige Abschlüsse nach zweijährigem gemeinsamen Grundstudium auswies, doch gab es auch Abweichungen wie z.B. bei der Ausbildung der Juristen oder Sozialarbeiter. In den Empfehlungen hieß es außerdem, weil es an wissenschaftlich erarbeiteten Grundlagen für die inhaltliche Bestimmung der Studiengänge mangele, könne nicht begründet über Dauer eines Ausbildungsganges und "über die konsekutive oder parallele Anordnung von Studiengängen" entschieden werden.[110] Das Y-Modell war demnach auch ein Kompromiß zwischen konsekutiven und parallelen Anordnungen mit der Gemeinsamkeit im Grundstudium und der Parallelität in den Hauptstudien, der von wissenschaftlichen, politischen und finanziellen Vorbehalten abhing. Da die integrierte Gesamthochschule aber vor allem mit der erforderlichen Neuordnung der Studiengänge begründet wurde, war sie ohne Konzipierung eines aufeinander bezogenen durchlässigen Studiensystems nicht erforderlich.

3.8 Alternative Entscheidungen

Wie bei der Verabschiedung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates erkenntlich, wurde nur 1970 von allen Seiten angesichts steigender Studentenzahlen die Neuorganisation des

---

[107] Ebd., S. 19.
[108] Ebd., S. 14.
[109] Wissenschaftsrat: Band 2: Anlagen.
[110] Band 1, S. 56.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Tertiären Bereichs gefordert. Außer der SPD entschieden sich auch die CDU[111] und die FDP[112] für die Gesamthochschule. Gleiches galt für den Bundesbildungsminister[113], die KMK[114] und die WRK[115] (vgl. Dokument 1). Wenn trotz dieser breiten verbalen Übereinstimmung die Reformen des Tertiären Bereichs in der angekündigten Weise nicht stattfanden, so sind dafür die sich allmählich formierenden Widerstände zwar wesentlich, jedoch ist die Erfolglosigkeit auch darauf zurückzuführen, daß sich hinter dem Etikett Gesamthochschule von vornherein ganz verschiedene Intentionen verbargen. Zwischen den Extremstandpunkten gab es abgestufte Zwischenpositionen. Die Auseinandersetzungen zeigten, daß die Standpunkte nur vorübergehend durch Kompromißformeln überdeckt wurden. Die Diskrepanz zwischen den vorgebrachten, oft taktisch bestimmten Begründungen und den dahinter verborgenen auseinanderliegenden tatsächlichen Intentionen verhinderten eine gemeinsame Lösung. An die Stelle der gemeinsamen Suche nach sachgerechten Kompromissen trat dann das Fintieren, ohne den ernsthaften Willen die Reform durchzusetzen.

Das ursprünglich gemeinsame Ziel Gesamthochschule wurde solange zerredet, bis eine allgemeine Absetzbewegung stattfand und diejenigen, die an der Reform festhielten, als Minderheit unter Rechtfertigungszwang gerieten. Die Beweislast wurde umgekehrt. Solange eine breite Mehrheit sich für ein Ziel aussprach, auch wenn dessen Substanz noch nicht vollständig geklärt war, mußten die Gegner ihren Standpunkt begründen. Sobald aber die Stimmung umgeschlagen war, drehte sich der Begründungszwang um und diejenigen, die daran gingen, das Reformprojekt Gesamthochschule zu realisieren, standen unter einem erheblichen Erfolgsdruck und Rechtfertigungszwang.

---

111 CDU: Berliner Programm (beschlossen auf dem 16. Bundesparteitag der CDU im November 1968, Berlin o.J. (1968). CDU: Deidesheimer Leitsätze. Entwurf eines schul- und hochschulpolitischen Programms (1969), in: CDU, Bundesgeschäftsstelle (Hrsg.): Kulturpolitischer Kongreß der Christlichen Demokratischen und Christlich Sozialen Union Deutschlands, Niederschrift, Bad Godesberg 28.2.-1.3.1969, Bonn o.J. (1969), S. 134-140. CDU: Schule und Hochschule von morgen. Leitsätze der Christlich Demokratischen Union Deutschlands, Bonn o.J. (1969). CDU: Das Berliner Programm (beschlossen auf dem Bundesparteitag der CDU v. 25.-27.1.1971 in Düsseldorf, 2. Fassung des 1968 in Berlin beschlossenen Programms), Bonn o.J. (1971). CDU: Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, Bonn 1971, CDU: Bundesgeschäftsstelle: Gesamthochschulkonzepte. Eine vergleichende Dokumentation, Bonn 1972. Martin, Bertold/Vogel, Bernhard (Hrsg.): Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford 1972.

112 FDP: Ziele des Fortschritts, Aktionsprogramm der FDP (beschlossen vom 18. ordentlichen Bundesparteitag der FDP am 05.04.1967), Bonn o.J. (1967). FDP-Entwurf eines Hochschulgesetzes (1968), in: Friedrich-Naumann-Stiftung (Hrsg.): Hochschulreform und Hochschulverwaltung im demokratischen Rechtsstaat, Bonn o.J. (1968). FDP: Praktische Politik für Deutschland. Das Konzept der F.D.P. (verabschiedet vom 20. ordentlichen Bundesparteitag der FDP am 25.6.1969), Bonn o.J. (1969). FDP (Bundesfachausschuß für Kultur- und Bildungspolitik): Bildungspolitik der Freien Demokraten. Thesenpapier, in: Liberal, 13. Jg. 1971, S. 835-862. FDP: Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik (beschlossen vom F.D.P.-Bundeshauptausschuß am 18.3.1972 in Stuttgart), Bonn o.J. (1972).

113 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Vorbereitung von Informationsgesprächen über den Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, in: Schriftenreihe Hochschule 2, o.O., o.J. (1970). Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur , Bonn-Bad Godesberg, 12. Juni 1970.

114 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Erklärung zur kulturpolitischen Situation anläßlich der 131. Sitzung der KMK (3./4.7.1969) in: Beschluß KMK, Nr. 25.4. auch abgedruckt in: Handbuch für die KMK 1969-1970, Bonn 1969, S. 76-77. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Hochschulausschuß: Zielvorstellungen für die Entwicklung der Gesamthochschulen in den Ländern, Entwurf (Typoskript), Hamburg, 5.6.1972.

115 Westdeutsche Rektorenkonferenz: Alternativ-Thesen der WRK zu den Thesen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes, in: WRK, Dokumente zur Hochschulreform 1970, Bonn-Bad Godesberg 1970. Westdeutsche Rektorenkonferenz: Grundsatzerklärung zur integrierten Gesamthochschule. Erklärung der 86. WRK vom 26.1.1971, in: WRK, Arbeitsbericht 1971/72, Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 99-104.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Hinter den Auseinandersetzungen über die Neuordnung des Tertiären Bereichs, die sich vordergründig auf die Organisationsformen konzentrierte, standen zwei Zielvorstellungen. Auf der einen Seite ging es um die überfällige Anpassung des Hochschulsystems an das Ziel, aus der gestiegenen Zahl der Studienberechtigten den Bedarf hochqualifizierter Arbeitskräfte zu decken, die eine leistungsfähige, moderne Industriegesellschaft braucht, um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können. Ein Hochschulsystem soll dann als Rationalisierungsinstrument so effizient wie möglich diese Forderung erfüllen und zusätzlich die für das gleiche Ziel erforderlichen Forschungsergebnisse liefern. Die junge Generation hat sich dann den vorgegebenen, weil angeblich bewährten Qualifikationsanforderungen, Leistungsstandards und Hierarchiestrukturen anzupassen und die gesetzten Normen möglichst schnell zu erfüllen. Solange diese Ziele erreicht werden, können durch ein strenges Selektionssystem Aufstiegschancen gedrosselt werden, um dadurch die Gesellschaftspyramide zu reproduzieren. Wenn aber Defizite sichtbar werden, (Akademikermangel, rückläufiges Wirtschaftswachstum, Außenhandelsdefizit, negative Patentbilanz), muß gegengesteuert werden, d.h. Bildungschancen verbessern und Forschung forcieren. Da Steuerungsmaßnahmen zwangsläufig nur mit erheblicher zeitlicher Verzögerung wirken, entstehen zyklische Fehlerquoten, erhebliche Abweichungen zwischen Soll- und Ist-Werten. Vor allem steht ein derartiger bedarfsorientierter Ansatz im Widerspruch zu einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung, weil er nicht ohne die Manipulation der Jugend auskommt, natürlich jeweils verbrämt mit der Behauptung, nur ihr Bestes zu wollen.

Statt dessen müßte der Tertiäre Bereich für jeden Bildungswilligen geöffnet und die materielle Existenzsicherung der Studierenden durch bezahlte Arbeitsmöglichkeiten innerhalb der Hochschule oder in studiennahen Bereichen angeboten werden, damit die Chance besteht, Unabhängigkeit zu fördern sowie Interessen und Neigungen nachgehen zu können. Für die Möglichkeit, daß Studierende während des Studiums sich wenigstens zum Teil finanziell selbst versorgen können, sind Vorschläge im Baukastenmodell enthalten, die - wie das Modell insgesamt - niemals in der Praxis überprüft wurden. Da der Weg zur Mündigkeit nur in Eigenverantwortung beschritten werden kann, muß dem jungen Menschen Vertrauen entgegengebracht und nicht unnötige Restriktionen in Form von Zulassungsbeschränkungen, Prüfungs- und Studienordnungen eingebaut werden, hinter denen Machterhalt, Mißtrauen und der Verdacht des Freiheitsmißbrauchs stecken. Möglicherweise sind Studierende aufgrund ihres bisherigen Sozialisationsprozesses überfordert, wenn sie unvorbereitet ihr Recht auf Bildung ohne Hilfe eigenverantwortlich wahrnehmen sollen. Ob dennoch ein von den o.g. Grundsätzen ausgehendes System erfolgreich ist, ist ernsthaft noch nie versucht worden. Bislang hat innerhalb der Hochschulen die Möglichkeit gefehlt, eine Vielfalt von individualzentrierten Entscheidungsmöglichkeiten anzubieten und Erfahrungen zu gewinnen, ob dadurch engagiertere, leistungsfähigere Menschen die Hochschule verlassen und auf diese Weise sogar ein effizienteres System entstehen könnte. Unsere Gesellschaft, die auf dem Gebiet der Wirtschaft auf die Freiheit als bewährtes Prinzip setzt, verweigert sie der jungen Generation auch im Hochschulsystem weitgehend. Anpassung an eine relativ starre Reglementierung wird gegenüber der Förderung von verantwortlichem Umgang mit Mündigkeit eindeutig präferiert. In einem hochkomplexen, dynamischen Wirtschaftssystem und einer Wohlstandsgesellschaft spricht vieles für ein offenes vielfältiges Studienangebot, zumal derartige Bedingungen eher zu intrinsischer Motivation führen sowie Kreativität und Leistung förderten. Hochschulkonzepte müssen also darauf

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

geprüft werden, inwieweit sie regional-, generativ- und sozialbedingte Bildungsbarrieren abbauen und jedem Studierwilligen eine reale Chance zur Erprobung seiner Fähigkeiten, Neigungen und Interessen einräumen. Zugangsmöglichkeiten, erweiterte vertikale und horizontale Durchlässigkeit eines offenen Studienangebots, optimale Förderung und Beratung der Studierenden, Überprüfung des Studienfortschritts durch Selbstkontrolle und Beratung wären Grundlagen einer auf Mündigkeit zielenden Studienreform. Wie für das gesamte Erziehungssystem stellt sich auch für den Tertiären Bereich die zentrale Frage: Soll die junge den von der älteren Generation gesetzten Normen unterworfen oder sollen ihr optimale Chancen zur eigenständigen Entwicklung eröffnet werden? Solange die Systematik fachwissenschaftlicher Disziplinen die Studiengänge strukturiert, dürften die Widersprüche mit der zweiten Alternative schon dadurch offensichtlich sein.

3.9 Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung

Noch keine Bundesregierung hatte der Bildungs- und Wissenschaftspolitik eine derartige Priorität eingeräumt, wie sie in der Regierungserklärung der sozialliberalen Koalition vom 28. Oktober 1969 zum Ausdruck kam: "Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt."[116] Als oberstes Ziel eines demokratischen, leistungs- und wandlungsfähigen Bildungssystem, das jedem Bürger zu seiner persönlichen, beruflichen und politischen Bildung offenstehen soll, wird die Realisierung des Verfassungsgrundsatzes der Chancengleichheit durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden angesehen. Um dieses Ziel zu erreichen und den Menschen zu befähigen, sein Leben selbst zu gestalten und Freude an selbständiger schöpferischer Arbeit zu wecken, soll ein umfassendes integriertes und differenziertes Gesamtschul- und Gesamthochschulsystem entstehen.[117] Die Benachteiligung der Kinder aus sozial-schwächeren Schichten, der Mädchen und das regionale Bildungsgefälle stünden der Chanchengleichheit entgegen.[118]

Durch die laufend steigenden Studentenzahlen seien "Forschung und Lehre in eine Krise geraten".[119] Nur durch überregionale Planung sei diese, die in der zunehmenden Überfüllung der Hochschulen erkennbar wäre, zu überwinden. Die überlieferte Struktur des deutschen Hochschul- und Studiensystems könne den neuen Anforderungen weder in der Lehre noch "in der Studienorganisation und -beratung gerecht werden".[120] Es habe sich "eine Lage ergeben, in der das Hochschulwesen als der größte Krisenherd der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation erscheint".[121] Die entscheidende Ursache für die Krise liege "in den klassischen Strukturen des Hochschulsystems selbst".[122]

Die Mängel in Lehre und Forschung resultierten aus
- der Struktur des Lehrkörpers,

---

116 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, Bonn-Bad Godesberg, 12. Juni 1970, S.17.
117 Vgl., ebd., S. 18.
118 Vgl., ebd., S. 31 ff.
119 Ebd., S. 83.
120 Ebd., S. 85.
121 Ebd., S. 95.
122 Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- der Organisation der Selbstverwaltung, in besonderem Maße der Leitung der Hochschulen,
- "der Trennung des Hochschulbereichs in verschiedene, nach Institutionen und Status unterschiedliche Teilbereiche und ihre daraus folgende Abschirmung voneinander."[123]

Ziel der Bundesregierung sei eine organisatorische und quantitative Neugestaltung des Hochschulwesens:

- "Die bisher voneinander getrennten Bereiche des Hochschulsystems werden in integrierten Gesamthochschulen zusammengefaßt,
- der Gesamthochschulbereich muß im Laufe der nächsten zehn Jahre auf mehr als das Doppelte der gegenwärtig vorhandenen Kapazität erweitert werden."[124]

Das "Kernstück aller Maßnahmen"[125] sei die Studienreform:

> "Die integrierte Gesamthochschule ist die organisatorische Folgerung aus der Reform der Studiengänge, der Studieninhalte, des Abbaus der formalen Schranken zwischen den verschiedenen Einrichtungen des tertiären Bereichs und der strukturell gebotenen Reform des Lehrkörpers ... Die Integration des Studiensystems soll durch aufeinander bezogene und gegeneinander durchlässige Studiengänge erreicht werden. Sie müssen den neuen fachwissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen.
>
> Bei der Definition der Studieninhalte ist davon auszugehen, daß die wissenschaftliche Ausbildung zwar der Vorbereitung auf das Berufsleben, nicht aber auf bestimmte, eng umgrenzte berufliche Tätigkeiten dient. Die Studiengänge müssen daher innerhalb eines Rahmens flexibel für unterschiedliche Kombinationen sein und für neue Formen der Wissenschaftsvermittlung offenstehen. Hierbei kommt der Hochschuldidaktik und der Entwicklung geeigneter Medien für die Wissensvermittlung eine entscheidende Bedeutung zu. Die Entwicklung des Fernstudiums im Medienverbund ist in diesem Zusammenhang nicht so sehr unter dem Gesichtspunkt einer möglichen Kapazitätserweiterung, sondern vielmehr als ein Teil methodisch-didaktischer Reformen zu fördern und zu bewerten ...
>
> Die Studienreform kann nicht gesetzlich angeordnet, sie muß im wesentlichen von den Hochschulen selbst durchgeführt werden. Dabei wird eine enge Kooperation mit Berufspraktikern und staatlichen Behörden notwendig sein. Der Staat muß für diese wichtige Aufgabe die erforderlichen rechtlichen Grundlagen schaffen und finanzielle und organisatorische Hilfen geben. Die zuständigen staatlichen Stellen müssen ferner die dargestellten Grundsätze der Studienreform auch bei der notwendigen Reform staatlicher Prüfungsordnungen beachten. Die Bundesregierung wird überprüfen, wie durch Änderungen des Laufbahnwesens im öffentlichen Bereich die Voraussetzungen für die Durchsetzung neuer Ausbildungsgänge verbessert werden können."[126]

Die damals sich ausbreitenden Zulassungsbeschränkungen waren mit dem Grundsatz der Chancengleichheit unvereinbar. Deshalb schlug die Bundesregierung vor, "einen Fünfjahresplan zur dauerhaften Beseitigung des Numerus clausus zu entwickeln und hierfür eine Projekt-

---

[123] Ebd.
[124] Ebd., S. 103.
[125] Ebd., S. 95.
[126] Ebd., S. 104 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

gruppe einzusetzen."[127] Sie rechnet etwa mit einer Verdoppelung der Studentenzahl im Laufe der siebziger Jahre, eine Entwicklung, die sie für wünschenswert hielt und durch einen entsprechenden Ausbau fördern wollte.[128] Ihre Rahmenkompetenz und die damalige weitgehend vorhandene grundsätzliche Übereinstimmung über die notwendigen Veränderungen im Tertiären Bereich ließen erwarten, daß durch ein Hochschulrahmengesetz die Reformen bundesweit vorangetrieben werden könnten.

3.10 Das Hochschulrahmengesetz

In der großen Koalition wurde es im Mai 1969 möglich, das Grundgesetz zu ändern (Art. 75, Abs. 1, Nr. 1a, GG). Dadurch erhielt der Bund die Kompetenz, Rahmenvorschriften über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens zu erlassen. Die verschiedenen Initiativen der Länder ließen damals ein Auseinanderdriften der Gesetzgebung befürchten, wodurch die Einheit der Lebensverhältnisse (Art. 72 GG) in Gefahr zu geraten drohte.

Nachdem die Kleine Koalition noch im gleichen Jahr gebildet war, legte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Leussink 14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes vor. Nach These 3 sollten die Hochschulen zur wirksameren Erfüllung ihrer Aufgaben, "insbesondere im Interesse einer differenzierten Verbindung von Forschung und Lehre ... in organisatorischen Formen"[129] zusammenarbeiten. In ihrer Stellungnahme kritisierte die WRK, daß mit dieser These "offensichtlich eine Festlegung sowohl auf die Gesamthochschule (GHSch) als auch solche auf eine bestimmte Ausprägung (kooperative oder integrierte GHSch) vermieden werde"[130] und sprach sich eindeutig für die Errichtung von integrierten Gesamthochschulen aus.[131]

Mit dem Katalog für die Zusammenarbeit in These 3 wurde der Bundesminister dann konkreter und forderte, es seien

- "Übergänge zwischen verschiedenen Studiengängen mit dem Ziel, flexiblere Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen,
- die Studienberatung nachhaltig zu verbessern,
- Lehr- und Forschungsprogramme gemeinsam zu entwickeln, durchzuführen oder zu koordinieren, sowie Schwerpunkte in Lehre und Forschung zu bilden,
- Stellungnahmen und Vorschläge zu Fragen der Reform des Studien- und Prüfungswesens, der Hochschulstruktur und zu allgemeinen hochschulpolitischen Fragen zu erarbeiten,
- ihre Entwicklung gemeinsam zu planen,
- wissenschaftliche und administrative Einrichtungen gemeinsam zu nutzen,

---

127 Ebd., S. 109.
128 Vgl., ebd., S. 107.
129 Westdeutsche Rektorenkonferenz: Alternativ-Thesen der WRK zu den Thesen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes. Dokumente zur Hochschulreform 1970, S. 52.
130 Ebd.
131 Ebd., S. 53.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- eine Tätigkeit des wissenschaftlichen, technischen und sonstigen Personals unabhängig von der formalen Zuordnung im gesamten Hochschulbereich zu ermöglichen."[132]

Zu diesem Zwecke sollten entweder gemeinsame Organe gebildet (kooperative Gesamthochschule) oder Hochschulen zu organisatorischen Einheiten zusammengeschlossen werden (integrierte Gesamthochschule) (These 3[2]).

Die WRK machte die Errichtung der integrierten Gesamthochschule zwar von Voraussetzungen abhängig: dem Vorhandensein eines Instrumentariums für eine umfassende Studienreform und reformierten Zugangsvoraussetzungen zum Hochschulbereich, aber ihre Vorstellungen von der Gesamthochschule waren wesentlich weitgehender als in den Thesen, denn sie erwartete:

- "die Vereinigung der im tertiären Bildungsbereich anzubietenden Studienmöglichkeiten als vollakademische Studien unter den prinzipiell gleichen wissenschaftlichen Kriterien; das gilt insbesondere für den Bereich der Lehrerbildung;
- eine vielfältige Differenzierung der Studien nicht nur nach fachlichen Gesichtspunkten, sondern auch in dem Gewicht, das etwa der wissenschaftlichen Vertiefung oder der Anwendungsnähe und Berufsvorbereitung gegeben wird;
- die Ermöglichung von Übergängen zwischen den Studien durch eine sowohl vertikale als auch horizontale Integration der bisherigen Studiengänge;
- die Erhöhung der Flexibilität der Studien und die Erweiterung der Abschlußmöglichkeiten durch die Kombination von Teilstudien (Studieneinheiten) in einem System sukzessiver Graduierung;
- die Einheitlichkeit der akademischen Grade und den Abbau von bildungshemmenden und gesellschaftlich schädlichen Schranken des Sozialprestiges;
- nach einer Übergangszeit ein einheitlicher Lehrkörper und eine einheitliche Studentenschaft;
- die Beibehaltung der Verbindung von Forschung und Lehre, jeder in der künftigen integrierten GHS tätige Hochschullehrer soll grundsätzlich über eigene Forschungserfahrung verfügen. Auch wenn er nicht als Forscher arbeiten soll, soll ihm jedoch jederzeit die Möglichkeit zu eigener Forschungstätigkeit im Gesamthochschulbereich offenstehen;
- dasjenige Maß an Selbstverwaltungsrechten für alle ihre Einrichtungen, das z.Z. nur die Universitäten besitzen."[133]

Die Ablehnung eines abgestuften Studiensystems ist im Text an mehreren Stellen deutlich erkennbar. So wenn "vollakademische Studien" unter den prinzipiell gleichen wissenschaftlichen Kriterien", die "Einheitlichkeit der akademischen Grade" und der "Wegfall der hierarchischen Abstufung bestehender Berufsbilder und Laufbahn-vorschriften"[134] gefordert wird. Die vor der Verabschiedung der WRK-Stellungnahme stattgefundenen Gespräche mit der BAK haben zu diesem Ergebnis sicher beigetragen.

Den Vorstellungen des Bundesministers in These 10, das Studium solle "im allgemeinen in drei Jahren zu einem ersten berufsbefähigendem Abschluß führen" und nur je nach Eigenart des

---

[132] Ebd., S. 52.
[133] Ebd., S. 53.
[134] Ebd., S. 53.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Faches bis zu fünf Jahren"[135] dauern, setzte die WRK unter ausdrücklicher Ablehnung von Kurz- und Langstudiengängen ein "elastisches System der sukzessiven Graduierung" entgegen, das es "dem Studenten gestattet, nach Durchlaufen derjenigen Studieneinheiten mit begleitenden Leistungsnachweisen, die ihn für ein bestimmtes späteres Tätigkeitsfeld oder Berufsbild als jeweils voll qualifiziert ausweisen, die Hochschule als Graduierter zu verlassen."[136] Bei dieser Formulierung werden die Einflüsse des Baukastensystems erkennbar. Auch der Minister sah die Möglichkeit vor, anstelle eines vertikal gestuften Aufbaus andere Formen, wie Studieneinheiten, in einem Studiengang vorzusehen.[137]

Die Studienreform wurde in These 12 als eine ständige Aufgabe angesehen, wobei die Studienziele und -inhalte mit der Entwicklung der Wissenschaft und Berufspraxis in Einklang stehen sollten. Anders als in der späteren Praxis waren dabei die Prüfungsordnungen den Studienordnungen anzupassen.[138]

Die WRK sah in der anstehenden Studienreform "fast unabsehbare Aufgaben" auf sich zukommen, "deren Lösung nicht nur über das Gelingen der Reform des tertiären Bildungssystem entscheidet, sondern mit denen der Hochschule die Mitverantwortung in einem Teilbereich allgemeiner Gesellschaftsreformen auferlegt ist".[139] Es ginge

- "um den überfälligen Ausbau eines differenzierten Studiensystems mit seinen drei Stufen des Hauptstudiums, des Aufbaustudiums und des Kontaktstudiums;
- um die gleichzeitige Einbringung dieses neuen Studiensystems in die differenzierte Studienorganisation einer künftigen (integrierten) Gesamthochschule;
- um die grundsätzliche Neubestimmung der Studienziele von den in einer dynamischen und pluralistischen Gesellschaft ständig sich verändernden beruflichen Tätigkeitsfeldern her; und schließlich
- um die grundlegende Neuordnung auch der Lehrformen selbst, wie sie in dem heute noch im Stadium des Experiments sich befindenden neuen Studiensystem ("Blocksystem", "Kurssystem") sich ankündigen, einschließlich der hier durch die Methoden programmierten Studierens und die Medien des Hochschulfernsehens eröffneten neuen Möglichkeiten."[140]

Seitdem sind mehr als zwanzig Jahre vergangen, in denen sich die Aufgaben weitgehend noch ebenso stellen. Jedoch ist die damalige Veränderungsbereitschaft inzwischen in eine Status-quo-Mentalität umgeschlagen.

Der nach ausführlicher Diskussion im Dezember 1970 von der Bundesregierung verabschiedete Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes sah zwar Gesamthochschulen als Ziel der Neuordnung des Hochschulwesens vor, und setzte den Ländern einjährige Fristen für die Prüfung, ob Zusammenschlüsse möglich sind und von insgesamt fünf Jahren für deren Vollzug. Jedoch blieb es im Ermessen der Länder, ob die Errichtung von Gesamthochschulen überhaupt möglich sei, und die integrierte Gesamthochschule als Entwicklungsziel wurde im Text nicht

---

135 Ebd., S. 88.
136 Ebd.
137 Vgl. ebd., S. 90, These 10, Abs. 2.
138 Vgl. ebd., S. 98.
139 Ebd., S. 91.
140 Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

genannt.[141] Vorgeschrieben wurden abgestufte Studiengänge und Studienabschlüsse, dagegen blieb die Organisationsform der Studiengänge weitgehend offen[142]. Eine Regelstudienzeit wurde eingeführt. Sie betrug in dafür geeigneten Fachrichtungen drei Jahre[143]. Wie den Erläuterungen zu entnehmen ist, sollten dreijährige Studiengänge in größerem Umfang in den wissenschaftlichen Bereichen eingeführt werden. Im übrigen verlöre die Studiendauer "ihre bisherige statusrechtliche Bedeutung als Anknüpfungspunkt für laufbahnrechtliche Einstufungen oder vergleichbare Bewertungen in der Wirtschaft".[144] Außerdem sollten auf Landesebene Studienreformkommissionen gebildet werden.[145]

WRK, BAK und VDS beanstandeten gemeinsam, daß die Gesamthochschule nicht als Regelhochschule vorgesehen sei und Reglementierung die Möglichkeit der eigenen Gestaltung des Studiums verhindere.[146] Der Hochschulverband dagegen lehnte Gesamthochschulen als "Angleichung nach unten" ab und beanstandete, daß nichts über die Pflichten der Studierenden ausgesagt sei. "Die übergeordnete Pflicht zu sachlicher Mitarbeit in Forschung und Lehre und in der Selbstverwaltung" müsse statuiert werden, und "für die Verletzung dieser Pflicht Sanktionen vorgesehen" werden.[147]

Im Bildungsbericht 1970[148] hatte die Bundesregierung dem Recht auf Bildung eindeutige Priorität zuerkannt und auch die Effizienz (leistungsfähiges Bildungssystem) nicht vernachlässigt. In dem Regierungsentwurf jedoch verschoben sich die Gewichte erheblich, so daß die BAK fragte, ob "er sich de facto nicht vielmehr vornehmlich in den Dienst ... der Sicherung des wirtschaftlichen Wachstums stellt". Dann ginge die emanzipatorische Zielsetzung verloren und die Berufung darauf habe nur noch die Funktion einer verbalen Legitimationszufuhr. Die BAK kam zu dem Schluß, daß tatsächlich "der Entwurf und seine amtliche Begründung in vielen Teilen und in der Gesamttendenz jener Zielrichtung (gemeint ist die emanzipatorische) nicht gerecht" wird.[149] Die zunehmende Reglementierung des Studiums durch verbindliche Ordnungen, Regelstudienzeit, Studienzeitverkürzung, Zugangsvoraussetzung und Zulas-sungsvoraussetzungen seien Beispiele dafür.

Fast fünf Jahre nach der Einbringung wurde das Hochschulrahmengesetz im Januar 1976 verkündet. Vorausgegangen waren zahlreiche Kontroversen zwischen den Parteien sowie zwischen Bundestag und Bundesrat, so daß erst im Vermittlungsausschuß der endgültige Text formuliert werden konnte.[150]

---

[141] Die Bundesregierung gebrauchte den Ausdruck integrierte Gesamthochschule nicht, weil sie davon ausging, daß es nur diesen Typ geben würde. Sie hielt den Begriff kooperative Gesamthochschule für irreführend, weil es dabei nur um das Zusammenwirken von weiterhin selbständigen Hochschulen ginge (vgl. Begründung zu §4 des Entwurfs).

[142] Vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschulrahmengesetz. Entwurf und Begründung der Bundesregierung. Stellungnahmen von WRK, BAK, HV, VDS, Bonn - Bad Godesberg, Januar 1971, § 4-6, Entwurf vom 4.12.1970

[143] § 34, Abs. 3.

[144] Begründung zu § 34, Absatz 3.

[145] Vgl. § 60, Abs. 1.

[146] Vgl. WRK: Hochschulrahmengesetz, S. 43-45, 49-51, 57 f und 61-64.

[147] Ebd., S. 53 f.

[148] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, Bonn-Bad Godesberg, 12. Juni 1970, S. 9.

[149] WRK: Hochschulrahmengesetz, S. 46 f.

[150] Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 26.1.1976 (BGBL. I, S. 185.).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Diese langwierigen Auseinandersetzungen führten zu erheblichen Abstrichen bei Reformansätzen. Anstelle der integrierten Gesamthochschule als Regeltyp kam es zum gleichberechtigten Nebeneinander von integrierter und kooperativer Gesamthochschule sowie dem Zusammenwirken organisatorisch nicht miteinander verbundener Hochschulen.[151] Nicht das Ziel einer Verkürzung der Studienzeiten und der Einführung von Regelstudienzeiten waren kontrovers, sondern nur, ob Sanktionen bei der Überschreitung der Regelstudienzeiten eingeführt werden sollten oder nicht. Ebenso strittig war die Einführung eines Ordnungsrechts, das am Ende seinen Niederschlag in den Gründen für eine Exmatrikulation fand. Dieses grundsätzliche Rechtsmittel neben dem geltenden Verwaltungs- und Strafrecht, wurde damit gerechtfertigt, die Hochschule und ihre Mitglieder vor jeder Form der Gewaltanwendung zu schützen.[152] Einigkeit bestand zwischen Regierungsparteien und Opposition in der Effektivierung der Arbeit der Hochschulen, in der Reform von Lehre und Studium mit der eindeutigen Zielrichtung, Studienzeiten zu verkürzen und sich der Berufspraxis anzupassen. Mit diesen Vorgaben, sollten Studienreformkommissionen entsprechende Vorschläge unterbreiten.

Da der Ausbau der Hochschulen mit der wachsenden Zahl der Studierenden nicht Schritt hielt, waren Debatten über Zulassungsbeschränkungen unausweichlich. Schon 1967 hatte die WRK eine zentrale Registrierstelle geschaffen. Zwar setzte sich die Bundesregierung, nachdem ihr die Rahmenkompetenz übertragen worden war, wie bereits erwähnt, im Jahre 1970 das Ziel, durch einen Fünfjahresplan den Numerus clausus zu beseitigen, aber die anhaltende Notsituation zwang dazu, Sofortmaßnahmen zu ergreifen, zumal das Bundesverfassungsgericht in seiner grundlegenden Entscheidung vom 18. Juli 1972 aus Artikel 12 GG ein Recht auf Zulassung zum Hochschulstudium ableitete und dementsprechend nur Zulassungsbeschränkungen bei voller Ausschöpfung vorhandener Ausbildungskapazitäten für zulässig erklärte. Der Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom Oktober 1972 ist die Reaktion der Länder auf die Entscheidung des BVG. Seit dem WS 1973/74 führt eine Zentralstelle die Vergabe von Studienplätzen für in das Verfahren einbezogene Studiengänge durch. Im Hochschulrahmengesetz wurden dann die allgemeinen Rahmenvorschriften über die Zulassung zum Studium[153] geregelt.

Im Bundestag nahm die Diskussion über die Zulassungsbeschränkungen einen breiten Raum ein. Zwar wurden sie allgemein bedauert, aber doch so getan, als ob als "Folgen der Geburtenlawine (!) der Jahre 1934 bis 1941"[154] eine unvorhersehbare Entwicklung eingetreten wäre. Mit dem Ausdruck "Geburtenlawine" wurde eine Formulierung eingeführt, aus der eine "Kinderlawine" entstand, die sich als "Studentenlawine" fortsetzte und die Assoziation erweckte, hier käme etwas auf wehrlose Erwachsene zu, das sie zu erdrücken drohe. Rezepte wurden vorgebracht, die "Abiturientenzahlen mit dem Bedarf, den Wirtschaft und Gesellschaft haben"[155], abzustimmen, d.h. ihre Zahl durch Erhöhung der Anforderungen zu verringern, die Studienzeit zu verkürzen, den Mangel an Studienplätzen sachgerecht zu verwalten, die Verteilung knapper Studienplätze nach dem Leistungsprinzip vorzunehmen[156], zweckmäßigere Ver-

---

151 HRG, § 5 u. 6.
152 Vgl. Deutscher Bundestag - 1. bis 8. Wahlperiode, Bonn 1980, S. 27 ff.
153 HRG, § 28.
154 Deutscher Bundestag, ebd., S. 43.
155 Ebd., S. 45.
156 Ebd., S. 48.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

fahren der Auswahl zu finden sowie Alternativen zum Studium und zum Abitur zu entwickeln.[157] Ein Programm zum Abbau des Numerus clausus von den Regierungschefs von Bund und Ländern wurde am 4. November 1974 verabschiedet[158] und so die Hoffnung geweckt, die einschränkenden Regelungen des HRG wären nur vorübergehend erforderlich, aber tatsächlich wurde der Numerus clausus nicht beseitigt, weil für seinen Abbau zu wenig finanzielle Mittel bereitgestellt wurden. Der politische Wille, die dafür notwendigen Entscheidungen zu fällen, war mehrheitlich nicht vorhanden.

Die Stellungnahme des Abgeordneten Probst (CSU), zeigte deutlich die Haltung der Opposition, wenn er ausführte, daß "die Folgen einer falschen Akzentuierung der Bildungswerbung unter dem Schlagwort 'Chancengleichheit' deutlich (werden), die sicherlich nicht von der Union ausgegangen ist. Studienplätze können angesichts der Kosten nicht auf Grund individueller Studienwünsche, sondern auch mit gleichzeitigem Blick auf den feststellbaren Bedarf zur Verfügung gestellt werden."[159] In den Formulierungen des Vermittlungsausschusses findet sich auch diese Einstellung wieder. Der schließlich verabschiedete Kompromiß des HRG ist jedenfalls kein Bekenntnis, Reformaktivitäten zu ermutigen. Insofern bestätigte sich die Einschätzung der BAK zum Gesetzentwurf des HRG aus dem Jahre 1970, denn der endgültige Text blieb noch weit hinter diesem Entwurf zurück, sofern die im Jahre 1970 weitgehend konsensfähigen Reformvorstellungen über die Neuorganisation des Tertiären Bereichs und die Ziele der Studienreform als Maßstab dienen. Inzwischen dominierte Reformunwilligkeit sowie die Effizienzsteigerung durch Reglementierung, induziert durch Verknappung der Finanzen.

Als habe es Diskriminierung von Frauen durch Bildungsausschluß im 19. Jahrhundert oder ihre zwangsweise Minorisierung auf 10% der Studierenden in den ersten Jahren nationalsozialistischer Herrschaft nie gegeben, fand in den Diskussionen um die praktische Umsetzung einer Hochschulreform, die notwendige Mitwirkung von Frauen auf allen Ebenen der Hochschule kein Forum und auch keine planerische Verankerung. Dieser Enthaltsamkeit folgte auch das Gesamthochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen. Und bis heute gibt es in keiner Universität, dementsprechend auch nicht in den Gesamthochschulen, nennenswerte Versuche, der gestaltenden Mitwirkung von Frauen, entsprechend der Präsenz weiblicher Studierender, Rechnung zu tragen. Schwierige Durchsetzungsversuche einzelner Rechtsgrundlagen, die in diese Richtung genutzt werden könnten, stellten und stellen bis heute für die wenigen Frauen in den Universitäten unzumutbare zusätzliche zeitliche und psychische Arbeitsbelastungen dar. Studentinnen erfahren denn auch ihr Interesse, als Frauen innerhalb der Wissensvermittlung gespiegelt und nicht länger als Absenz der hochschulinternen Gestaltung begriffen zu werden, als weitgehend noch nicht in Lehre und Forschung berücksichtigt. Zeitgemäße Begründungen der immer noch erschreckenden Minorisierung von Frauen als Professorinnen auch in Fächern, wo wissenschaftlich qualifizierter weiblicher Nachwuchs vorhanden wäre, sind geprägt von unsachlichen Scheinargumentationen. Alte Vorurteile, die zu äußern sich in einer Zeit des neuen Diskurses der Öffnung aller Bildungsebenen für Frauen verbietet, werden oft unter Beteuerungen einer prinzipiellen Liberalität mithilfe feminisierten Sprachgebrauchs verborgen, da die

---

[157] Ebd., S. 50.
[158] Ebd., S. 51.
[159] Ebd., S. 49, 7. Wahlperiode, 86. Sitzung am 15. März 1974, S. 5613.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

notwendige Beteiligung von Frauen in den Leitungsgremien der Hochschulen als Soll heute nicht mehr ohne Ansehensverlust bestritten werden kann.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

4. Chancengleichheit

4.1 Bildungsbericht '70

Wie bereits berichtet, erreichte 1970 in der Zeit der sozialliberalen Bundesregierung der verbale Konsens für eine umfassende Bildungsreform seinen Höhepunkt. Von der kompensatorischen Elementarerziehung über die Gesamtschule bis zur integrierten Gesamthochschule sollte durch reformierte Curricula, durch neue Schulstrukturen und Abschlüsse, durch individuelle Förderung statt Selektion, durch Durchlässigkeit statt Abschottung, durch Differenzierung statt Vereinheitlichung, durch einen demokratischen statt einen autoritären Umgangsstil der "Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit" verwirklicht werden. Im Bildungsbericht '70 deutet die mehrfache Nennung dieses anspruchsvollen Zieles auf seine programmatisch zentrale Bedeutung hin:

"Gesellschaftspolitisches Ziel aller Bildungsreformen ist die Verwirklichung des Rechts auf Bildung:

- Nicht privilegierende Auslese, sondern Chancengleichheit durch individuelle Begabungsförderung ist ihr wichtigster Grundsatz,
- nicht Nivellierung, sondern Differenzierung der Bildungsziele und qualitative Verbesseung sind ihr notwendiger Maßstab."[1]

Der Bericht nennt auch die benachteiligten Gruppen, nämlich Kinder aus sozial schwächeren Schichten, Mädchen und Landkinder (regionales Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land).[2]

"Die umfassende Reform der Curricula muß auf die Förderung des individuellen Leistungsniveaus und entwicklungsbedingter Begabungsunterschiede abgestimmt sein, damit sie Chancengleichheit verbessern kann."[3] Ebensowenig wie das Sekundarschulwesen sei "das tradierte deutsche Hochschulsystem darauf angelegt, Chancengleichheit auch dadurch zu sichern, daß spezifische Begabungen genügend berücksichtigt und Nachteile, die sich aus dem soziokulturellen Milieu ergeben, ausgeglichen werden können."[4] Falls die Eltern dazu nicht in der Lage seien, müsse im Interesse der Chancengleichheit die Gesellschaft die Kosten für die Ausbildung übernehmen.[5]

Das utopische Ziel Chancengleichheit war damals in aller Munde. Gemessen an den seitdem eingetretenen tatsächlichen Veränderungen des Bildungssystems ist zu fragen, warum trotz des damaligen verbalen Konsenses die Forderung nach Chancengleichheit nicht durch eine umfassendere Bildungsreform in politische Praxis umgesetzt wurde. Statt Chancengleichheit waren bald ganz andere Schlagworte in der Diskussion: Überqualifikation, Abiturienten- und Lehrerschwemme, Studentenlawine, Untertunnelung des Studentenberges, Akademikerproletariat. Das Wort von der Chancengleichheit erwies sich für viele als Modewort der Politik, dessen Konjunktur bald vorüber war. Das Engagement für Bildungsreformer schwand schnell. Alles blieb Stückwerk. Man wandte sich anderen Themen und Problemen zu.

---

[1] Bildungsbericht '70, S. 17.
[2] Ebd., S. 31 u. 51.
[3] Ebd., S. 75.
[4] Ebd., S. 96.
[5] Ebd., S. 121.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wenn heute in der Bundesrepublik trotzdem die sozialen, geschlechtlichen und regionalen Bildungsbarrieren z.T. niedriger geworden sind, so ist das höchstens punktuell ein Verdienst einer aktiven Bildungspolitik. Die Entwicklung zu qualifizierterer Bildung hat sich relativ unabhängig von restriktiver oder fördernder Bildungspolitik durch viele Einzelentscheidungen vollzogen. Die Verbesserung der materiellen Situation eines Großteils der Bürger regte ihren Aufstiegswillen an. Ein qualifizierter Schulabschluß wurde als eine unverzichtbare Startbasis im Verdrängungswettbewerb um einen möglichst sicheren Arbeitsplatz erkannt. Weiterführende Bildung als Voraussetzung, um einen angemessenen Lebensstandard zu erreichen, hat sich weitgehend unbeeinflußt von den nach wie vor vorhandenen Hindernissen, Selektionsmechanismen, vorzeitigen Weichenstellungen, generativen, sozialen und regionalen Benachteiligungen durch das Bildungssystem ausgebreitet. Pontiert kann man sagen: das rückständige Bildungssystem hat den Trend zur weiterführenden Bildung nicht verhindern können. Jedenfalls hat die in Ansätzen steckengebliebene Bildungs- und Hochschulreform die Entscheidung breiter Bevölkerungsschichten für eine weiterführende Bildung ihrer Kinder kaum beeinflußt.

Welches waren die Gründe, daß vor etwa 20 Jahren, Chancengleichheit, das Bürgerrecht auf Bildung, eine grundlegende Bildungsreform zum obersten politischen Ziel erklärt wurden? Die Anforderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem und der sich ausbreitende Numerus clausus spielten dabei eine Rolle. Sie reichen als Erklärung aber nicht aus. Die Landesregierung von NRW stellte damals fest: "Ein Bildungssystem, das aus ökonomischem Anspruch die Bildungsmöglichkeiten beschneidet, ist unmenschlich."[6] Ganz abgesehen davon, daß die seitdem in den 80er Jahren vollzogene Bildungspolitik vor diesem Anspruch nicht bestehen kann, führt dieser Satz aus dem Jahre 1971 zu einem der Gründe, der für den Ruf nach Chancengleichheit maßgebend war. Obwohl die Bildungsreform sich damals noch im Stadium der Programmatik befand, erhoben sich doch schon Stimmen, die aus ökonomischer Sicht wegen der sich abzeichnenden Bildungsexpansion vor einer Überqualifikation warnten. Das Bildungssystem und dessen Absolventen drohten zu teuer zu werden: zu viele Abiturienten und zugleich Lehrlingsmangel.

Noch kurz vorher führte die umgekehrte Befürchtung, die durch Picht u.a. zu Beginn der 60er Jahre zum aufsehenerregenden Thema gemacht worden war, zum Ruf nach besserer Ausschöpfung der Begabungsreserven. Alle bildungsökonomischen Indikatoren, wie der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt, die Übergangsquote zu weiterführenden Schulen, die Abiturientenzahl, die Akademikerquote, zeigten im internationalen Vergleich, daß die Bundesrepublik sich auf einem der hinteren Plätze in der Nachbarschaft von Entwicklungsländern (vgl. Kap. 2.2) befand. Der inzwischen wieder erreichte Wohlstand und die Wettbewerbsfähigkeit schienen bedroht. Deshalb war eine gewisse Bereitschaft vorhanden, das aus dem 19. Jahrhundert stammende Bildungswesen mit seiner ständischen Struktur für bisher benachteiligte Bevölkerungsgruppen zugänglicher zu machen. Der Begriff der Chancengleichheit bekam Konjunktur in einer Wohlstandsgesellschaft. Eine "Bildungskatastrophe" mußte verhindert werden. Soweit es die moderne Leistungsgesellschaft erforderte, sollte das Bildungssystem reformiert werden, um die dafür gebrauchten Bildungsreserven zu aktivieren, aber auch nicht

---

[6] Landtag Nordrhein-Westfalen: Drucksache 7/1162 vom 19.10.71, S. 10.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

mehr. Gegen diese einseitige Steuerung des Bildungssystems wandte sich die Landesregierung mit dem zitierten programmatischen Satz, der dem bildungsökonomischen Ansatz widerspricht.

4.2 OECD-Studie

Die "Mehrdeutigkeit" des Begriffs Chancengleichheit, auf die die OECD damals aufmerksam machte[7], führte zu intensiven Auseinandersetzungen über die Frage, wie das Schulsystem zu organisieren sei, wobei die unterschiedlichen politischen Grundpositionen und gesellschaftlichen Interessenlagen sichtbar wurden. Nach der OECD war das Prinzip der Chancengleichheit attraktiv "aufgrund seiner augenscheinlichen Übereinstimmung mit den gegenwärtigen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kräften".[8] Den international hochrenommierten Experten fiel auf, daß in der Bundesrepublik das Schulsystem einem Hindernisrennen vergleichbar ist, wobei die Kinder als Rennläufer auf eine "Laufbahn" geschickt werden.

Drei "Grundmodelle dieser Rennstrecke (Laufbahn)", beschrieben sie als "durchaus authentische Interpretation des Prinzips der Chancengleichheit", jeweils auf unterschiedliche gesellschaftliche Einstellungen und Entwicklungsstadien zugeschnitten. Das erste Modell ist eine zutreffende Beschreibung des damaligen Bildungswesens. Das zweite, dessen Weiterentwicklung, war damals als Anpassung an den veränderten Bedarf der Industriegesellschaft vorübergehend mehrheitsfähig. Das dritte, das tatsächlich die individuelle Förderung in den Mittelpunkt stellt, wurde überwiegend als utopisch abqualifiziert. Diese klare Darstellung von Grundpositionen durch Modelle macht deutlich, was sich hinter der Forderung nach Chancengleichheit verbergen kann. Es ist nicht schwierig, diesen Schlagworte vermeidenden Text auf die Positionen in der Hochschulpolitik zu übertragen, mehr noch: auch diese werden verständlicher:

> "Das erste Modell paßt sich den Anforderungen einer Gesellschaft an, in der kaum soziale oder wirtschaftliche Veränderungen erwartet werden und in der die Nachfrage nach den Fähigkeiten, die durch die Schule vermittelt werden, verhältnismäßig gering ist. In diesem Modell erhalten die meisten Kinder nicht einmal Gelegenheit, sich dem Wettbewerb auf der Rennstrecke zu stellen, weil die Elementarschulen nur abgeschlossene Kurse durchführen. Obwohl die meisten Kinder der privilegierten Klassen die Sekundarschulen besuchen, gelingt es nur sehr wenigen, und dann nur den begabtesten Kindern der unteren Gesellschaftsschicht, ihre "Starterlaubnis" für die Laufbahn, das heißt die Zulassung zur Sekundarschule, zu erreichen. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Modells ist es, daß die höhere Schullaufbahn als ein "fairer" Wettbewerb zwischen einer begrenzten Gruppe angesehen wird. Nachdem sie einmal zugelassen worden sind, müssen alle Kinder, die eine Sekundarschule besuchen, sich einem einzigen Curriculum unterordnen und sich alle dem gleichen Abschlußexamen unterziehen. Da jedoch die Zahl der Hürden begrenzt ist, kommen nur die gelenkigsten hinüber; die anderen bleiben auf der Strecke. Die Kinder bekommen vielleicht mehr als eine

---

[7] OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD- Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Deutsch hrsg. v. Klaus Hüfner, Frankfurt a.M. 1973, S. 65. Der Bericht stammt vom November 1971. Seine Veröffentlichung wurde fast 2 Jahre verzögert.

[8] Ebd., S. 64.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Chance, die übliche Anzahl der Hürden zu überspringen. Erhalten sie mehr als eine Chance, verringert dies vielleicht etwas die Selektivität des Systems sowie auch die Strafen, die ein langsam lernendes Kind aus der privilegierten Klasse und ein intelligentes Kind aus einem benachteiligten Elternhaus auferlegt bekommt. Wie jedoch auch immer die Organisation im Detail durchgeführt wird, die Quintessenz dieses Systems besteht darin, daß es dazu bestimmt ist, eine verhältnismäßig kleine Anzahl von jungen Leuten auszuwählen und auszubilden, damit sie eine begrenzte Anzahl hoher Positionen innerhalb der Gesellschaft einnehmen können. In diesem Sinne wird dieses Modell am besten als ein Schulsystem mit dem Prinzip charakterisiert, einigen Kindern "gleiche Chancen zum Scheitern" zu bieten; seine Hauptaufgabe besteht darin, die akademisch begabten Kinder zu entdecken und zu fördern.

Das zweite Modell paßt in eine Gesellschaft, die sich der wachsenden technischen Leistung, der Mobilisierung von Begabungsreserven und der Entwicklung einer Anpassungsbereitschaft an Veränderungen innerhalb der Arbeitnehmer verschrieben hat. Diese Gesellschaft ist weit davon entfernt, die Wege zum persönlichen und schulischen Fortschritt zu begrenzen, sondern strebt danach, sie zu erweitern. Alle Arten von Begabungen, die zur Erreichung bestimmter ziemlich gut definierter Ziele (oft in Begriffen des wirtschaftlichen Wachstums) beitragen, sind stark gefragt. Die Schulen spielen eine Schlüsselrolle dabei, diese Begabungen in der notwendigen Anzahl und Vielfalt auszubilden. Es gibt immer noch das Hindernisrennen, dessen Ziel jedoch darin besteht (welches in der Praxis nicht immer vollkommen verwirklicht wird), jedem Kind eine "Starterlaubnis" zu erteilen. Auch die Art des Wettbewerbs ist anders; denn in diesem Modell gibt es nicht nur eine einzige Rennstrecke und eine einzige Reihe von Hürden, die übersprungen werden müssen, sondern es gibt die Möglichkeit, aus einer Reihe von verschiedenen Fächerzusammenstellungen das Hindernisrennen auszuwählen, in dem man sich dem Wettbewerb stellen will. Manchmal dokumentieren die verschiedenen Strecken und Hürden ganz offen Unterschiede im Prestige; es gibt eine hierarchisch geordnete Reihe von Schulzielen, an denen sich die jungen Leute messen können. In Begriffen des Bildungswesens ausgedrückt: Ein Abitur im geisteswissenschaftlichen Zweig steht an der Spitze der Prestigeleiter; darauf folgt ein naturwissenschaftliches Abitur, dann ein Wirtschafts- und Handelsabschluß und schließlich eine abgeschlossene Lehre. Hier haben wir ein System, das formal die Chancengleichheit sicherstellt, um dann einen ungleichen Bildungsstatus zu erreichen. Eine Variante dieses Modells bietet ebenfalls verschiedene Reihen von Hürden an, diese sind jedoch nicht hierarchisch geordnet. Die Bewältigung der einen Reihe von Hürden führt zum gleichen Status und zu den gleichen Rechten und Privilegien wie die Bewältigung irgendeiner anderen Reihe von Hürden. Alle Abiturzeugnisse berechtigen zum Hochschulbesuch und keines ist an sich besser als ein anderes. Formal ausgedrückt, bietet dieses System Chancengleichheit zur Erreichung eines gleichen Bildungsstatus.

Das letzte Modell, das wir diskutieren wollen, stellt einen entscheidenden Bruch mit allen vorher aufgezeigten Systemen dar. Es ist für eine Gesellschaft gedacht, die einen so hohen Stand des materiellen Wohlstands und der psychischen Reife erlangt hat, daß sie ihre Ziele nicht länger nach den ziemlich einfachen Gesichtspunkten der materiellen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Akkumulation definieren kann. Die Aufgabe der Schule besteht nicht mehr oder nicht hauptsächlich darin, die Kinder auf die Welt des weiteren Studiums oder der Arbeit vorzubereiten. Obwohl noch Facharbeiter auf allen Ebenen benötigt werden, werden sie nicht als relativ passive Ausführende der von vorgesetzten Stellen erteilten Befehle benötigt, sondern als aktive Mitbestimmende bei der Gestaltung ihrer Arbeit, ihrer Firmen und ihrer Gesellschaft. Daher ist das angemessene Bildungsmodell eines, das die aktive Mitbestimmung der Schüler in Schulangelegenheiten hervorhebt (das gilt sowohl für den pädagogischen als auch für den organisatorischen Bereich), das den Wettbewerb abschwächt und die Zusammenarbeit fördert. Dieses Modell senkt nicht nur die Hürden oder schafft sie praktisch ab, auch die Wettbewerbseigenschaften der Laufbahn werden beseitigt. Die Laufbahn wird jetzt ein geschütztes Gebiet, in dem die Rennläufer ihre Gangarten, ihren Stil und ihre Fähigkeiten testen können. Formal ausgedrückt, versucht dieses System, Chancengleichheit anzubieten, um die individuellen Begabungen zu entwickeln, von denen sich natürlich viele an den Anforderungen der Gesellschaft ausrichten werden, damit die Arbeit getan wird. Aber nicht wenige werden hauptsächlich dafür sorgen, die Gesellschaft zu einem farbigeren, humaneren oder einfach interessanteren Lebensort zu gestalten. Wenn es zum Schluß "Gewinner" und "Verlierer" gibt, so nicht deshalb, weil die Strecke bewußt so angelegt war, daß dies erreicht werden mußte. Es bedeutet einfach, daß Kinder verschiedene Fähigkeiten erben und auf unterschiedliche Art und Weise entwickeln; die Gesellschaft wertet in ihrem Verständnis oder ihrem Unverständnis diese Fähigkeiten verschieden, und dies drückt sie in unterschiedlichen direkten und indirekten Vergütungen aus."[9]

"Zur Zeit", so das damalige Urteil der Expertenkommission, "gibt es nur sehr wenige innerhalb und außerhalb der BRD, die ein solches System akzeptieren können. ... Dieses System durchläuft ein Kind vom Kindergarten bis zur Universität ohne Aufnahme oder Abschlußprüfungen beim Beginn der Primar-, Sekundar- oder Hochschulausbildung. Wer kann sich z.B. ein System vorstellen, in dem die Kinder Partner der Lehrer im Schulbetrieb sind und nicht nur zur routinemäßigen Verwaltung der Schule, sondern auch zur Unterrichtung jüngerer Schüler beitragen? Forschungsergebnisse und Erfahrungen die die größere Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems beweisen, das nach diesen Richtlinien aufgebaut ist, werden nicht gesucht, wenn sie nicht mit den vorgefaßten Ideen der Gesellschaft übereinstimmen."[10] In der praktischen Politik der BRD für die siebziger Jahre und ebenso für die achtziger Jahre taucht das dritte Modell dann tatsächlich nicht auf.

Die Überzeugung von der Unverzichtbarkeit eines normierten Prüfungssystem und eines festgeknüpften Netzes extrinsischer Leistungsmotivation durch Kontrolle ist bei der Elterngeneration tief verankert. Deshalb hat das dritte Modell, das tatsächlich den einzelnen zu fördern verspricht, in der Bundesrepublik keine Chance. Das Mißtrauen gegenüber der jungen Generation ist zu groß. Sie gewähren zu lassen, ihnen den notwendigen Freiraum einzuräumen, sie ihren Weg selbständig suchen zu lassen, stößt schnell auf die Grenzen des angeblich Unverzichtbaren und Bewährten. So sollen die jungen Menschen zwar gefördert werden, aber auf den ausgetretenen Wegen der Eltern. Der Wunsch, den Aufstieg zu ermöglichen, verträgt sich

[9] Ebd., S. 65 ff.
[10] Ebd., S. 68.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

damit durchaus. Insoweit sollen Hindernisse, die als zusätzliche Handicaps den eigenen Aufstieg verhinderten, weggeräumt werden, aber nicht die Maßnahmen, durch die Leistung geprüft wird, da an deren Notwendigkeit und Objektivität keine fundamentalen Zweifel möglich erscheinen: Prüfungen entscheiden über Laufbahn und Aufstieg. Das festgeknüpfte Netz der Prüfungssysteme impliziert die Objektivität der Prüfer, deren Urteil als abstrakte Note - obwohl wenig aussagefähig - allgemeine Anerkennung findet. Zur Debatte stehen nur die Höhe der Anforderungen (Hindernisse), deren Inhalt und Zahl und die Schnelligkeit, mit der sie zu erfüllen sind. Es ist bezeichnend, daß die immer wiederkehrende Konstante der Kritik über das Hochschulsystem in den letzten Jahrzehnten die Studiendauer ist. Dahinter treten Debatten über Studieninhalte, -organisation und -ziele zurück.

In der politischen Auseinandersetzung schwankte die Mehrheit zwischen den Modellen 1 und 2. Ein persönliches Votum für das Modell 2 läßt sich mit einer politischen Entscheidung für das Modell 1 vereinbaren. Sobald der zukünftige Wohlstand der Mehrheit in der BRD nicht mehr gefährdet erschien, verstärkt sich der Widerstand gegen die Öffnung des Bildungssystems. Eine übergroße Konkurrenz möchte man den eigenen Kindern ersparen, zumal in Zeiten mit einer erheblichen Arbeitslosenzahl. Deshalb war eine umfassende Reform im Sinne des Modells 2 nicht durchsetzbar. Zwar trat kaum jemand für den Erhalt von ständischen Bildungsprivilegien öffentlich ein, aber das reale Verhalten bei bildungspolitischen Entscheidungen und das Scheitern einer durchgreifenden Bildungsreform nach den Vorschlägen des Bildungsrates, wie sie im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung oder im Bildungsgesamtplan[11] enthalten sind, ist so erklärbar.

Da die nach dem 2. Modell erforderliche grundlegende Reform des gesamten Bildungswesens nicht stattfand, ist die integrierte Gesamthochschule als Endglied dieser Reform völlig überfordert, wenn ihr mehr aufgebürdet würde, als einen Beitrag zur Verminderung von Chancenungleichheit zu leisten. Das Bemühen um Chancengleichheit muß viel früher mit kompensatorischer Erziehung in der Elementarstufe beginnen und außer der Primarstufe vor allem anstelle einer mehrgliedrigen Sekundarstufe ein differenziertes Schulsystem mit vielfältigem Angebot aufweisen. Dementsprechend bestand dieses nach den zuerst von Evers 1968 gemachten Vorschlägen aus einer integrierten Mittelstufe und der zwei- bis dreijährigen Oberstufe.[12] Sie bietet nebeneinander organisatorisch drei Wege an:

"- Vollzeitunterricht mit allgemeinen und beruflichen Kursen,
- je zur Hälfte Schulunterricht und betriebliche Ausbildung, auch als gelenktes Praktikum,
- etwa ein Drittel Schulunterricht und zwei Drittel betriebliche Ausbildung."[13]

Die Grund- und Intensivkurse mit thematischen Wahlmöglichkeiten können individuell gewählt werden. Statt der Regeldauer von 2 Jahren kann der individuelle Lernfortschritt oder die angestrebten Qualifikationen auch zu einem dreijährigen Besuch führen. Eine erste berufliche Qualifikation dual oder in der Vollzeitschule oder eine Studienberechtigung oder beides sollte ermöglicht werden.[14] Die erreichte Qualifikation hängt von den Kursen und der erwiesenen Leistung ab, die durch "objektivierende Verfahren" beurteilt werden.

---

[11] Bund-Länder-Kommissionen für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan Bde. I und II, Stuttgart 1973.
[12] Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt a.M. 1969, S. 93 ff.
[13] Ebd., S. 95.
[14] Ebd., S. 96.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das konsequente Anschlußmodell wäre im Tertiären Bereich das nie erprobte Baukastenmodell gewesen (vgl. Kap. 3.5), das dem in der OECD Studie beschriebenen 3. Modell von allen Reformmodellen am nächsten kommt, weil es auf formale Eingangsbedingungen verzichtet, sondern es ermöglicht, die endgültige Zulassung im Studium zu erwerben, das Studium zeitlich und inhaltlich weitgehend nach Neigung und Interesse individuell gestaltbar macht und formalisierte, punktuelle Leistungskontrolle mit einheitlichen Standards nicht vorsieht. Stattdessen werden individuelle Kursleistungen verbal beschrieben, wodurch die Fähigkeiten und Leistungen des einzelnen auch als Gruppenmitglied wesentlich klarer erkennbar sind als durch ein Notentableau.

Ein derartiges die Einzelinitiative förderndes Studium nach dem Baukastensystem ließe sich auch mit dem aus Studien- und Praxisphasen bestehenden Sandwich-Modell kombinieren, da auf diese Weise die Theorie-Praxis-Dichotomie angegangen werden könnte,[15] eine Aufgabe, die den Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen gestellt wurde.[16] Kein von der Praxis abgehobenes theoretisches Studium, das oft mit einem Praxischock endet, keine Wissenschaft der Selbstgenügsamkeit ohne Berücksichtigung praktischer Probleme und auf der anderen Seite keine unkritische Praxisorientierung der Anpassung und kein kurzatmiger Erwerb von momentan anwendbaren Kenntnissen und Methoden, die bald überholt wären, sondern durch abwechselnde Berufs- und Studienphasen wechselseitiger Motivations- und Erkenntnisgewinn. Der Student wird mit Praxiserfahrung gezielter studieren und durch sie an der Hochschule angeregt, Praxis kritisch zu durchleuchten. Der Wechsel zwischen Kompaktstudium und Praxisphasen läßt die rechtzeitige Korrektur bei der Fächerwahl und dem Berufsziel erwarten. Praxis fördert Selbsterfahrung und wirtschaftliche Unabhängigkeit durch eigenes Einkommen. Das Risiko einer falschen Berufswahl wird ebenso gemindert wie das der Arbeitgeber bei der Einstellung eines schon durch Praxisphasen bekannten Mitarbeiters. Durch Erprobung der eigenen Fähigkeiten und durch finanzielle Unabhängigkeit werden die sozialpsychologischen Nachteile langer Studienzeiten vermindert. Außerdem ist das Sandwich Modell die erste Phase lebenslangen Lernens, der Abschnitte des Kontaktstudiums folgen, was im Zusammenhang mit kürzer werdenden Intervallen wirtschaftlich-technischer Innovation größere Flexibilität berufstätiger Hochschulabsolventen mit sich brächte.

Das Konzept der Gesamthochschulen in NRW ist weitgehend dem 2. Modell der OECD-Studie zuzuordnen. Ihre tatsächliche innere Entwicklung seit 1972, worüber noch zu berichten ist, und die nicht vollzogene gesetzliche Ankündigung, alle anderen Hochschulen des Landes ebenfalls in integrierte Gesamthochschulen bis zum Jahre 1977 zu überführen, sind Belege dafür, daß in den letzten 20 Jahren insgesamt sich die tradierten Strukturen behaupten konnten. Chancengleichheit als Ziel ist nicht mehr in der Diskussion. Gelegentlich wird auch der Eindruck erweckt, sie wäre erreicht, was nicht der Fall ist.[17] Die zu Beginn der 70er Jahre erwartete Reform des Sekundarschulwesens und seiner Abschlüsse (vgl. Dokument 2, Abs. 3.4) als Voraussetzung für die darauf aufbauenden Gesamthochschulen blieb ebenfalls aus.

---

[15] Litten, Jens: Die Sandwich-Universität oder die Hochschule für Jedermann, Hamburg 1971, S. 87 f.

[16] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1972, S. 12 ff.

[17] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 9 im Vergleich mit dem ein Jahr später herausgegebenen Handbuch II, S. 202.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

4.3 Aufstiegsinstrument Schule

Wenn es aus ökonomischen Gründen zweckmäßig erscheint, werden "Begabungsreserven mobilisiert". Jedoch sollten dabei die Aufstiegschancen der eigenen Kinder so wenig wie möglich tangiert werden. Das mehrheitlich konsensfähige Ziel, den privaten Wohlstand zu mehren, verdrängt das Grundrecht auf Bildung. Über die Dosierung der Ressourcen und über die Aufrechterhaltung unterschiedlicher Hindernislaufbahnen mit mittelstandsgeprägten Barrieren sind im Bildungssystem genügend Steuerungsmöglichkeiten verfügbar. Es kommt nur darauf an, diese Politik mehrheitsfähig zu machen. Gegebenenfalls muß sie soweit verschleiert werden, daß die tatsächlichen Intentionen und Wirkungen verborgen bleiben. "Begabungsreserven" werden nur dann und insoweit mobilisiert oder umgelenkt, wie es dem wirtschaftlichen Wachstum dient. Dabei wird mit Abiturientenschwemme oder -mangel, mit dem Lehrlings- oder Lehrstellenmangel operiert.

Natürlich funktioniert das System nicht optimal. Dazu sind die Bedarfsprognosen infolge des langfristig nicht exakt feststellbaren Arbeitskräftebedarfs zu fehlerhaft und die individuellen Entscheidungen nicht vollständig manipulierbar. Durch den zunehmenden Aufstiegswillen nimmt der Anteil der Kinder in weiterführenden Bildungseinrichtungen zu, weil offentsichtlich ist, daß in Zeiten mit erheblicher Arbeitslosigkeit das Beschäftigungsrisiko mit der Höhe des Ausbildungsgrades geringer wird. Dieses natürliche Verhalten im Wettberwerbssystem aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen ist wegen unterschiedlicher Einflußfaktoren nicht optimal steuerbar. Die Erkenntnis, daß mit dem Ausbildungsgrad das Lebenseinkommen und die Berufszufriedenheit deutlich korrelieren, führen unvermeidbar zu partieller "Überqualifikation", aber nicht zur Chancengleichheit, denn die Handicaps der Unterprivilegierten bleiben erhalten.

Schon vor mehr als 20 Jahren hatte Martin Baethge auf die einseitige Funktion des Bildungssystems hingewiesen, vorwiegend den Aufstiegswillen zu fördern. Die Richtigkeit seiner Analyse wird u.a. dadurch bestätigt, daß die notwendigen Veränderungen für ein besseres Bildungssystem bis heute nicht durchgesetzt werden konnten. Statt dessen hat man sich mit der Zuteilung von Zukunftschancen durch das Bildungssystem weitgehend abgefunden. Baethge schrieb:

> "Der Vernachlässigung des Systemcharakters des Bildungssystems entspricht im Bereich der Soziologie der Bildungspolitik eine Verkürzung des gesellschaftlichen Charakters des Bildungssystems auf die Mobilitäts- bzw. Aufstiegsfunktion der Schule. Ralf Dahrendorf hat in seiner Streitschrift 'Bildung ist Bürgerrecht' den heute allgemein in der bildungspolitischen Diskussion ins Zentrum gerückten Mobilitäts- und Aufstiegsaspekt am klarsten als Kriterium eines demokratischen Bildungssystems herausgestellt. Daß dieser Mobilitätsaspekt, dessen Wichtigkeit auch hier nicht in Abrede gestellt werden soll, keineswegs so unproblematisch ist, wie die Zahl der ihn unkritisch vertretenden Autoren glauben machen könnte, wird an gleicher Stelle bei Dahrendorf deutlich, wenn er für die soziale Gerechtigkeit des deutschen Bildungssystems als Maßstab die Zugänglichkeit zur Hochschule für alle Bevölkerungsschichten aufstellt und damit die Fortschrittlichkeit des Bildungssystems in der Erhöhung der Abiturientenzahl und in

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

einer jeweils dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechenden quotenmäßigen Verteilung der Studenten auf soziale Gruppen sieht. Dabei tastet Dahrendorf trotz aller Kritik am gegenwärtigen Bildungssystem dessen Struktur nicht an, sondern behält die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und seine starke Ausrichtung auf die Universität bei. Das ist nicht zufällig, sondern eine Konsequenz des bildungspolitischen Denkansatzes, der die Mobilitäts- und Aufstiegsrelevanz der Schule so stark betont. Der Aufstiegsaspekt liefert von sich aus weder ein pädagogisches Gestaltungsprinzip für die Schule noch verleiht er der Schule eine demokratische gesellschaftspolitische Potenz und machte sie so für alle Gesellschaftsmitglieder zu dem, was sie strukturell sicherlich ist, zum entscheidenden Aufstiegsmechanismus der Gesellschaft. Insofern kann die Verabsolutierung der Aufstiegsfunktion der Schule gesellschaftspolitisch durchaus sehr konservativ sein. Fortschrittlich würde die Bildungspolitik erst, wenn sie die übrigen, neben der Aufstiegsfunktion der Schule als gleichrangige Ziele der Bildungspolitik zu beachtenden Funktionen des Bildungswesens in einer demokratischen Industriegesellschaft ebenfalls berücksichtigte und die sich aus der Sozialgeschichte des Bildungssystems ergebenden Probleme der unterschiedlichen Privilegierung der verschiedenen Gesellschaftsgruppen löste, was eine Frage des Verhältnisses von Bildungsstruktur und Sozialstruktur ist. Selbst wenn unter Beibehaltung der bestehenden Struktur des Bildungssystems Chancengleichheit und Mobilität verwirklicht werden könnten, müßte das Bildungssystem keineswegs gesellschaftspolitisch fortschrittlich sein im Sinne eines Beitrags zu einer rationaleren und freieren Gesellschaft, da dieses Bildungssystems immer noch gesellschaftlichen Aufstieg in Anlehnung an die Sozialstrukturen vornähme, deren Ausdruck es ist, im vorliegenden Falle also der Strukturen einer vor- bis frühindustriellen Klassengesellschaft. Ein solches Bildungssystem bliebe auch deswegen ein Instrument gesellschaftspolitischer Immobilität, weil es sich jeweils von der gesellschaftlichen Praxis die zum Aufstieg erforderlichen Bildungsinhalte wie auch die Zahl der möglichen Aufstiegskandidaten vorgeben ließe, ohne selbst korrigierend in die Sozialstruktur einzugreifen. Es würde sich lediglich die Zusammensetzung der Inhaber gesellschaftlicher Spitzenpositionen in bezug auf ihre Schichtzugehörigkeit ein wenig verändern, wodurch bei den gegenwärtigen Zuständen in Deutschland freilich schon etwas gewonnen wäre, ohne jedoch auch nur im geringsten die Kriterien für Aufstieg und das System der gesellschaftlichen Werte im Sinne höherer Rationalität zu beeinflussen. Im Gegenteil drohte der Schule Gefahr, mit dem radikalen Leistungsanspruch der Gesellschaft sich auch deren Irrationalität einzuhandeln.

Gesellschaftspolitisches Instrument für eine demokratische, aufgeklärte und mobile Gesellschaft autonomer Menschen kann das Bildungssystem aber nur sein, wenn es selbst in Anlehnung an die gesellschaftliche Praxis und gleichzeitig in kritischer Distanz zu ihr alle ihr zufallenden Funktionen zu erfüllen trachtet, von denen gerade für eine allgemeine Grundschule andere Funktionen wichtiger als die Aufstiegsfunktion sind. Wenn der Schule, wie die Familien- und Bildungssoziologie gezeigt hat, tendenziell zunehmend mehr Aufgaben in dem früher weitgehend der Familie überlassenen Sozialisationsprozeß des Kindes und Jugendlichen zufallen, und wenn gleichzeitig die Schule zur wichtigsten Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher und politischer Verhaltensorientierungen und Einstellungen geworden ist, dann erscheint es im Interesse der

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Erfüllung dieser Funktionen erforderlich, den Erziehungsauftrag der Schule ihrem sozialpolitischen Auftrag vorzuordnen und aus ihm das Gestaltungsprinzip des Bildungssystems im ganzen abzuleiten. Die Konsequenz für die Neustrukturierung des Bildungssystems bestünde darin, eine einheitliche 'Jugendschule' unter Einschluß von Berufsausbildungsprozessen einzurichten, die möglichst alle Jugendlichen zu einer 'Abitursreife' brächte; diese wäre jetzt nicht mehr in erster Linie Zertifikat für den Zugang zur Universität, sondern wirkliches Reifezeugnis. Damit wäre die Schule im Interesse ihrer Sozialisations- und Erziehungsfunktion von der Aufstiegsfunktion, die dann nachfolgende Fachschulen und Hochschulen vordringlich wahrnähmen, entlastet, trüge ihr jedoch immer noch soweit Rechnung, als sie bessere Aufstiegsvoraussetzungen für alle Jugendlichen schaffte und damit auch ein gerechteres Auslesesystem darstelle als das gegenwärtige Schulsystem."[18]

4.4 Illusionäre Chancengleichheit

Zu etwa dem gleichen Ergebnis kammen die bedeutendsten Bildungssoziologen Frankreichs ihrer Zeit Bourdieu und Passeron[19] nach zehnjährigen Untersuchungen. Obwohl die empirischen Belege ihrer Erkenntnisse am französischen Bildungswesen gewonnen worden sind, spricht vieles für ihre Allgemeingültigkeit. Im übrigen sind sie bis heute nicht widerlegt. Sie stammen vorwiegend aus dem universitären Bereich. Der Teil mit dem Thema "Bildungsprivileg und Bildungschancen" mit zahlreichen empirischen Ergebnissen schließt mit folgendem Resümee:

"Wenn es das höchste Ziel eines wirklich demokratischen Bildungswesens wäre, einer möglichst großen Zahl von Individuen in möglichst kurzer Zeit Gelegenheit zum möglichst vollständigen Erwerb möglichst vieler der Fähigkeiten zu geben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt akademische Bildung bedeuten, stände dieses in ebenso krassem Gegensatz zum traditionellen, an der Bildung und Auslese einer Elite aus den oberen Klassen orientierten, wie zum technokratischen Bildungswesen, das auf die Serienproduktion von Spezialisten nach Maß abzielt. Aber die bloße Forderung nach realer Demokratisierung des Bildungswesens genügt nicht. Mangels einer rationalen Pädagogik, die vom Kindergarten bis zur Hochschule methodisch und kontinuierlich die Wirkung der sozialen Faktoren kultureller Ungleichheit zu neutralisieren suchte, kann der politische Wille, allen gleiche Bildungschancen zu geben, die bestehende Ungleichheit selbst dann nicht überwinden, wenn er alle institutionellen und finanziellen Mittel in Bewegung setzte; umgekehrt könnte eine wirklich rationale, das heißt auf einer Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierende Pädagogik zweifellos dazu beitragen, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern. Sie ließe sich jedoch nur dann verwirklichen, wenn alle Bedingungen für eine wirkliche Demokratisierung der Auslese von Lehrenden und Lernenden gegeben wären, angefangen mit der Entwicklung einer rationalen Pädagogik."[20]

---

[18] Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt a.M. 1970, S. 111 f.

[19] Bourdieu, Pierre u. Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Weinberg 1971.

[20] Ebd., S. 90 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Es mag sein, daß der unvermeidlich mühsame und langdauernde Prozeß zur Verbesserung von Bildungschancen sogar Gutwillige abschreckt oder resignieren läßt. Für Politiker ist es jedenfalls unattraktiv, sich auf Chancengleichheit einzulassen, da kurzfristige Erfolge nicht zu erzielen sind. Bis jetzt haben gezielte punktuelle Reparaturen ausgereicht, das System hinreichend akzeptabel zu machen, zumal das Bildungssystem, "als privilegierendes Instrument der bürgerlichen Soziodizee, das den Privilegierten jenes höchste Privileg verschafft, nicht als Privilegierte zu erscheinen, (dadurch) überzeugt sie die Unterprivilegierten um so leichter davon, daß ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal auf ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst beruhen".[21]

Die gleichen Verfasser kommen zu dem Ergebnis, daß im Tertiären Bereich des Bildungssystems die stattfindende soziale Auslese in die Ungleichheit der Begabung umgedeutet wird:

> "Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen. Eine derartige Haltung entspricht der Logik eines Systems, das, um funktionieren zu können, die formale Gleichheit aller Studenten postulieren muß und das infolgedessen keine andere Ungleichheit als die individueller Begabung anerkennen kann. Der Professor kennt sowohl in der eigentlichen Lehre wie in den Ausleseverfahren nur in Rechten und Pflichten gleichgestellte Studenten."[22]

---

[21] Ebd., S. 228.
[22] Ebd., S. 82.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

5. Reform in Nordrhein-Westfalen durch Gesamthochschulen

5.1 Die hochschulpolitische Entwicklung

Die seit 1966 im Lande Nordrhein-Westfalen regierende sozialliberale Koalition legte im März 1970 für die folgende Legislaturperiode das Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 vor, das außer konkreten Handlungsrichtlinien bis zur Mitte der siebziger Jahre auch darüberhinausgehende langfristige Zielsetzung enthielt.

Acht kooperative Gesamthochschulen sollten ein umfassendes Lehrangebot im gesamten Hochschulbereich sowie die rationelle Nutzung der Einrichtungen von Forschung und Lehre sichern.[1] Kern jeder Gesamthochschule war danach eine alte Universität bzw. Technische Hochschule in Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Düsseldorf, Köln und Münster ergänzt um jeweils eine neue Universität mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt, hervorgehend aus Abteilungen Pädagogischer Hochschulen. Konzeptionelle Abweichungen waren lediglich die neue Universität Essen im Verbund mit der Universität Bochum, wobei nur in Essen ein Schwerpunkt in Naturwissenschaft und Medizin entstehen sollte sowie die Rhein-Universität mit den drei Standorten Duisburg, Düsseldorf und Wuppertal.[2] Die erziehungswissenschaftliche Ausrichtung der neuen Universitäten wurde mit dem Lehrerbedarf begründet und die Standortentscheidung mit der hohen Studienplatznachfrage in den Ballungsgebieten sowie mit der Vermeidung langer Anlaufzeiten durch Ausbau bestehender Hochschuleinrichtungen.[3]

Vermutlich spielte bei der relativ unpräzisen Angabe über den Zeitpunkt der Errichtung, bei den vagen Vorstellungen über Aufgaben und Organisationsform der Gesamthochschulen, bei der Zurückhaltung hinsichtlich der Einbeziehung der Fachhochschulen sowie der Konzentration auf neue Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt, die ausstehende Neudefinition der Hochschulreife, die weitgehend konventionellen Vorschläge des Hochschulplanungsbeirates (vgl. Kap. 3.2) und die für 1980 prognostizierten Studierendenzahlen in den Gesamthochschulbereichen eine Rolle, da sie die als maximale Größe bezeichnete Zahl zwischen 15.000 und 20.000 an einigen Orten weit übersteigen würden. Da die neuen Universitäten in enger Kooperation mit den bestehenden errichtet werden sollten und eine Gesamthochschule nach den damaligen Vorstellungen in der Regel eine Universität als Kern haben sollte, war damit die Entscheidung für die Ballungsräume als Standorte plausibel, die jedoch zu Lasten hochschulferner Regionen und regionaler Chancenverbesserung fiel.

Zur Entwicklung der Gesamthochschulen, für die übrigens im Planungszeitraum keinerlei Mittel vorgesehen waren, sollten folgende Maßnahmen dienen:

"- inhaltliche Abstimmung der Lehr- und Studienpläne,
- Zusammenarbeit in Fragen der Hochschuldidaktik,
- Abstimmung der Prüfungsordnungen,
- gemeinsame Immatrikulation und Zulässigkeit des Studiums an verschiedenen Institutionen,

---

[1] Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf, im März 1970, S. 70.
[2] Vgl. ebd., S. 68.
[3] Vgl. ebd., S. 67 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Erprobung kombinierter Studiengänge nach dem sogenannten Baukastensystem,
- Erprobung der Stufenausbildung vornehmlich in den Ingenieurwissenschaften, im Sozialbereich, in den Wirtschaftswissenschaften und bei den Lehramtsfächern,
- Austausch der Lehrenden,
- gemeinsame Nutzung von technischen und Sozialeinrichtungen."[4]

Eindeutig stand bei dem Katalog der Maßnahmen die Studienreform im Vordergrund mit dem Ziel, durch effektivere Organisation eine begrenzte Studienzeit zu erreichen.[5] Vorschläge des Hochschulplanungsbeirats, wie die Einführung des Studienjahres, wurden dabei ebenso übernommen wie die Erprobung von Modellstudiengängen nach den vorliegenden Konzepten, die Intensivierung der Hochschuldidaktik und Studienberatung sowie die Einführung des Fernstudiums.

Im NRW-Programm 1975 wurde der Standort Essen im Verbund mit der Ruhruniversität Bochum dazu ausersehen, exemplarisch eine Gesamthochschule zu verwirklichen, wobei auch "eine schrittweise zu intensivierende Zusammenarbeit mit der Fachhochschule"[6] angestrebt wurde. In der Regierungserklärung vom 28. Juni 1970 der weiterregierenden sozialliberalen Koalition hieß es, daß an der Bildung von Gesamthochschulen festgehalten würde und als neuer Akzent: die Landesregierung werde prüfen, "ob die Stufe der Kooperation bei geeigneten Neugründungen übersprungen" werden könne. Damit wurde erstmals offiziell die integrierte Gesamthochschule als Ziel genannt.[7]

Der neue Minister für Wissenschaft und Forschung, Johannes Rau, gab im Dezember 1970 den Plan einer Rhein-Universität auf und stellte für Duisburg und Wuppertal eigenständige universitäre Einrichtungen in Aussicht. Für Paderborn und Siegen wurde etwas weniger präzise die Möglichkeit eröffnet, ebenfalls Hochschulstädte zu werden, und für Essen kündigte der Minister konkret die Errichtung einer integrierten Gesamthochschule als Modell an.[8] Er stützte seine Entscheidungen auf ein Forschungsprojekt, durch das seit 1969 die "Grundlagen für die Standort- und Kapazitätsplanung zukünftiger Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen"[9] erarbeitet werden sollte. Auf dieser Basis beschloß die Landesregierung am 27. April 1971 die Gründung von fünf integrierten Gesamthochschulen an den genannten Orten. Dieser Hochschultyp wurde gleichzeitig verbindlich als "landespolitisches Ziel" festgelegt, als ein Ziel, das auch an den acht Universitätsstandorten des Landes durch Zusammenschluß der dort vorhandenen Hochschuleinrichtungen in Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Dortmund, Düsseldorf, Köln und Münster entstehen sollten.[10] Am Tage nach der Kabinettssitzung versandte der

---

[4] Ebd., S. 69 f.
[5] Vgl. ebd., S. 65.
[6] Ebd., S. 68.
[7] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen, Wuppertal 1972, S. 10.
[8] Ebd.
[9] Die Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover erhielt im August 1969 den Auftrag, Grundlagen für die Standort- und Organisationsplanung des Fachhochschulbereichs zu erarbeiten. Dieser Auftrag wurde im Oktober 1970 auf den gesamten Hochschulbereich ausgedehnt.
[10] Hochschulpolitik in NRW, S. 25.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Minister für Wissenschaft und Forschung "Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen", die eine breite Resonanz auslösten (vgl. Dokument 2)[11].

Vorsichtiger und pragmatischer als die Bundesregierung, die die Realisierung des Verfassungsgrundsatzes der Chancengleichheit ankündigte, wurde als Ziel die Verbesserung der Chancengleichheit durch Studienreform und durch ein erweitertes Angebot an Studienplätzen bezeichnet. Die Bildungspolitik zielte darauf, durch ein ausreichendes und differenziertes Angebot die Bildungs- und Ausbildungschancen zu steigern. Regionalisierung der Hochschulen und Einführung der integrierten Gesamthochschulen waren zwei Ansätze dazu.[12]

Allerdings wurde zugleich als weiterer, gleichrangiger Vorteil die bessere Effizienz des neuen Hochschultyps genannt, die in ein Spannungsverhältnis mit der Chancenverbesserung geraten kann und dann diese begrenzt. Die Integrierte Gesamthochschule böte "die beste Gewähr,

- das Studium zu intensivieren, gleichzeitig zu verkürzen und von 'Sackgassen' zu befreien,
- ein gestuftes System von Studienabschlüssen zu schaffen,
- die Kapazität wirtschaftlich zu verwenden".[13]

Der Zielkonflikt zwischen Chancenverbesserung und Rationalisierung des Hochschulsystems führt meistens dazu, daß bei vermeintlichen oder tatsächlichen knappen Ressourcen das Angebot reduziert wird. Unter dem Vorwand der Sparsamkeit und der Begrenztheit der Ressourcen lassen sich Privilegien bewahren. Obwohl in den Thesen die Integrierte Gesamthochschule als Ziel angestrebt wurde, blieb die konkrete Organisationsform für die Neugründungen und ebenso an den vorhandenen Universitätsorten offen. Da zuerst ein Beirat Zielvorstellungen für die Studienreform entwickeln und koordiniert mit anderen Bundesländern für jeden reformbedürftigen Studiengang eine Studienreformkommission eingesetzt werden sollte, war eine längerfristige Vorbereitungsphase zu erwarten, ehe endgültige Entscheidungen über die Struktur der Gesamthochschulen gefällt werden konnten. Weitere Hindernisse im Vorfeld waren, daß das wissenschaftliche Personal und die Zugangsvoraussetzungen noch auf die überkommenen Hochschularten bezogen waren. Die Reform der Personalstruktur und der Sekundarstufe II bedurften aber der bundeseinheitlichen Regelung. Langwierige Entscheidungsprozesse waren vorhersehbar, da unterschiedliche Interessenlagen und bildungspolitische Vorstellungen zum Konsens gebracht werden mußten.

Besonders gravierend waren die Veränderungen für die Angehörigen der Höheren Fachschulen und Ingenieurschulen an den fünf Standorten der geplanten Gesamthochschulen. Sie erfuhren duch die Thesen, daß die Fachhochschule für sie nur ein einjähriges Durchgangsstadium werden sollte. Ihnen standen zwei institutionelle Veränderungen bevor, die in kürzester Zeit umgesetzt werden sollten: zuerst eine z.T. überregionale Zusammenführung kleiner Höherer Fachschulen zu Fachhochschulen, was eine Überleitung in den Hochschulbereich implizierte, sowie ein Jahr später eine weitere Zusammenlegung und Überführung in eine wissen-

---

[11] Der Minister für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen: Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen-Stellungnahmen, Ratingen-Wuppertal-Düsseldorf vom 21. September 1971.
[12] Ebd., S. 11.
[13] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

schaftliche Hochschule. Die mit den Umorganisationen verbundenen Funktions- und Statusänderungen waren mental nicht so schnell nachvollziehbar und lösten deshalb bei den Betroffenen zwangsläufig Desorientierungen und Verhaltensunsicherheiten aus.

Die zahlreichen Stellungnahmen zu den Thesen aus den Hochschulen des Landes zeigten ein breites Spektrum, die von der Zustimmung zur Integrierten Gesamthochschule hauptsächlich durch Pädagogische Hochschulen und der im Entstehen begriffenen Fachhochschulen[14] über erhebliche Vorbehalte bis zur Ablehnung von Integrierten Gesamthochschulen vorwiegend durch die alten Universitäten reichte. Die vielen Einzelstellungnahmen von Teilgremien zeigten außerdem, daß innerhalb der Hochschulen die kontroversen Standpunkte nicht ausgeräumt werden konnten.[15] Mißtrauen gegen eine nur organisatorische Reform ohne hinreichende Klärung der inhaltlichen Substanz war ebenso verbreitet wie konstruktive Änderungsvorschläge zu den Thesen.[16]

Zustimmend äußerte sich z.B. die Pädagogische Hochschule Rheinland, Abteilung Wuppertal: "Die Abteilung Wuppertal begrüßt die in den Thesen des Ministers für Wissenschaft und Forschung angestrebte Schaffung integrierter Gesamthochschulen im Lande NRW unter Berücksichtigung der notwendigen Regionalisierung. Sie begrüßt insbesondere den Entschluß der Landesregierung, in Wuppertal eine Gesamthochschule zu errichten und sichert ihre intensive Mitarbeit bei der Verwirklichung dieser Ziele zu."[17]

Ablehnend äußerte sich auch die Rechtswissenschaftliche Fakultät der Universität Köln mit einer Reihe erheblicher Bedenken:

" 1.) Durch eine Einbeziehung in eine integrierte Gesamthochschule könnte die Universität ihr Recht auf eine ihrem besonderen Charakter entsprechende Selbstverwaltung verlieren. Dies könnte im Widerspruch zu Art. 16 Abs. 1 der Landesverfassung stehen.
2.) Das Gliederungsschema der Gesamthochschule weist eine organisatorische Schwerfälligkeit und angesichts der hohen Studentenzahl nicht effiziente Lenkbarkeit auf.
3.) Die verschiedenen Funktionen sowohl der Lehrkräfte als auch der Studenten innerhalb der Gesamthochschule werden nicht hinreichend beachtet.
4.) Für eine Integration der Ausbildungswege sowie für eine Lösung der Aufstiegs- und Durchlässigkeitsproblematik ist ein Verbundsystem erfolgreicher als eine integrierte Gesamthochschule. In dieser Hinsicht wird insbesondere auf die Verhältnisse in den Vereinigten Staaten hingewiesen, wo innerhalb von Ballungsräumen mehrere selbständige Hochschulen nebeneinander stehen. Auch dort handelt es sich um Ausbildungseinrichtungen unterschiedlicher Qualifikation, ohne daß man die Absicht hat, die Selbständigkeit der Einrichtungen zu beseitigen und sie organisatorisch zu Mammutgebilden zusammenzufassen. Das amerikanische Hochschulsystem differenziert eindeutig nach

---

[14] Für die erst am 1. August 1971 errichteten Fachhochschulen konnten zu diesem Zeitpunkt nur die seit Anfang 1971 bestehenden Planungsausschüsse Stellungnahmen abgeben. Diese Ausschüsse, deren Mitglieder im wesentlichen den Bildungseinrichtungen angehörten, die jeweils zu einer Fachhochschule übergeleitet werden sollte, bereiteten die Zusammenführung vor.

[15] Vgl. Thesen, ebd., S. 41-86. Allein 19 Stellungnahmen unterschiedlichen Inhalts von Kommissionen, Hochschulgruppen, Abteilungen und Einzelpersonen der Universität Bochum lagen vor, aber keine der Leitungsgremien (Rektor, Senat).

[16] Ebd., S. 17 ff.

[17] Ebd., S. 133.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Leistung, Qualifikation und Niveau. Auch daran sollte man sich in der Bundesrepublik orientieren.
5.) Sollte die Rechtspflegerausbildung ebenfalls in eine Gesamthochschule einbezogen werden, so würde dies auf unüberwindliche Hindernisse mit der Ausbildung der Studenten der Rechtswissenschaft stoßen."[18]

Maßgebend für die Stellungnahmen war vorwiegend die jeweilige Interessenlage, ob die Verfasser von der Neugliederung eine Verbesserung oder Verschlechterung ihres Status und ihrer Arbeitsbedingungen erwarteten. Die verschiedenartigen Stellungnahmen ermöglichten es dem Minister, an seinem politischen Ziel konsequent festzuhalten und im Oktober 1971 den Entwurf eines Gesetzes über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vorzulegen. Nach Billigung durch das Kabinett am 19. Oktober 1971 wurde der Text an die Hochschulen und Verbände mit der Bitte um Stellungnahme versandt.[19]

Von vielen Hochschulen wurde kritisiert, daß es sich um ein reines Organisationsgesetz handele und die inhaltlichen Aspekte fehlten. Die auf den Minister konzentrierte Entscheidungsbefugnis in der Gründungsphase von Gesamthochschulen und bei der Studienreform stieß ebenfalls auf vielfältige Kritik. Die Hochschulen beanstandeten die Aushöhlung ihrer Autonomie und befürchteten, daß ihre fachliche Kompetenz bei der Studienreform "von oben" nicht angemessen berücksichtigt würde. In der in § 3 beibehaltenen Entscheidung für abgestufte Studiengänge und -abschlüsse wurde die Gefahr der Perpetuierung der bisherigen Studienstruktur der Universitäten und Fachhochschulen gesehen. Im großen und ganzen waren die Stellungnahmen aus den Universitäten wiederum kritischer als diejenigen aus den Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen. Besonders an den fünf Gründungsorten war das Echo grundsätzlich positiv, wenn auch im Detail Kritik geübt wurde. Einige vermißten, ein klares Bekenntnis zur Integrierten Gesamthochschule und forderten für sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gründungsphase.

Neben der Errichtung der fünf Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal zum 1. August 1972 sah der Gesetzentwurf die Entwicklung von acht weiteren Gesamthochschulen an den Universitätsorten des Landes spätestens fünf Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes gegebenenfalls durch Rechtsverordnung vor.[20] Den fünf Gesamthochschulen fiel damit eine Pilotfunktion zu. Sie konnten davon ausgehen, daß spätestens 1977 alle wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen des Landes durch Zusammenschluß in Gesamthochschulen überführt würden. Durch die zeitliche Vorgabe und durch die Ankündigung ggf. den Zusammenschluß durch Rechtsverordnung herbeizuführen, sollte Druck auf die Gesamthochschulräte ausgeübt werden, die Gesamthochschule ihres Bereichs inhaltlich und

---

[18] Ebd., S. 120 f.

[19] Der Minister für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen: Stellungnahmen zum Entwurf eines Gesamthochschulentwicklungsgesetzes, Ratingen 1972.

[20] Ebd., S. 9, § 23 (2): "Wird die Empfehlung des Gesamthochschulrates nicht innerhalb von fünf Jahren nach Inkrafttreten dieses Gesetzes vorgelegt, so erläßt die Landesregierung die Rechtsverordnung nach Anhörung des Gesamthochschulrates der Einrichtungen des Gesamthochschulbereiches und der Hochschulen, deren Teile die Einrichtungen sind." Das Gesetz trat am 30. Mai 1972 in Kraft. Gem. § 26 hatte der Gesamthochschulrat Empfehlungen zur Entwicklung zur Gesamthochschule zu planen. Der ursprüngliche § 23 (2) wurde im Gesetz zu § 29 (2) (vgl. Dokument 3).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

organisatorisch unverzüglich vorzubereiten, um damit, anstelle von Regelungen durch die Landesregierung, ihre eigenen Vorstellungen zur Studienreform und Organisation der Gesamthochschule einzubringen.

Die Erläuterungen zum vorausgegangenen Entwurf des Ministers, die sich nahezu unverändert in der Begründung des am 23. Februar 1972 in den Landtag eingebrachten Regierungsentwurfs wiederfinden, ließen keinen Zweifel an dem politischen Willen, acht weitere Gesamthochschulen zu errichten. Betont wurde die inhaltliche Anlehnung an den Hochschulrahmengesetzentwurf und an die dort aufgezeigten Entwicklungstendenzen. Die Landesregierung erwartete damals eine baldige Verabschiedung des HRG und war bestrebt, den Reformprozeß durch die integrierte Gesamthochschule voranzutreiben, wobei als Kern die Neuordnung der Studiengänge als Voraussetzung für die strukturelle Integration der Einrichtungen des Hochschulbereichs angesehen wurde.[21]

Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen auf breit angelegter Basis, die auf Tätigkeitsfelder zielen, sollte sowie von berufsbezogenem Wissensstoff, der nur exemplarisch studiert würde, sollten zu Flexibilität und selbständiger Weiterbildung befähigen. "Die Studienreform soll dabei Chancengleichheit im Hochschulbereich gewährleisten und jedem die seiner Begabung und Leistung angemessene Ausbildung ermöglichen. Optimale individuelle Förderung und Neuordnung der Zugangsvoraussetzungen zum Hochschulbereich dienen diesem Ziel."[22] Der Hochschulzugang von Erwachsenen ohne Hochschulreife wird dabei erwogen. Statt Bildungssackgassen Durchlässigkeit zwischen verwandten Studiengängen.

"Im Interesse eines individuellen Bildungsangebotes und von differenzierten wissenschaftlichen Lehr- und Forschungsmethoden sind auch innerhalb der gleichen Fachrichtung Studiengänge von unterschiedlicher Dauer einzurichten, die teils mehr anwendungsorientiert, teils vorwiegend forschungsbezogen angelegt sind."[23] Keine Orientierung am Bedarf von Absolventen oder ökonomischen Kriterien also, sondern eine eindeutige Ausrichtung an individuellen Interessen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten. Keine Zuordnung der Anwendungsbezogenheit zu kürzeren und der Forschungsorientierung zu längeren Studiengängen, sondern eine flexible Ausrichtung auf Forschung und Anwendung, aber keine prinzipielle Festlegung wie von Kritikern behauptet wurde, die die Schlagworte von "Rezepteanwendern" und "Rezeptemachern" prägten.[24]

Im Laufe der Beratungen im Parlament wurde bei der Festlegung der Aufgabe der Gesamthochschulen eine Akzentverschiebung von der Betonung der Abstufung und inhaltlichen Differenzierung der Studiengänge zu gemeinsamen Studienabschnitten vollzogen. Die staatlichen Eingriffsmöglichkeiten bei der Studienreform wurde durch den bereits berufenen Beirat und nunmehr im Gesetz verankerte Studienreform-kommissionen verstärkt. Deren Vorschläge, die "die Überprüfung und Empfehlung von Studienzielen, Studieninhalten, Studienordnungen

---

[21] Ebd., S. 336.
[22] Ebd., S. 337.
[23] Ebd.
[24] Allerdings wird in den Begründungen zu den Aufgaben der Gesamthochschulen bei den Zielen der Studienreform u.a. die "Verkürzung von Studienzeiten durch Straffung des studienziel-orientierten Lernstoffs und durch Entwicklung geeigneter Lernmethoden" genannt (ebd., S. 339).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

und Prüfungsordnungen sowie der Methodik und Organisation von Lehre und Studium"[25] umfassen sollten, konnte der Minister für Wissenschaft und Forschung für verbindlich erklären. Da diese Empfehlungen sich außerdem auf Studiendauer, Leistungsnachweise, Studienaufbau, Anrechnung von Studienzeiten und Anerkennung von Prüfungsleistungen erstrecken sollten, und die Kommissionen ihre Aufgabenzuweisung vom Minister ebenso erhielten wie ihre Ernennung, war die Gestaltungsmöglichkeit durch Hochschulgremien auf Marginales begrenzt. Ihnen blieb der Nachvollzug einer auferlegten Studienreform (vgl. Dokument 3).[26]

Diese Verfahrensweise, die die Studienreform vereinheitlichen und beschleunigen sollte, löste jedoch bei den Hochschulmitgliedern zwangsläufig ein abwartendes Verhalten aus. Skepsis und Resignation aufgrund dieser Fremdbestimmung breiteten sich aus. Wer wenig oder gar kein Interesse an Veränderungen hatte, dem fiel nunmehr ein Alibi für seine Einstellung zu. In ähnlicher Weise wirkten die ebenfalls im Gesetz vorgesehenen hochschuldidaktischen Zentren, die zwar nur beratend und unterstützend tätig werden sollten, aber einen umfassenden Aufgabenkatalog zugewiesen bekamen.[27] Sie sollten die "zuständigen Gremien in Fragen der Lehr- und Lernmethodik sowie der Entwicklung und Verbesserung von Lehr- und Lernzielen, ... insbesondere bei der Erarbeitung neuer Studienordnungen, Studienpläne und Prüfungsordnungen"[28] unterstützen und beraten. Diese doppelte Verlagerung auf Experten in den Studienreformkommissionen und hochschuldidaktischen Zentren, sahen die Angehörigen der Lehrkörper als Mißtrauen gegenüber ihrer Kompetenz und ihrer Reformbereitschaft an. Die dadurch ausgelöste ablehnende Reaktion konnte sich auf das weit verbreitete Vorurteil stützen, ein wissenschaftlich kompetenter Professor sei automatisch ein hervorragender Lehrer, der keines fremden Rates bedürfe.

5.2 Geplante Studienplätze und Realität

Die im Laufe des Jahres 1970 erfolgte Umorientierung in der Hochschulpolitik in NRW von der Konzentration auf bestehende Hochschulorte zur flächendeckenden Konzeption, von der Metropolisierung zur Regionalisierung sowie von Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt zu Integrierten Gesamthochschulen mit den Standorten Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal zeichnete sich in dem seit August 1969 laufenden Forschungsprojekt der Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover ab, die zuerst nur den Fachhochschulbereich des Landes NRW untersuchte, aber seit Oktober 1970 für den gesamten Hochschulbereich Standort- und Kapazitätsplanungsalternativen bearbeitete.[29] Der Arbeitsschwerpunkt war die Ermittlung der zukünftigen Nachfrage nach Studienplätzen (Studienanfänger pro Jahr) an einzelnen Hochschulen. Im Dialog mit dem

---

[25] Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen Gesamthochschulentwicklungsgesetz -GHEG)- SGV.NW 223 - vom 30. Mai 1972, § 2 (1) in Verbindung mit § 4.
[26] Ebd., § 2 (2) und § 3 (2) in Verbindung mit den Begründungen zum Regierungs-Entwurf.
[27] Vgl. Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik ..., a.a.O., S. 16 f.
[28] § 6, GHEG.
[29] Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standortforschung und Kapazitätsplanung zukünftiger Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Manuskript Nr. 31, Hannover, im Oktober 1971.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Minister für Wissenschaft und Forschung wurden mehrere Modellvarianten geprüft, die der Landesregierung bei der Entscheidung im April 1971 für die Errichtung der fünf Integrierten Gesamthochschulen bereits vorlagen.[30]

Die schon damals bekannte Neigung der Studierenden, die dem Heimatwohnsitz nahegelegene Hochschule als Studienort zu wählen, hatte zur Konsequenz, ein einseitiges Fächerangebot zu vermeiden, da es die Studienwünsche verzerrt.[31] Deshalb sollten alle Neugründungen in den fünf Hauptstudienbereichen zumindest jeweils einige Studiengänge anbieten, nämlich:

- "Sprach- und Kulturwissenschaften
- Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Medizin
- Mathematik und Naturwissenschaften
- Ingenieurwissenschaften."[32]

Ein differenziertes, variables Studienangebot war aber auch wegen der anderen wesentlichen Ziele erforderlich:

- "Entwicklung neuartiger, das heißt integrierter und kombinatorischer Studiengänge, weil die Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit in weitgespannten Tätigkeitsfeldern die Integration von Praxis und deren Einübung im Studium ebenso erfordert wie die gleichrangige Wissenschaftlichkeit aller Studiengänge, auch wenn sie sich nach Inhalt, Dauer und Abschluß unterscheiden.
- Offenheit der Hochschschule, weil die Veränderung des bisherigen Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft zur Gestaltung einer neuen Beziehung von theoretisch durchdringender Praxis und praxisbezogener Theorie führt und ihren Ausdruck findet in differenzierten Zugangsvoraussetzungen einer einheitlich organisierten Hochschule, in vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit differenzierter Studiengänge und in der Übernahme von Aus-und Fortbildungsaufgaben, die bisher im außeruniversitären Bereich wahrgenommen wurden (zum Beispiel Aufbau- und Kontaktstudium, Erwachsenenbildung, Studium im Medienverbund).
- Interdisziplinäres Arbeiten in Lehre, Forschung und Studium, weil nur so integrierte Studiengänge entwickelt und entsprechende komplexe Forschungsprojekte bearbeitet werden können."[33]

"Die Forderung nach kompakten Studieneinheiten, nach problemorientierter Forschung und Projektstudium, nach Konzeption des forschenden Lernens, das heißt der Mitwirkung von Studenten in der Forschung, werden ständig neue Gruppierungen der Wissenschaftsdisziplinen und ständig neue Entscheidungen jedes Studenten über seinen Studienweg erfordern"[34], diese Flexibilität, die die ständige Neuorganisation der "Fachbereiche als Gruppierungen von Wissenschaftsdisziplinen oder als Kennzeichnung von Studienfeldern"[35] erforderlich mache, wurde

---

[30] Ebd., S. 4.
[31] Ebd., S. 5.
[32] Ebd., S. 8. Diese Forderung wurde, mit Ausnahme der Medizin, die nur in Essen bereits vorhanden war, überall erfüllt.
[33] Ebd.
[34] Ebd., S. 9.
[35] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

jedoch in der späteren Praxis nicht erreicht. Beharrungsvermögen und Immobilismus ließen Interdisziplinarität und neue Lehrformen nur in sehr begrenztem Maße zu.

Ein Gegensatz zwischen dem Arbeitskräftebedarf und der Nachfrage nach Studienplätzen wird in der Studie nicht thematisiert: "Die Studiengänge bestimmen die Chancen des sozialen und wirtschaftlichen Aufstiegs des einzelnen. Mit ihnen können gesellschaftliche Innovationen in der Region vorbereitet und gefördert sowie aktuelle Qualifikationsanforderungen des regionalen Arbeitsmarktes erfüllt werden."[36] Ein breites und differenziertes Studienangebot sei hinreichend flexibel, um den Individualwünschen zu entsprechen und die Absolventen für unterschiedliche Anforderungsprofile zu qualifizieren. An die Stelle der Auffassung, ein längerfristig vorhersehbarer Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes müsse vom Ausbildungssystem erfüllt werden, tritt eine Angleichung durch beiderseitige Flexibilität.

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, daß in einer ersten Phase (1973-1977) Gesamthochschulen an den drei nachfragestärksten Orten Duisburg, Essen und Wuppertal entstehen sollten, während in Paderborn und Siegen zwar gleichzeitig wissenschaftliche Studienplätze vorzusehen seien, die endgültige Gründung der beiden Gesamthochschulen wäre aber erst in einer zweiten Phase (1978-82) erforderlich. Diese abgestufte Empfehlung (die außerdem noch weitere Standorte einschloß, in denen aber keine Gesamthochschulen errichtet wurden)[37], spiegelt sich noch in den anfänglichen Aussagen des Ministers für Wissenschaft und Forschung wider, ehe die mutige Entscheidung für die gleichzeitige Errichtung von fünf Gesamthochschulen schon zum 1. August 1972 gefällt wurde.

---

[36] Ebd.
[37] Ebd., S. 67.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Interessant ist noch die Prognose der Studienanfängerzahlen für die fünf Standorte (vgl. Tabelle 1), gegliedert nach "Hochschulbereichen" für die Jahre 1976, 1980 und 1984.[38]

	1976	1980	1984
Duisburg			
WiHo[39]	2200	2600	2500-2600
FHS	950	1300	1300-1300
GHS	3150	3900	3800-3900
Essen			
WiHo	3200	3800	3400-3900
FHS	1600	2200	2200-2200
GHS	4800	6000	5600-6100
Wuppertal			
WiHo	2100	2600	2400-2700
FHS	1100	1500	1600-1600
GHS	3200	4100	4000-4300
Paderborn			
WiHo	1100	1300	1300-1400
FHS	750	1000	900- 900
GHS	1850	2300	2100-2300
Siegen[40]			
WiHo	750	950	900-1000
FHS	500	700	700- 700
GHS	1250	1650	1600-1700

Tabelle 1: Prognostizierte jährliche Studienanfängerzahlen für die fünf Gesamthochschulen

Die prognostizierten Studienanfängerzahlen - auch wenn eine gewisse Abweichung in der Realität zu erwarten war - untermauerten die Berechtigung der fünf Gründungen. Auf dieser Kapazitätsschätzung aufbauend legte die Landesregierung dem Landtag im Oktober 1971 ihre Hochschulplanung in Nordrhein-Westfalen vor.[41] Darin lehnte sie es ausdrücklich ab, eine das

---

38 Ebd., S. 57 f.

39 Eindeutiger müßte es heißen: Studienanfänger mit allgemeiner Hochschulreife (statt WiHo) bzw. mit Fachhochschulreife (statt FHS).

40 Wegen der Nähe der Stadt Siegen zum Dreiländereck prognostiziert die Arbeitsgruppe eine Erhöhung der Studienanfängerzahlen durch Zuwanderung aus Rheinland-Pfalz und Hessen um 440 für 1976 und um 560 für 1980. Vgl. Arbeitsgruppe Standortforschung, ebd., S. 63.

41 Landtag Nordrhein-Westfalen, 7. Wahlperiode: Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 3 der Fraktion der CDU, Drucksache 7/1162 vom 19.10.71.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"technologische Minimum" übersteigende Qualifikation als "Überqualifikation" zu bezeichnen, und stellte dem den bereits in anderem Zusammenhang zitierten anspruchsvollen Satz: "Ein Bildungssystem, das aus ökonomischem Anspruch die Bildungsmöglichkeiten beschneidet, ist unmenschlich"[42] entgegen. Sie bekennt sich dazu, die Prognose der Gesamtnachfrage nach Studienplätzen aus den vorhandenen Schülerzahlen zu errechnen, dann allerdings bei der Aufteilung auf die Studienfächer orientiert sie sich am Bedarf, ohne präzise Begründung.[43] Ohne Medizin sollte eine Hochschule eine minimale Größe von 10.000 Studierenden erreichen[44] und jeweils 2400 in den vier Fächergruppen der Geistes-, Gesellschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Für die fünf Gesamthochschulen wurden Zieldaten (Eckdaten) für die Verteilung der Studierenden auf Fachrichtungen, ohne Berücksichtigung der Verflechtung der Fächer und von Veränderungen durch die Studienreform angegeben,[45] die unter I in der Tabelle 2 aufgeführt sind.

	Duisburg		Essen		Paderborn		Siegen		Wuppertal	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Geisteswiss.										
insg.	2100	2450	3900	3200	1300	1300	1800	2125	2500	2650
lang	600	950	900	500	600	600	600	825	700	700
kurz	1500	1500	3000	2700	700	700	1200	1300	1800	1950
Gesellschaftswiss.										
insg.	2400	1700	1400	1700	1200	1100	1400	1650	1200	1250
lang	1600	1100	600	600	600	550	600	600	600	500
kurz	800	600	800	1100	600	550	800	1050	600	750
Naturwiss.										
insg.	2400	1300	1500	1800	1600	1800	1800	1475	1800	1800
lang	1600	700	400	700	1200	800	1200	975	1200	1200
kurz	800	600	1100	1100	400	1000	600	500	600	600
Ingenieurwiss.										
insg.	3100	1650	2600	2400	1900	3200	3000	2950	3000	2900
lang	1200	900	900	700	600	600	1000	950	900	750
kurz	1900	750	1700	1700	1300	2600	2000	2000	2100	2150
Studienplätze										
Insg.	10000	7100	9400	9100	6000	7400	8000	8200	8500	8600
lang	5000	3650	2800	2500	3000	2530	3400	3350	3400	3150
kurz	5000	3450	6600	6600	3000	4850	4600	4850	5100	5450

Tabelle 2: Studienplätze für das Jahr 1980 (ohne Medizin) geplant in den Jahren 1971 (I)[46] und 1979 (II)[47]

---

[42] Ebd., S. 10.
[43] Ebd., S. 10 ff.
[44] Ebd., S. 18.
[45] Ebd., S. 46.
[46] Drucksache 7/1162, Anlage 36, S. 2.
[47] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6.A., Düsseldorf, August 1979, S. 78 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Eine Gegenüberstellung der für 1980 prognostizierten Studienanfängerzahlen[48] (Tabelle 1) mit den an den fünf Gesamthochschulstandorten für das gleiche Jahr geplanten (Tabelle 2) und realisierten Studienplätzen[49] führt zu folgenden Ergebnissen:

1. An den fünf Gesamthochschulen sollten überwiegend Kurzstudienplätze (57%) entstehen, und zwar in einer nicht begründeten Schwankungsbreite zwischen 50% (Duisburg u. Paderborn) und 66% (Essen).
2. Die Kurzstudiengänge wurden mit einer unrealistischen Verweildauer von 2-3 Jahren angesetzt, wodurch rechnerisch eine überhöhte jährliche Aufnahmequote entstand.
3. Selbst wenn von den mittleren, zu gering angesetzten Verweildauern (2,5 bzw. 5 Jahre) und der geplanten Verteilung auf Kurz- und Langzeitstudiengänge ausgegangen wird, reicht mit Ausnahme des Standortes Siegen die geplante Aufnahmekapazität nur zu 55,3% (Essen) bis 78,2% (Paderborn) aus, d.h. eine Überlast war von vornherein eingeplant.
4. Legt man eine realistische Verteilung auf die Kurz- und Langstudiengänge sowie die damals im Durchschnitt um etwa ein Jahr längere tatsächliche Studiendauer zugrunde, so erhöht sich die geplante Überlastquote erheblich.
5. Zwar wurden durch die fünf neuen Gesamthochschulen weitere Studienplätze geschaffen, aber wenn dadurch eine Chancenverbesserung eintreten sollte, durften nicht bei einer prognostizierten Studienanfängerquote von 62,5% mit allgemeiner Hochschulreife nur 27,2% der Aufnahmequote für Langzeitstudenten (jährlich 3640 von 13.360) vorgesehen werden, denn abgesehen von dem Lehramt für Grund- und Hauptschulen, das zu den Kurzstudiengängen gehört, hätte dann noch etwa jeder zweite Abiturient in ein Kurzstudium abgedrängt werden müssen, abgesehen von Studierenden mit Fachhochschulreife, die ein Langzeitstudium wählen würden. Oder anders: Die geplante Verteilung von nahezu 3:1 zwischen Kurz- und Langzeitstudenten wäre nur durch Zwangsmaßnahmen erreichbar gewesen. Sie entsprach zu keinem Zeitpunkt den Studienwünschen.
6. Die unrealistische Planung gab eine überhöhte Studienplatzzahl vor, die wegen der tatsächlichen, vorhersehbaren Verteilung auf Lang- und Kurzstudiengänge und bei Berücksichtigung realistischer Studienzeiten zwangsläufig zu einer räumlichen Überlastung der Hochschulen führen mußte.
7. Anstelle der für 1980 geplanten 41.900 Studienplätze waren am Ende des Jahres 1981 tatsächlich 32.430[50] (77,4%) vorhanden, wobei das größte Defizit durch Bauverzögerung in Duisburg auftrat, wo mit 4527 noch nicht einmal die Hälfte der geplanten 10.000 Studienplätze fertiggestellt war.
8. Die Arbeitsgruppe Hochschule hat die Zahl der Studienanfänger für 1980 (18.510) erheblich überschätzt. Möglicherweise hat sich dabei die Negativpropaganda gegen die Gesamthochschulen ausgewirkt und zu anderer Studienortwahl geführt. Die tatsächliche Studienanfängerzahl betrug im WS 1981/82 8621; wozu allerdings noch die Zahl des

---

[48] Vgl. Arbeitsgruppe Standortforschung, S. 57 f.
[49] Vgl. Landtagsdrucksache 7/1162 und Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Dezember 1982.
[50] 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, S. 38.

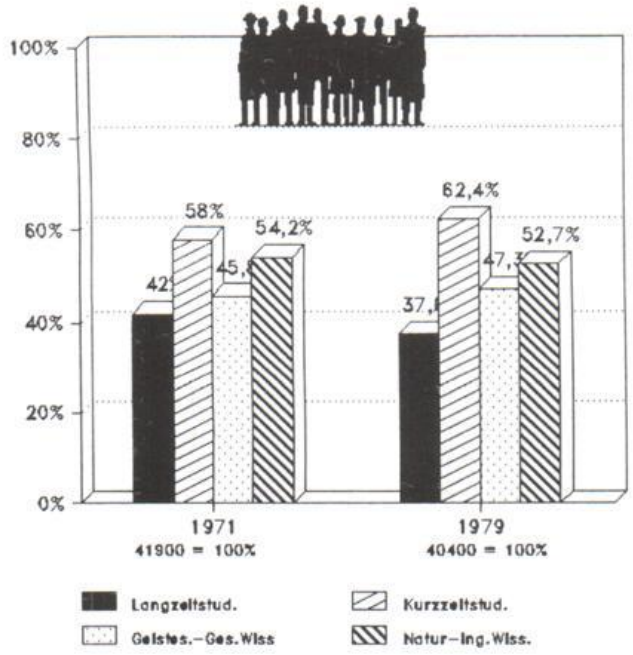
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

folgenden Sommersemesters hinzukommt, die aber wegen des Jahreszyklus bei den meisten Studiengängen relativ gering war (etwa 10% des WS).

9. Den vorhandenen Studienplätzen von 32.430 standen im WS 1981/82 bereits 50.551 Studenten gegenüber, was einer Belegungsquote von 155,9% entsprach.
10. In den ersten Jahren überwogen entgegen der Prognose (vgl. Tabelle 1) eindeutig die Studienanfänger mit Fachhochschulreife, ein Beweis dafür, daß die Abiturienten in dieser Zeit durch Negativpropaganda abgeschreckt wurden.

Beim Vergleich der Planung der Studienplätze für 1980 vor Errichtung der Gesamthochschulen (1971) und nachdem alle Studiengänge im allgemeinen mindestens fünf Jahre liefen (1979; vgl. Tabelle 2), fällt die relative Starrheit der Planungsdaten auf. Die Gesamtzahl der Studienplätze wurde um 1500 vermindert, wobei einer (vorübergehenden) drastischen Verringerung um 2900 in Duisburg eine erhebliche Vermehrung um 1400 in Paderborn und geringfügige Veränderungen an den übrigen drei Orten gegenüberstehen. Das sich abzeichnende Auseinanderklaffen zwischen den Studentenzahlen, Essen hatte z.B. im WS 1978/79 bereits 12.526 Studierende, und den Planungen (für Essen 9100 für 1980) führte also zu keiner angemessenen Korrektur.

Bild 1: Geplante Studienplätze n. Studienlänge u. Fächergruppe in % 1971 u. 1979



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Entgegen dem klar erkennbaren Trend wurde die Zahl der Langstudienplätze von 42,0% auf 37,6% zugunsten der Kurzstudienplätze vermindert, vermutlich weil auf diese Weise optisch eine größere Studienplatzzahl mit geringerem finanziellen Aufwand hergestellt werden konnte (vgl. Bild 1). Tatsächlich befand[51] sich um 1980 schon mehr als die Hälfte der Studierenden in einem Langzeitstudiengang. Die Reduzierung der Studienplätze wurde aus dem gleichen Grunde ebenfalls entgegen dem Trend fast ausschließlich bei den "teueren" natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienplätzen (1425) vorgenommen (vgl. Tabelle 3).

	1971	1979
insgesamt	41.900	40.400
Langzeitstudium	17.600	15.000
Kurzzeitstudium	24.300	25.200
Geistes- u. Gesellschaftswissenschaften	19.200	19.125
Natur- u. Ingenieurwissenschaften	22.700	21.275

Tabelle 3: Vergleich der geplanten Gesamtzahl der Studienplätze in den Jahren 1971 und 1979 (weil ein Langzeitstudent seinen Studienplatz länger als ein Kurzzeitstudent in Anspruch nimmt, verschieben sich die Prozentzahlen bei den Studienanfängern dadurch zusätzlich gegenüber der Zahl der Studienplätze zu Ungunsten des Langzeitstudiums, was leicht übersehen wird).

5.3 Aktivitäten an den fünf Standorten

Am 15. Dez. 1969 richtete die Stadt Wuppertal an den Ministerpräsidenten des Landes NRW ein Schreiben,[52] in dem sie ihre Besorgnis zu der einen Monat vorher unterbreiteten Hochschulkonzeption ausdrückte. Sie sah mit der geplanten Errichtung der "Rhein-Universität" mit den drei Standorten Duisburg, Düsseldorf und Wuppertal die Interessen ihrer Region an der Weiterentwicklung des Tertiären Sektors nicht ausreichend berücksichtigt und schlug die Errichtung einer "Bergischen Universität" in Wuppertal vor. Der Bergische Raum mit 1 1/2 Mio. Einwohnern und den zahlreich vorhandenen wissenschaftlichen Einrichtungen böte fundierte Ansatzpunkte für eine Volluniversität, aus der später unter Einschluß des zukünftigen Fachhochschulbereichs eine Gesamthochschule entstehen könne. Eher vagen Vorstellungen über die Struktur folgte mit dem Standort Grifflenberg ein präzises Standortangebot in unmittelbarer Nähe zur Elberfelder City.

Nachdem im Dezember 1970 der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW sich für Wuppertal als Sitz von eigenständigen Hochschuleinrichtungen aussprach, reagierte der Rat mit einem einstimmigen Beschluß vom 15. Febr. 1971 für eine Bergische Gesamthochschule und beauftragte die Stadtverwaltung, das Hochschulgelände Grifflenberg

---

[51] Ebd., S. 36 f. Aus den dort stehenden Angaben der Verteilung auf die einzelnen Studiengänge im WS 1981/82 und die angestrebten Abschlußprüfungen ergibt sich ein Prozentsatz von 54,4% für Langzeitstudiengänge.

[52] Schreiben der Stadt Wuppertal vom 15.12.1969 mit dem Betreff: Gründung einer Bergischen Universität in Wuppertal an den Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen Heinz Kühn mit Anlagematerial (Wissenschaftliche Einrichtungen, Fachhochschuleinrichtungen, Karten und Statistiken), Wuppertal o.J. (1969), S. 1 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

planerisch und baurechtlich zu sichern, das erforderliche Erweiterungsgelände bereitzustellen sowie die Nahverkehrserschließung planerisch vorzubereiten und die Versorgung sicherzustellen.[53]

Bis zur Jahreswende 1971/72 wollte die Stadt alle Voraussetzungen schaffen, damit Bauanträge für die Hochschule ohne Schwierigkeiten bearbeitet werden könnten[54] und baurechtlich der Baubeginn spätestens zum 1.2.1972 möglich würde.[55] Der Katalog der Mikrostandortplanung umfaßte neben den Verkehrserschließungen, der technischen Ver- und Entsorgung, dem Wohnen, den Dienstleistungen und Freizeiteinrichtungen, der schulischen und kulturellen Versorgung auch Vorschläge für die Fächerstruktur der Gesamthochschule.[56] Von der Pädagogischen Hochschule und der Fachhochschule als Kern ausgehend wurde ein Studienangebot vorgeschlagen, das die regionale Nachfrage nach Studienplätzen und den Bedarf an Hochschulabsolventen berücksichtigte. So ergäbe sich als Fächerspektrum

- Sprach- und Kulturwissenschaften,
- Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,
- Naturwissenschaften und Mathematik sowie
- Ingenieurwissenschaften.[57]

Aufgrund des guten Ausbaustandes der Städtischen Krankenanstalten sollte außerdem der Aufbau eines medizinischen Fachbereichs erwogen werden, über den allerdings nicht kurzfristig entschieden werden könne.[58]

Die Beschlüsse des Rates der Stadt Wuppertal und deren Umsetzung durch die Verwaltung wurden begleitet von der Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover, die sich seit Dezember 1970 exemplarisch unter den fünf Gesamthochschulstandorten Nordrhein-Westfalens mit dem Standort, der Kapazität, der Struktur und dem Mikrostandort der Gesamthochschule Wuppertal befaßte.[59] Dabei konnte sie auf Planungsunterlagen für zukünftige Gesamthochschulen in NRW aufbauen,[60] die später noch für den Standort Paderborn herangezogen wurden.[61] Gegen den Standort Grifflenberg wurden zahlreiche Einsprüche vorgebracht (ca. 2000), wie die zu geringe verfügbare Fläche, negative Auswirkungen auf Wohnklima und -charakter, die Konzentration von Baumassen als Zerstörung des Landschaftsbildes, der Wegfall von Grünflächen, Probleme des Umweltsystems, des Kleinklimas und Verkehrs, mit dem Ziel, daß die Hochschule an anderer Stelle zu bauen sei. Die Verwal-

---

53 Stadt Wuppertal: Mikrostandort für eine Bergische Gesamthochschule. Infrastrukturkriterien, Wuppertal, April 1971, S. 2 f.
54 Ebd., S. 16.
55 Ebd., S. 18.
56 Ebd., S. 63 ff.
57 Ebd., S. 65.
58 Ebd., S. 65 in Verbindung mit S. 68.
59 Arbeitsgruppe Standortforschung: Standort-Kapazitätsstruktur einer Gesamthochschule, Band 17 der Schriftenreihe der Arbeitsgruppe, Hannover 1972. Dieselbe: Gesamthochschule Wuppertal Mikrostandort Grifflenberg, Band 19 der Schriftenreihe der Arbeitsgruppe, Hannover 1973.
60 Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standort- und Kapazitätsplanung zukünftiger Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Manuskriptdruck Nr. 31, Hannover, im Oktober 1971.
61 Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standort-, Kapazitäts- und Strukturplanung der Gesamthochschule Paderborn, Hannover, im Juli 1972.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

tung schlug vor, alle vorgebrachten Bedenken und Anregungen zurückzuweisen.[62] Der Bebauungsplan 407 war bereits der Nachfolger der am 19.7.1971 öffentlich ausgelegten Bebauungspläne 402-404, gegen die ebenfalls eine Fülle von Bedenken, insbesondere gegen die Standortentscheidung Grifflenberg vorgebracht wurden.[63]

Trotz dieser zweimal erhobenen, zahlreichen Bedenken kommt die Arbeitsgruppe Hochschulforschung zu dem gleichen Ergebnis wie die Verwaltung, wenn auch etwas vorsichtiger formuliert: "Zusammenfassend ergibt sich, daß der Standort Grifflenberg als Hochschulstandort unter Berücksichtigung der aufgeführten städtebaulichen Rahmenbedingungen geeignet ist und die Entscheidung hierfür nach den Ergebnissen dieser Untersuchung für vertretbar gehalten wird."[64]

Ähnliche Aktivitäten, um die jeweils vorhandenen Probleme auszuräumen und schnell die Voraussetzungen zur Errichtung einer Gesamthochschule durch die kommunalen Behörden zu schaffen, sind auch an den vier übrigen Standorten zu verzeichnen. Die durch die Errichtung einer Gesamthochschule zu erwartenden ökonomischen und kulturellen Impulse wurden überall erkannt. Durch unterstützende Gutachten für den eigenen Standort und durch schnelle Entscheidungen die Voraussetzungen für einen baldigen Baubeginn zu schaffen, geschah überall in enger Kooperation mit der Landesregierung.

Zwar existierte Ende der sechziger Jahre schon die Karte, die das Land Nordrhein-Westfalen durch eine durch Münster und Dortmund führende Linie halbierte und auf diese Weise demonstrierte, daß im östlichen Landesteil nur die im Aufbau befindliche Universität Bielefeld lag und im Westen alle übrigen, aber die offizielle Landespolitik war damals noch darauf gerichtet, diese Konzentration bei den beabsichtigten Neugründungen beizubehalten. In dieser Situation beauftragte die Stadt Paderborn eine Professorengruppe unter Vorsitz von Minister a.D. Prof. Paul Mikat mit einem Gutachten.[65] Aufgrund des Studienplatzbedarfs und des Lehrermangels an Realschulen und Gymnasien empfahl der Ausschuß, in einer ersten Stufe die Pädagogische Hochschule Paderborn in den meisten Fächern[66] soweit auszubauen, daß Lehrer für alle Schulen ausgebildet werden könnten. Kurzfristig rechneten sie mit 3000 Studenten, die sich auf Dauer auf 5000 erhöhen würden.[67] Diese Teil-Universität sollte in der zweiten Ausbauphase auf alle Schulfächer ausgedehnt werden und durch zwei Zentral-Institute ein eigenes Profil in Forschung und Lehre entwickeln: das "Institut für vergleichende Didaktik" und das "Zentrum für Pädagogische Technologie."[68]

Zurückhaltend äußerte sich das Gutachten zu "Kooperationsmöglichkeiten im differenzierten Gesamthochschulverband" mit der zukünftigen Fachhochschule. Andererseits gab der Ausschuß zu bedenken, daß die einseitige Ausrichtung auf das Lehrerstudium problematisch sei und

---

[62] Drucksache über die Bearbeitung der Bedenken und Anregungen zu den Bauleitplänen 407, Anlagen zum Schreiben des Stadtplanungsamtes vom 15. Mai 1972.
[63] Vgl. Band 19 AG Standortforschung, S. 13.
[64] Ebd., S. 174.
[65] Gutachter-Ausschuß: Gutachten über den Ausbau der Studienmöglichkeiten in Paderborn, o.O., o.J. (1969).
[66] Deutsch, Geschichte, Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Mathematik, Physik, Leibeserziehung, Katholische Theologie und Philosophie.
[67] Ebd., S. 19 f.
[68] Ebd., S. 21 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

deshalb Fachstudiengänge, für die ein besonders großer Bedarf bestünde (Psychologie, Physik, Biologie und Mathematik), angeboten werden sollten. Der Bedarf an "ordentlichen Lehrstühlen" als Erstausstattung wurde für alle Fächer genannt und am Schluß darauf hingewiesen, daß die Landesregierung wegen der "hoffnungslosen Überfüllung der Universitäten ... ihr besonderes Augenmerk auf den Ausbau Paderborns und Siegens" richten sollte.[69] Diese Schlußbemerkung ist vermutlich dem Ausschußmitglied Prof. Schallenberger, ehemaliger Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Siegerland, zuzuschreiben, wie überhaupt das Überwiegen von PH-Professoren die inhaltliche Ausrichtung des Gutachtens geprägt haben dürfte.[70]

Außerdem veranlaßte die neugegründete Fördergesellschaft "Gesamthochschule Südost-Westfalen in Paderborn" in Zusammenarbeit mit der Stadt ein Gutachten von Prof. Heichert.[71] Dieses entstand auf der Basis von Daten der Arbeitsgruppe Standortforschung.[72] Aufgrund der für das Land NRW ermittelten Daten wurde darin die voraussichtliche Zahl der Studienanfänger prognostiziert, die zur Schätzung der Studierendenzahl von 9400 für das Jahr 1980 und von 9500 bis 10.000 für 1985 führte, (eine für 1980 etwas überhöhte Zahl, tatsächlich im WS 1980/81: 8109 und für 1985 zu niedrige Schätzung, tatsächlich im WS 1985/86: 11.854).[73] "Mit der Errichtung einer Gesamthochschule in Paderborn ist der Aufbau eines neuen tertiären Ausbildungssystems beabsichtigt, das

- die regionale Hochschulversorgung des Raumes Südwestfalen wesentlich verbessert,
- eine weitgehende Einbeziehung und Nutzung der bereits bestehenden Hochschuleinrichtungen gewährleistet,
- in der drängenden Bedarfssituation der Gesamtgesellschaft einen effizienten Beitrag leistet (vor allem in den Engpässen tertiärer Ausbildung),
- schließlich als Integrierte Gesamthochschule Erprobungs- und Realisationsbeispiel sein wird einer weitgespannten und belangvollen Reformkonzeption."[74]

Diese Bedarf, Nützlichkeit und Effizienz betonenden "Leitperspektiven" lassen nur im letzten Punkt den Reformansatz erkennen, wobei die wechselseitige Verbindung und Verschränkung unterschiedlicher Institutionen des Tertiären Bereichs "auf den realen Gesellschaftsprozeß" bezogen sein sollten, wozu

- die 'vertikale Integration' dient, durch die 'praxisnahe' Kurzstudiengänge und 'theorieorientierte' Langzeitstudiengänge verbunden und integriert,
- verschiedenartige nach Studienaufgabe und Ziel heterogene Studiengänge in Studienabschnitten zusammengeführt ('Horizontale Integration [1]')
- tätigkeitsfeldorientiert "interdisziplinäre Projektstudien und Forschungsvorhaben durchgeführt ('Horizontale Integration [2]'),

---

[69] Ebd., S. 28.
[70] Von den fünf Mitglieder waren drei (Schallenberger, Staudinger und Kienecker) PH-Professoren.
[71] Heichert, Christian: Gesamthochschule Paderborn. Überlegungen und Vorschläge zur Strukturplanung, Paderborn, im Dezember 1971.
[72] Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standort-, Kapazitäts- und Strukturplanung der Gesamthochschule Paderborn, Hannover, im Juli 1972.
[73] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen. Daten-Studienangebote-Anschriften, Düsseldorf, Dezember 1989, S. 159.
[74] Heichert, a.a.O., S. 1.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- die Verbindung mit der regionalen Gesellschaft durch Beratungssystem intensiviert ('Gesellschaftliche' bzw. 'Regionale Integration') werden soll(ten)".[75]

Das vom Kreis Siegen bei den Professoren Lohmar, Biedenkopf und Knoll in Auftrag gegebene Gutachten besteht aus zwei Teilen. Prof. Lohmar verfaßte den datenreichen Teil über Infrastruktur und Bildungswesen des Kreises und der Region. Damit begründete er die Errichtung einer Regional-Universität, für die er die zukünftige Zahl der Studierenden auf 7000 bis 12.000 schätzte. Für eine Regional-Universität wurden folgende regionalen und überregionalen Gründe genannt:

- " die Chancengleichheit des Einzelnen und der Region Siegen,
- das Ansteigen der Studentenzahlen,
- die Entlastung der Ballungsgebiete und Hochschulen,
- Verbesserung der Infrastruktur des Siegener Raumes".[76]

Die Professoren Biedenkopf und Knoll schlugen in Teil II langfristig den "Auf- und Ausbau einer Teilgesamthochschule Siegerland mit den Fachbereichen Erziehungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften" mit Ausrichtung auf die zukünftige Gesamthochschule Köln vor.[77]

Das am 30. Nov. 1970 abgeschlossene Gutachten referiert den damals erreichten Diskussionsstand und setzte kaum originelle Akzente, mit Ausnahme einiger Ausführungen zu den Voraussetzungen einer dezentralisierten Gesamthochschule. Das Gutachten der renommierten Professoren diente mehr der politischen Überzeugungssarbeit, um Siegen als Standort einer Gesamthochschule zu sichern, als der Erarbeitung einer inhaltlichen Konzeption. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich weder die Landesregierung noch der Wissenschaftsrat für eine Gesamthochschule in Siegen ausgesprochen. Lediglich die BAK hatte sich für diesen Standort im Bergneustädter Plan entschieden.[78]

Die Bemühungen der Stadt Essen um eine Universität reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück.[79] In der Wilhelminischen Zeit hatte allerdings eine Ruhrgebietsstadt keine Chance, eine Hochschule zu erhalten, denn die Region galt damals als politisch unzuverlässig. So blieb Essen bis in die Nachkriegszeit die größte Stadt im Westen Deutschlands ohne Universität, nachdem in Hamburg und Köln unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg Universitäten gegründet worden waren. Als die Regierung Meyers erwog, eine Universität im Ruhrgebiet zu errichten, entbrannte eine Auseinandersetzung u.a. zwischen dem westfälischen Dortmund und dem rheinischen Essen, die am Ende zugunsten der mitten im Ruhrgebiet liegenden kleineren Stadt Bochum entschieden wurde (1965). In Essen waren außer der PH-Abteilung in Kettwig als wissenschaftliche Einrichtung inzwischen aus den Städtischen Krankenanstalten eine medizinische Akademie mit Hochschulrang entstanden, die das Klinikum der Ruhruniversität Bochum wurde. Durch diese große wissenschaftliche Einrichtung unterschied sich Essen von

---

[75] Ebd., S. 13 f.
[76] Gesamthochschule im Kreis Siegen, Siegen o.J., S. 51.
[77] Ebd., Teil II, S. 1.
[78] Ebd., S. 57. Während ein Prognos-Gutachten von 1966 für Siegen mit 7000 Studierenden rechnete, nannte die BAK die Zahl von 12.000 für 1980, die erst 10 Jahre später erreicht wurde.
[79] Stadt Essen (Hrsg.): Stellungnahmen der Hochschulberatergruppe der Stadt Essen, Essen, Mai 1972, S. 3.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

den übrigen vier Standorten, da dort nur jeweils eine PH-Abteilung und eine Fachhochschule bei der Errichtung der Gesamthochschule zu integrieren waren.

Kurz nachdem die zweite Universität im Ruhrgebiet 1969 in Dortmund errichtet worden war, erklärte Ministerpräsident Heinz Kühn im Oktober 1969, die dritte Universitätsstadt des Ruhrgebietes würde Essen, und zwar würde an eine "Gesamtuniversität" bzw. ein "Hochschulzentrum" gedacht.[80] In dem damaligen Hochschulkonzept der Landesregierung, das im März 1970 im "Nordrhein-Westfalen-Programm '75" präzisiert wurde, sollte die in Essen zu gründende Universität einen singulären Reformauftrag erhalten:

> "Die in Essen zu gründende Universität wird ihren Schwerpunkt in Naturwissenschaft und Medizin haben. Bei der Planung ist von vornherein zu berücksichtigen, daß die in Essen vorhandenen Einrichtungen der Lehrerausbildung gleichzeitig mit der Einrichtung der Universitäten mit erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten in anderen Städten Universitätsrang erhalten und in schrittweise zu intensivierender Zusammenarbeit mit der Fachhochschule das Modell einer Gesamthochschule im Verbund mit der Ruhruniversität Bochum zu verwirklichen ist."[81]

Zum ersten Male kam im Lande NRW eine Gesamthochschule in das Regierungsprogramm, wenn auch ziemlich vage hinsichtlich des zeitlichen und organisatorischen Rahmens sowie des inhaltlichen Konzepts. Die Stadt Essen nahm die Absicht der Landesregierung auf und bestellte einen Sachverständigenbeirat, der den ebenfalls im Frühjahr 1970 gegründeten Hochschulausschuß des Rates der Stadt Essen in Fragen der Errichtung, Entwicklung und Koordinierung von Hochschuleinrichtungen beraten sollte.[82] Der Beirat unter Leitung von Carl-Heinz Evers und Ernst v. Weizsäcker hatte unter den 21 Mitgliedern damit zwei der profiliertesten Hochschulreformer in seinen Reihen, was sich in den Planungsvorschlägen niederschlug, allerdings kaum noch in der späteren Realisierungsphase, obwohl u.a. neben Ernst v. Weizsäcker auch der aus der BAK kommende spätere Gründungsrektor Peter Neumann-Mahlkau dem Gründungssenat der Gesamthochschule angehörte.

Der Beirat, dessen Mitglieder auch Helmut Schelsky und der hochschulpolitische Sprecher der CDU im Landtag von NRW Wolfgang Brüggemann waren, befaßte sich so intensiv wie an keinem anderen Standort mit dem Mikrostandort für die Gesamthochschule. Aus 12 denkbaren Alternativen wurden vier ausgewählt. Am Ende einigten sich alle Mitglieder auf den Standort City Nord im Segeroth nahe dem Stadtzentrum, anders als die beiden anderen Ruhrgebietsneugründungen in Bochum und Dortmund, wo die Universitäten außerhalb der Städte errichtet wurden. Die unmittelbare Einbindung in ein Arbeiterviertel war als Angebot an bildungsferne Schichten gedacht und sollte auch die wissenschaftliche Ausrichtung der Hochschule beeinflussen. Der Rat der Stadt beschloß am 2. Juni 1971, den Standort City-Nord der Landesregierung zur Gründung der "Integrierten Gesamthochschule Essen, Universität", vorzuschlagen.[83]

Am 26. April 1971 berief der Rat der Stadt Essen eine Hochschulberatergruppe mit sechs Personen, um sich bis zur Konstituierung des Gründungssenats sachkundig zu machen, darunter

---

[80] Universität Essen-Gesamthochschule: 1972-Leistungen-1982-Texte zu zehn Gründungsjahren, Essen o.J., S. 70.
[81] Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970, S. 68.
[82] Vgl. Gründungs-Tagebuch, in: Texte zu zehn Gründungsjahren, S. 71.
[83] Ebd., S. 20.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

C.H. Evers, E. v. Weizsäcker und P. Neumann-Mahlkau. Sie brachten ihre Reformvorstellungen in das Planungskonzept ein. Den Empfehlungen des Sachverständigenbeirats "Zugang ohne formale Hochschulreife" ist es u.a. zu verdanken, daß in den § 11 des GHEG eine Öffnungsklausel für diesen Personenkreis aufgenommen wurde. Der Absatz 3 lautet:

> "(3) Der Student kann nur Studiengänge wählen, für die er die Zugangsvoraussetzungen erfüllt. Das Nähere bestimmt der Kultusminister im Einvernehmen mit dem Minister für Wissenschaft und Forschung durch Rechtsverordnung unter Berücksichtigung von Inhalt und Ziel der Studiengänge und der im Hochschulwesen gebotenen Einheitlichkeit. Soweit es sich um Zugangsvoraussetzungen handelt, die erst während des Studiums erworben werden, bestimmt der Minister für Wissenschaft und Forschung das Nähere durch Rechtsverordnungen im Einvernehmen mit dem Kultusminister."[84]

Nach Abs. 4 des gleichen Paragraphen kann darüber hinaus im Falle eines Hochschulversuchs der Kultusminister auf Vorschlag des Ministers für Wissenschaft und Forschung Ausnahmen zulassen, d.h. die Einschreibung an der Gesamthochschule bedurfte nicht der üblichen Zeugnisse. Die hochschulrechtliche Voraussetzung zum Studium ohne Hochschulreifezeugnis als Versuch war durchgesetzt, wie es das Baukastenmodell vorsah.[85] Leider blieb die eröffnete Möglichkeit ohne praktische Folge. Die Befürchtung, durch derartige Hochschulversuche die Anerkennung der Gesamthochschule zu gefährden, übertraf den Mut zur Reform.[86]

Die Hochschulberatergruppe war außerdem besonders darum bemüht, durch die schnell voranschreitende Bauplanung nicht die räumliche Flexibilität für Reformen behindern oder zerstören zu lassen. Als Beratergremium war sie nicht befugt, Beschlüsse zu fassen, die dem noch nicht existierenden Gründungssenat vorbehalten waren. Falls die vorauseilende Baukonzeption sich an den herkömmlichen Ausbauplänen orientieren würde, sei das Gesamthochschulkonzept mit projektbezogenen Arbeitsgruppen unter Beteiligung der Studierenden und das Baukastensystem mit kompakten und halbkompakten Einheiten gefährdet.[87]

Als Forschungsprogramm interdisziplinärer Projekte, die für die Gesellschaft nützlich sein könnten, wurden folgende Forschungsbereiche vorgeschlagen:

- Freizeit- und Urlaubsprobleme,
- Berufs- und Erwachsenenbildung,
- Umweltschutz und Umweltgestaltung,
- Sozial- und Arbeitsmedizin,
- Biomedizinische Technik und Biokybernetik,
- Friedens- und Konfliktforschung sowie
- Kommunikationsforschung im künstlerisch-psychologischen Bereich, im technischen Bereich und auf dem Gebiet der Massenmedien.[88]

---

[84] Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 30. Mai 1972 (GV. NW. S. 134/SGV. NW. 223).

[85] Stellungnahme der Hochschulberatergruppe, S. 31.

[86] Später wurden durch das WissHG in § 65 (4) in Verbindung mit § 66 für die Zulassung von Nichtabiturienten durch Einstufungsprüfungen derart hohe Hindernisse aufgebaut, daß dieser Weg praktisch blockiert wurde.

[87] Stellungnahme der Beratergruppe, S. 12 ff.

[88] Ebd., S. 25. Die später eingerichteten Forschungsschwerpunkte (vgl. Kap. 6.4) unterschieden sich von diesem Katalog erheblich.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Anders als an den vier übrigen Gründungsorten - das gilt für Paderborn nur bedingt- gab es in Duisburg von 1655 bis 1815 eine Universität. Allerdings ist die bis zur Errichtung der Gesamthochschule im Jahre 1972 verstrichene Zeit von 157 Jahren mehr als ausreichend, um den Neubeginn nicht durch Überlieferungen bestimmen zu lassen. Eine Anknüpfung an diese vorhumboldtsche Universität, selbst wenn sie beabsichtigt worden wäre, war deshalb nicht mehr möglich. Die alte Universität war trotz des Bemühens um Traditionspflege nicht mehr als eine historische Reminiszenz, ein abgeschlossenes Kapitel. Als am 7. August 1972 die Gesamthochschule Duisburg als letzte eröffnet wurde, äußerte sich der Gründungsrektor Professor Dr. Helmut Schrey zu dieser Tradition, auf die auch schon der Oberbürgermeister der Stadt Duisburg Krings stolz hingewiesen hatte, vermittelnd, daß die Angehörigen der Gesamthochschule sich "nicht mit einem Ödipuskomplex herumzuschlagen" brauchten und fuhr fort:

> "Ganz im Gegenteil, die Tradition ist für uns etwas, das uns nachdrücklich helfen kann, ein nützlicher Mythos, der uns weder hindert noch vergewaltigt. Die neue Gesamthochschule soll ja schließlich auf keinen Fall eine Kopie der überlieferten Universität werden."[89]

Außer dieser traditionellen wies die Gesamthochschule Duisburg bei ihrer Gründung noch eine strukturelle und eine personelle Besonderheit auf. Anders als an den übrigen vier Standorten wies die Pädagogische Hochschule, obwohl erst 1968 gegründet, mit etwa 1700 mehr Studierende auf als die Fachhochschule mit ca. 1000. Der wissenschaftliche Gründungskern dominierte also. Mit Helmut Schrey ernannte der Minister für Wissenschaft und Forschung einen PH-Professor aus Duisburg zum Gründungsrektor, einen erfahrenen und profilierten Bildungspolitiker, während an den übrigen vier Gesamthochschulen für dieses Amt Professoren von auswärtigen Universitäten berufen wurden.

Schrey - auch das eine Besonderheit - hatte sich im Vorfeld schon um eine enge Zusammenarbeit mit der im Entstehen begriffenen Fachhochschule bemüht. Der damalige PH-Dekan wurde bereits 1970 in den Gründungsausschuß der aus der Ingenieurschule entstehenden Fachhochschule Duisburg berufen. Aufgrund seines hochschulpolitischen Engagements bei der Überführung der beiden Vorgängereinrichtungen in die geplante Gesamthochschule war es konsequent, ihn zum Gründungsrektor zu ernennen.

In seiner kompetent-nüchternen Einschätzung zum Entwurf eines Gesamthochschulentwicklungsgesetzes vom Oktober 1971 warnte er davor, daß die Gesamthochschulen keine "akademisch zweitklassige Institutionen" werden dürften und daß deshalb die "Fragen der akademischen Qualität" der entscheidende Maßstab beim Aufbau sei und nur dann " in Grenzen auch jene Züge des vorliegenden Gesetzentwurfes in Kauf zu nehmen (seien), die wohl mit einigem Recht als vergleichsweise etatistisch angesprochen werden können, allerdings nur insoweit, als dieser Etatismus unmittelbar und für alle Hoch-

---

[89] Schrey, Helmut: Die Landesregierung hat Weichen gestellt, in: Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.): Gesamthochschulen. Angebote und Herausforderung, Bonn-Bad Godesberg, im Oktober 1972, S. 52.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

schulangehörige klar erkennbar der Effektivität der Hochschule in ihrer ersten Gründungsphase zu nützen verspricht".[90]

Wie andere Städte hatte sich auch Duisburg ursprünglich intensiv darum bemüht, eine "Volluniversität" zu erhalten. Anlaß dazu bot das NRW-Programm '75, in dem die Rhein-Universität mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt an den Standorten Duisburg, Düsseldorf und Wuppertal angekündigt worden war. Mit voller Unterstützung durch die Industrie- und Handelskammer bemühte sich die Stadt um eine eigenständige Universität mit ausgebauten "naturwissenschaftlich-technischen Zweigen". Die im Entstehen begriffene Fachhochschule wurde bei den damaligen Überlegungen völlig ausgeklammert.

Im Jahre 1970 faßte die Stadt ihre Argumente für eine Universitätsgründung selbstbewußt in folgenden sechs Punkten zusammen:

"1. Duisburg bekommt seine Universität. Die heutige Pädagogische Hochschule ist Kern dieser neuen Universität.
2. Für Duisburg ist es wichtig, ja sogar entscheidend, daß dieser Universität naturwissenschaftlich-technische Zweige zugesprochen werden. Alle Voraussetzungen dafür sind erfüllt.
3. Eine solche, auch technisch orientierte Universität wird das Bildungsniveau der Region erheblich steigern und gleichzeitig der heute noch einseitigen Wirtschaftsstruktur der Stadt neue Impulse für die Schaffung von Zukunftsindustrien geben.
4. Duisburg wird eine attraktive Universitätsstadt sein, vor allem für die Studierenden selber.
5. Duisburg wird vor allem eine wirtschaftliche Neugründung beherbergen, weil eine City-Universität aufgrund bestehender Infrastruktur und vorhandener Verkehrsverbindungen viel rentabler zu bauen und zu unterhalten ist als eine Campus-Universität.
6. Duisburg ist stolz darauf, Universitätsstadt zu werden. Damit wird nicht der Ehrgeiz einiger weniger Verwaltungsinstanzen befriedigt, sondern eine langgehegte Erwartung aller Duisburger: daß die Stadt jenes Profil gewinnt, das ihr nach Kraft und Bedeutung zukommt."[91]

In der gesamten Argumentation für den Standort Duisburg überwogen ökonomische, lokalpatriotische und regionaloptimistische Aspekte: Dagegen wurde nicht erwähnt, daß "in Duisburg und Umgebung das Bildungsniveau heute noch weit unter dem anderer Hochschulorte und vergleichbarer Großstädte (liege). Außerdem sind Schüler und Studenten aus Arbeiterfamilien deutlich unterrepräsentiert."[92]

Die Überzeugung, eine leistungsfähige Universität zu brauchen, dominierte an allen fünf Standorten unabhängig von der politischen Konstellation. Deshalb war man interessiert, einen möglichst reibungslosen Aufbau zu fördern. Soweit eine Universität versprach, die Wettbewerbssituation ihrer Region zu verbessern, wurde ihre Errichtung unterstützt. Ein darüber

---

[90] Arbeitspapier für eine Stellungnahme zum Entwurf des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes vom Oktober 1971, in: Fey-Hauerwas, Jutta und Schallenberger, E. Horst (Hrsg.): Hochschulreform Konkret, Duisburg, 1980, S. 16.

[91] Schuber der Stadt Duisburg über die Voraussetzungen von Hochschulstandorten aus dem Jahre 1970, 8. Zusammenfassung.

[92] Ebd. Punkt 3 der acht Forderungen an einen Hochschul-Standort und wie Duisburg sie erfüllt. Die dazugehörige Forderung lautete: Starke unausgeschöpfte Bildungsreserven in Standort und Region.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

hinausgehendes Interesse war nicht intendiert. Die mit einer grundlegenden Reform verbundenen Diskussionen und Konflikte stießen deshalb eher auf Skepsis und Unverständnis, da damit Ansehensverluste zu befürchten waren. Unauffälligkeit, Übereinstimmung und Reibungslosigkeit zählten mehr als Diskurs, Kritik und Streitkultur. Kritische Auseinandersetzung mit dem Bestehenden und produktive Unruhe galten eher als suspekt. Aus Prestigegründen strebten die Städte an, eine Universität zu erhalten. Eine Integrierte Gesamthochschule fiel dagegen ab und war nicht das erwünschte Ideal, sondern ein Angebot der Landesregierung, das nicht ausgeschlagen werden konnte. Man wartete erst einmal ab, wie sich dieses Reformprojekt entwickelte.

5.4 Die Gründungsphase der fünf Gesamthochschulen

5.4.1 Das hochschulpolitische Konzept

Nach einer etwa zweijährigen Planungsphase wurden die fünf Gesamthochschulen in den ersten Augusttagen des Jahres 1972 eröffnet. Die Eröffnungsreden u.a. des Ministerpräsidenten Heinz Kühn, des Ministers für Wissenschaft und Forschung Johannes Rau und des Innenministers Willi Weyer sowie der fünf Gründungsrektoren (der Professoren Dr. Walter Kröll, Essen, Dr. Artur Woll, Siegen, Dr. Rainer Gruenter, Wuppertal, Dr. Broder Carstensen, Paderborn, Dr. Helmut Schrey, Duisburg) geben ebenso Aufschluß über die mit den Gründungen verfolgten Ziele[93] wie die zu diesem Ereignis erschienene Schrift.[94]

Das Konzept der Hochschulpolitik ging von drei Prinzipien aus. In diesem Kontext spielten die fünf Neugründungen eine bedeutende Rolle. Sie sollten das hochschulpolitische Ziel beispielhaft verkörpern:

1. *Schaffung weiterer Studienplätze*, um damit "immer breiteren Schichten unseres Volkes zu immer mehr und zu immer besserer Bildung und Ausbildung Gelegenheit zu geben".[95] Diese vorher planerisch vollzogene Entscheidung für den Ausbau bestätigte nachträglich das Bundesverfassungsgericht durch das am 18. Juli 1972 ergangene Numerus clausus-Urteil. Im Gegensatz zu den 60er Jahren, als es noch hieß, wir würden "auf dem Felde der Bildung, der Wissenschaft und Forschung ein Entwicklungsland, wenn wir nicht schon eines wären"[96], habe nunmehr "ein Stimmungsumschwung stattgefunden", denn vielfach würde befürchtet, "daß es eine Überqualifizierung der Arbeitskräfte gäbe, daß zu viele Akademiker ausgebildet würden; daß die Wirtschaft in naher Zukunft die wachsenden Bildungsausgaben nicht mehr verkraften könnte". Die Landesregierung sei dagegen der Auffassung, daß infolge der wirtschaftlichen Entwicklung und Veränderungen in der Produktion "die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte steigen müssen".[97] Beim höheren Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften mit

---

[93] Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen. Angebot und Herausforderung, Düsseldorf, im Oktober 1972.
[94] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen. Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1972, insbes. S. 12 ff: Im Mittelpunkt die Studienreform.
[95] Rau, Johannes: Prinzipien der Hochschulpolitik, in: Gesamthochschulen. Angebot und Herausforderung, S. 18.
[96] Ebd., S. 21.
[97] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Hochschulabschluß in der Wirtschaft, wobei auch danach zu fragen sei, "wieviel Akademiker wir denn brauchen, um die technischen, die ökonomischen und die humanen oder inhumanen Folgen des Fortschritts überhaupt zu bewältigen".[98] Im übrigen sei der Bedarf an Hochschulabsolventen im staatlichen Bereich, insbesondere die Überwindung des Lehrermangels, zu berücksichtigen. Die Zahl der Hochschulabsolventen müsse also "entgegen allen anderen Schlagzeilen auf fünf Jahre hinaus erheblich steigen".[99] Deshalb möchte die Landesregierung "den Hochschulausbau an der Nachfrage an Studienplätzen orientieren".[100] Der Minister fuhr dann fort:

> "Ich selber glaube, daß wir mit dieser Linie durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli bestätigt worden sind. Das Prinzip der freien Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte hat ja nach der Ansicht des Bundesverfassungsgerichts in Verbindung mit dem Gleichheitsgrundsatz und dem Sozialstaatsprinzip grundsätzlich das Recht jedes Hochschulreifen auf Zulassung zum Gegenstand. Die Konsequenz ist eindeutig: Der Hochschulausbau und die Erweiterung unserer Kapazitäten müssen an der Nachfrage orientiert werden. Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht auch ausgesprochen, daß es nicht erforderlich ist, und ich habe früher darauf hingewiesen, für jeden und zu jeder Zeit den gewünschten Studienplatz an jedem beliebigen Studienort bereitzustellen, weil die Nachfrage von zu vielen Faktoren, die sich ständig wandeln, abhängt. Deshalb muß die Fachstruktur der Hochschulen gesteuert werden. Das kann aber nicht durch Zulassungsbeschränkungen geschehen, sondern hier bedürfen wir der Mittel der Studienberatung und der regional unterschiedlichen Fachschwerpunkte."[101]

2. *Regionalisierung des Hochschulbaus*, denn damit wird erreicht, daß "die Studenten Studienplätze vor Ort angeboten bekommen. Wir werben damit für Hochschulbildung. Wir schaffen ein Reizklima für stärkere kulturelle und wirtschaftliche Aktivtäten."[102] "Das Grundrecht, das jeder auf Bildung hat, und zwar auf Bildung, die seinen Neigungen und Fähigkeiten entspricht, (muß) für alle Teile des Landes gleichmäßig gelten."[103] Regionalisierung hat eine "individuell-soziale Dimension, ... eine politisch-ökonomische Seite und ... einen bildungsplanerischen Aspekt".[104]

Weil es einen Zusammenhang zwischen Bildungshöhe und Sozialchance gäbe, "darum ist das Angebot des Grundrechts auf Bildung ein erkennbares Zeichen eines sozialgerechten Staates. Eines Staates, der die Privilegien der Herkunft und des Geldes und das Privileg, das mit dem Geburtsort verbunden ist, wenn schon nicht abschafft, so doch auszugleichen versucht."[105] Die Regionalisierung des Bildungsangebots soll also "die Chance bieten, daß

---

[98] Ebd.
[99] Ebd., S. 22.
[100] Ebd.
[101] Ebd.
[102] Ebd., S. 18.
[103] Ebd., S. 29.
[104] Ebd.
[105] Ebd. Im Text müßte es statt "Geburtsort" richtiger "Wohnort" heißen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

mehr junge Menschen aus allen Schichten einen Hochschuleintritt und einen Hochschulabschluß im Bereich ihrer Möglichkeiten haben."[106]

Der politisch-ökonomische Aspekt stünde damit in unmittelbarem Zusammenhang. Hochschulgründungen erhöhten den Anteil seßhafter Hochschulabsolventen, die durch ihre Aktivitäten in der Region ein "Reizklima" schafften. Wenn nämlich Lehrende und Lernende die wissenschaftlichen Einrichtungen richtig nutzten, dann entstünde eine andere Infrastruktur der Stadt und der Region. "Anregende kulturelle Möglichkeiten" und "Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung der Region sind die Folge. Das Wechselspiel, das da von Schule und Hochschule, von Wirtschaft und Kultur, von Sicherung der Arbeitsplätze und Sicherung des Wohlstandes der Region entsteht, wird mit diesem ökonomischen Aspekt mehr angedeutet als genau beschrieben."[107]

Die bildungspolitische Konsequenz der Regionalisierung sei ein ausgewogenes Fächerangebot. "Sie muß jene Mindestgröße einer Hochschule garantieren, die uns davor behütet, von der Metropolisierung über die Regionalisierung zur Provinzialisierung zu kommen." Die Standorte seien so gewählt, "daß jede Hochschule ihre Entwicklungschance hat, daß die Zahl der zehntausend Studenten keine Traumzahl bleibt, daß die Differenzierung der Studiengänge und der Fachbereiche unter Gesichtspunkten der Wissenschaftstheorie erfolgen kann und daß die Arbeitsmöglichkeiten der Lehrenden und der Lernenden unbegrenzt sind durch falsche Hochschulplanung."[108]

3. "*Die Studienreform ist das Kernstück* unserer Bemühungen in der Hochschulpolitik. Mit der Gründung von Gesamthochschulen in der integrierten Form beginnen wir eine Veränderung der Hochschulstruktur, für die es ... seit der Erneuerung der deutschen Universitäten vor mehr als 150 Jahren kein Beispiel gegeben hat."[109] Die Vorwürfe von "Etikettenschwindel" und "eines gigantischen Luftschlosses am Planungshorizont sozialliberaler Bildungspolitik" wären dann berechtigt, wenn es nur um die organisatorische Zusammenfassung bisher getrennter Hochschuleinrichtungen und den quantitativen Ausbau ginge, denn mehr Studienplätze hätten auch durch die Erweiterung traditioneller Hochschuleinrichtungen geschaffen werden können. Es ginge auch nicht darum, das "angebliche oder wirkliche Prestigedefizit" der Fachhochschulen oder der Pädagogischen Hochschulen durch Hochliften auf universitäres Niveau zu beseitigen. "Die Gesamthochschule darf auch nicht die Fortsetzung der Universität mit anderen Mitteln sein. Im Zentrum ihres Aufbaus muß vielmehr die Studienreform, die Neuordnung des Studien- und Prüfungswesens stehen."[110]

Schaffung neuer Studienplätze, Regionalisierung und Studienreform als hochschulpolitische Ziele stehen in einer Interdependenz zueinander. Die neuen Studienplätze sollten durch Regionalisierung geschaffen werden, eine Entscheidung gegen das auch mögliche Konzept der Konzentration auf bestehende Einrichtungen, ein Votum gegen ausufernde Massenuniversitäten und für überschaubare Größenordnungen. Andererseits ermutigt Regionalisierung in vorher

---

[106] Ebd.
[107] Ebd., S. 30 f.
[108] Ebd., S. 31.
[109] Ebd., S. 18.
[110] Ebd., S. 18 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

hochschulfernen Landesteilen zum Studium. Regionalisierung kann aber auch die Studieninhalte verändern. Die regionalen Probleme dürfen zwar die Studieninhalte nicht durchgängig bestimmen, jedoch über Praxiskontakte sie beeinflussen. Der Zusammenhang zwischen Studienreform und neuen Studienplätzen ergibt sich aus der Öffnung der Studiengänge für Bewerber ohne allgemeine Hochschulreife. Wenn vorher kaum vertretenen sozialen Schichten der Zugang zur Hochschule eröffnet wird und diese mit einer anderen prägenden Sozialisation sowie mit einem anderen Erfahrungshorizont - wie z.B. Berufserfahrung - studieren, müßten sie Studieninhalte und Lehrstil beeinflussen.

In diesem vernetzten Zielsystem, das mit seinen qualitativen, quantitativen und regionalen Aspekten von Lehre und Studium zur Problemlösung anstand, fehlte der zweite Grundpfeiler wissenschaftlicher Hochschulen: die Forschung. Deshalb gab es damals die Besorgnis, sie würde in eine marginale Rolle abgedrängt. Es ist kein Zufall, daß alle von außen berufenen Gründungsrektoren ihre Bedeutung betonten:

- "Integration kann nur zustandegebracht werden durch Aktivierung der Forschung".[111]
- "Es kommt darauf an, in welcher Weise Lehre und Forschung effizienter als bisher gestaltet werden können."[112]
- "Die Forschung, d.h. der Geist freier Kritik, ist im Zentrum der neuen Hochschule fest verankert. Hier gibt es keine Abstriche und Zugeständnisse."[113]
- "Die Studienreform muß nicht nur den Zusammenhang von Forschung und Lehre als ein nicht zu überholendes Prinzip festhalten, sondern sie muß gerade auch um der Lehre willen, die als eine wissenschaftliche, zu methodischem, kritischem Denken erziehende allein in dauerndem Zusammenhang mit dem Fortschreiten der Forschung möglich ist, auch darauf bedacht sein, den notwendigen Raum in der Universität zu bewahren oder wiederzugewinnen."[114]

Übrigens hatte Helmut Schrey, der erfahrenste Kenner der Landespolitik unter den Gründungsrektoren, schon in seiner Stellungnahme zum Entwurf eines GHEG mit Nachdruck darauf bestanden, "daß gerade auch bei der Forschungsplanung an die neuen Gesamthochschulen keine grundsätzlich anderen Maßstäbe angelegt werden als an die heute bereits bestehenden Universitäten und die Technische Hochschule Aachen."[115]

War die Befürchtung eines minderen Stellenwerts von Forschung angesichts

- des einmaligen Kraftakts des Landes NRW fünf Gesamthochschulen gleichzeitig zu errichten,
- der Ausstattungsqualität der Vorgängereinrichtungen,
- des gesetzlichen Status der Fachhochschulen,
- der Vordringlichkeit von Studienreform,
- der Absicht, neue Studienplätze zu schaffen,

---

111 Ebd., S. 19 (Walter Kröll).
112 Ebd., S. 25 (Artur Woll).
113 Ebd., S. 34 (Rainer Gruenter).
114 Ebd., S. 43 (Broder Carstensen).
115 Fey-Hauerwas, Jutta und Schallenberger, Horst, E.: Hochschulreform, a.a.O., S. 16.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- der Langfristigkeit des Aufbaus einer Hochschule, die mit Wahlterminen nicht übereinstimmt,
- der bedingten Einsicht breiter Wählerschichten und von Parlamentariern in die Notwendigkeit von Forschung,
- der möglichen mittelfristigen finanzpolitischen Umorientierung und Risiken,

unbegründet? Zwar hatte Wissenschaftsminister Johannes Rau die Bedeutung der Forschung schon bei der Einbringung des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes im Landtag unterstrichen und seine Auffassung bei den Eröffnungen mehrfach wiederholt, aber konnten die für sie erforderlichen personellen und materiellen Ressourcen finanziert werden? Deutet nicht vieles darauf hin, daß die Gesamthochschulen auch dem Versuch dienten, die Kosten zu minimieren? Würden die großen Aufgaben der Integration, Studienreform und des Aufbaus nicht auf Jahre eine derartige Belastung und Mängelsituation mit sich bringen, daß keine Zeit für Forschung übrigblieb und die notwendigen Voraussetzungen für sie ausblieben? Wissenschaftsminister Rau hielt dem entgegen:

> "Die Gesamthochschule darf nicht die Readers-Digest-Ausgabe der alten Universität werden. Das heißt im Klartext: In ihr darf die Forschung nicht an den Rand gedrängt werden, sie darf nicht ausgelagert werden, und es darf keine Situation entstehen, in der sie auszuwandern droht. Wir wissen, daß die Hochschulen der Zukunft stärker als bisher den Erfordernissen der Ausbildung für die sogenannten Massenberufe Rechnung tragen müssen. Aber auch in diesem Bereich müßte die Lehre austrocknen und immer weiter hinter dem Erkenntnisstand der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin zurückfallen, wenn sie ohne Impulse aus der Forschung bliebe. Weil, wie ich bei der Einbringung des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes gesagt habe, 'eine Lehre, die nicht mehr durch die Forschung direkt kontrolliert wird, tendenziell der Gefahr erliegt, zu einem Instrument einseitig orientierter und nicht mehr kontrollierbarer Wissensvermittlung zu werden, einer Wissensvermittlung, die, zum Schaden individueller Kreativität, der Manipulation durch Gruppen und Gruppeninteressen, welche das auch immer sein mögen, Tür und Tor öffnet. Das heißt: eine Lehre, die nicht von der Forschung kontrolliert wird, ist in der Gefahr, zur Irrlehre zu werden'."[116]

Auch diese Äußerung ließ Zweifel zu, ob die Unabhängigkeit und Gleichrangigkeit der Forschung um des Erkenntnisgewinns willen gewahrt werden sollte oder ob sie im Dienste von Lehre und Studium gesehen werden würde und nur insoweit als Lehrforschung ihre Berechtigung hätte.

5.4.2 Kernstück Studienreform

5.4.2.1 Studienziele

In der programmatischen Schrift des Ministers für Wissenschaft und Forschung "Zur Gründung der fünf neuen Gesamthochschulen" wurden am Schluß des mit "Im Mittelpunkt die

---

[116] Gesamthochschulen, ebd., S. 20.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studienreform" überschriebenen Artikels fünf Studienziele genannt, zu denen die Gesamthochschule führen sollte, nämlich:

- Chancengleichheit,
- Durchlässigkeit und Flexibilität,
- Förderung der beruflichen Mobilität,
- höhere Effektivität bei der Vermittlung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts,
- mehr Humanität in der Gesellschaft.[117]

Der Minister erwähnte persönlich nur drei Ziele: Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Flexibilität sowie Qualität und Effizienz. Das ausdrückliche Bekenntnis zu Qualität und Leistung ("kein Studium der leichten Hand"[118], nicht "Leistung mit Rabatt"[119]) war als Antwort an Kritiker zu verstehen, die einen Leistungsverfall an den Gesamthochschulen vorherzusehen glaubten. Die Förderung der beruflichen Mobilität nannte der Minister vermutlich nicht, weil sie außerhalb der Hochschulen relativ unbestritten war. Das Ziel des "Mehr an Humanität" wurde außer bei den Ausführungen über Chancengleichheit von ihm nicht erwähnt:

> 1. "Es geht um die Herstellung von *gleichen Chancen* für alle Schichten der Bevölkerung. Es muß jene Tendenz aufhören, jene bildungspolitische Prädestinationslehre, nach der die Bildungschancen des einzelnen zumindest partiell aus der Geburtsurkunde eines jungen Menschen abgelesen werden können, je nachdem, ob er als Junge oder als Mädchen, als Arbeiter oder als Stadt- oder als Landkind aufwächst. Das heißt, die Gesamthochschulen müssen einer offenen, einer sozial gerechteren, einer humaneren Gesellschaft entsprechen, ja noch mehr: sie müssen ihr vorausgehen und ihre Geburtshelfer sein."[120]
>
> "Ziel aller Anstrengungen zur Reform von Lehre und Studium ist es, die Chancengleichheit im Hochschulbereich herzustellen. Jeder soll die Ausbildung erhalten können, die seiner Begabung und Leistung angemessen ist. Nachteile, die aus dem soziokulturellen Milieu erwachsen, aus dem der Student kommt, müssen dabei soweit wie möglich ausgeglichen werden. Dem dient unter anderem die Vereinheitlichung der Zugangsvoraussetzungen zum Hochschulbereich. In diesem Zusammenhang wird auch noch zu prüfen sein, ob und inwieweit der Hochschulzugang Erwachsenen ermöglicht werden kann, die keine formelle Hochschulreife besitzen.
>
> Das gesellschaftspolitische Ziel der Landesregierung, gleiche Chancen für Angehörige aller Schichten zu schaffen, verlangt, daß die noch bestehenden Bildungssackgassen durchbrochen werden. Noch immer sind gleichartige Ausbildungsgänge innerhalb der einzelnen Hochschule oder zwischen den Einrichtungen des Hochschulbereichs streng voneinander getrennt. Die neue Hochschulstruktur soll dazu helfen, verwandte Studiengänge so zu gestalten, daß sie den Wechsel von dem einen in den anderen ohne großen Reibungsverlust erlauben. Auch innerhalb der gleichen Fachrichtung müssen

---

117 Im Mittelpunkt die Studienreform, in: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 18.
118 Gesamthochschulen, a.a.O., S. 20.
119 Ebd., S. 38.
120 Ebd., S. 19.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studiengänge von unterschiedlicher Dauer angeboten werden, die teils mehr anwendungsorientiert, teils vorwiegend forschungsbezogen angelegt sind. Erst dann hat der einzelne Student die Chance, eine Hochschulbildung zu erwerben, die seinen speziellen Neigungen und individuellen Fähigkeiten entspricht."[121]

2. "Ein Ziel der Studienreform ist es, die *Durchlässigkeit* zwischen den Studiengängen zu erreichen. Mehr *Flexibilität* für den einzelnen muß ein Höchstmaß an Studienmotivation, an Studienmöglichkeiten bieten, damit das Studium den intellektuellen Fähigkeiten des einzelnen und seinen individuellen Neigungen entspricht und gerecht werden kann. Nur so läßt sich die immer wieder herbeizitierte Mobilität im späteren Berufsleben erreichen. Konkret: die neuen Hochschulen dürfen keine rot oder schwarz angestrichenen Elfenbeintürme sein, sondern sie müssen dem Studenten eine optimale Ausbildung für seine spätere Rolle im Beruf und in der Gesellschaft, aber auch für seine individuelle Entwicklung geben."[122]

Als wissenschaftsorganisatorische Komponente der Studienreform wurde die "Schaffung differenzierter, aufeinander bezogener Studiengänge und Studienabschlüsse" vorgegeben.[123] Außerdem "muß der Student die Möglichkeit behalten, mit der Entwicklung seiner Studienmotivationen auch Studiengang und Studienziel ohne unzumutbare Zeitverluste zu korrigieren. ... Jede berufliche Tätigkeit wird in Zukunft in zunehmendem Maße Flexibilität und Fähigkeit zur selbständigen Weiterbildung verlangen. An den Hochschulen müssen deshalb wissenschaftliche Arbeitsweisen vermittelt werden, die es dem einzelnen ermöglichen, sich auch nach Beendigung des Studiums noch neue Methoden und Erkenntnisse anzueignen und im Beruf anzuwenden."[124] Um "die Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieninhalten" als Konsequenz von Durchlässigkeit und Flexibilität zu erreichen, sollten die Hochschuldidaktischen Zentren Vorschläge "der Strukturierung von Studiengängen (zum Beispiel Baukastensystem, Y-Modell, Konsekutivmodell) unterbreiten und die Hochschulen u.a. dadurch bei der "Studienreform unter dem Aspekt und mit dem Ziel einer vertikalen und horizontalen Integration von Studiengängen" unterstützen.[125] Der damals in vielerlei Bedeutung gebrauchte und deshalb unscharfe Begriff der Integration taucht hier als vertikale und horizontale Integration ohne Definition auf. Vermutlich war mit vertikaler Integration die Einbeziehung inhaltlich ähnlicher Studiengänge aus den Vorgängereinrichtungen gemeint und mit horizontaler die Zusammenführung fachlich verwandter wissenschaftlicher Studieninhalte.

3. *Die Förderung der beruflichen Mobilität* als Studienziel setzte "ein neues Verhältnis von Wissenschaft und Berufsausbildung" voraus, denn "in den Hochschulen wird es noch heute zu einem großen Teil versäumt, die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in praktisches Handeln in den Prozeß wissenschaftlicher Lehre einzubeziehen ...

"Die Gesamthochschule wird daher den stärker praxisbezogenen Lehrinhalten den Platz einräumen, der ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entspricht. Ein künftiges System des Hochschulstudiums muß wissenschaftsimmanent begründete und praxisorientierte

---

121 Im Mittelpunkt ..., ebd. S. 17.
122 Gesamthochschulen, ebd., S. 19.
123 Im Mittelpunkt ... ebd., S. 12.
124 Ebd., S. 13.
125 Ebd., S. 14 u. 16.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> Anforderungen an das Sach- und Methodenwissen miteinander verbinden. Der Hochschulabsolvent soll befähigt werden, die Leistungen zu erbringen, die in seinem Beruf gefordert werden, und er soll sich den Entwicklungen in seinem Beruf selbständig anpassen können. Im Verlauf seiner Ausbildung an der Hochschule muß er seine Fähigkeiten zur Lösung von Problemen, seine Kreativität und wissenschaftliche Zuverlässigkeit und seinen Willen zu zielgerichteten Arbeiten sowohl gesellschaftsbezogen als auch berufsbezogen entwickeln ...
>
> Die notwendige berufliche Mobilität in unserer Gesellschaft (verbietet es), die Studiengänge einseitig auf konkrete Berufsrollen zuzuschneiden. Der künftige Hochschulabsolvent darf nicht auf einen hochspezialisierten Beruf hin ausgebildet sein. Schon heute, noch stärker aber in Zukunft, wechseln die beruflichen Anforderungen ständig und in immer schnellerem Tempo. Dabei wäre eine berufliche Immobilität noch der geringste Nachteil, der dem Studenten und der Gesellschaft aus einer zu stark spezialisierten Hochschulausbildung erwachsen würde: Mit ihr würden 'Fachidioten' herangezogen, die nicht in der Lage wären, ihre Rolle in der Gesellschaft zu verstehen, geschweige denn kritisch zu reflektieren ...
>
> Die Hochschule wird deshalb auf breit angelegte Tätigkeitsfelder hin ausbilden müssen. Dafür sind wissenschaftlich-kritisches Methodenwissen und exemplarische Sachkenntnisse zu vermitteln. In einer breit angelegten Basis werden die gemeinsamen Grundlagen (Methodologie und Grundwissenschaft) eines Tätigkeitsfeldes verstärkt zu berücksichtigen sein. Die Spezialisierung auf einen bestimmten Beruf sollte dagegen auf exemplarische Durchdringung des berufsbezogenen Wissensstoffes beschränkt werden."[126]

Wegen der schnell veraltenden Kenntnisse sollte methodisches Denkvermögen und Kritikfähigkeit neben dem Grundlagenwissen im Vordergrund stehen und dadurch eine Tätigkeits- und Funktionsbefähigung anstelle von Berufsfertigkeit erreicht werden. Das Humboldtsche Ideal der Bildung durch Wissenschaft als Studienziel wurde durch Berücksichtigung des praktischen Handelns und Ausrichtung des Studiums auf Tätigkeitsfelder verändert. Diese Modifikation war an den Gesamthochschulen als Ansatz zwar nicht umstritten, jedoch war die reale Ausrichtung der Studiengänge auf Tätigkeitsfelder, deshalb unmöglich, weil keine Definition der Tätigkeitsfelder vorlag. Die außerdem geforderte "Formulierung der Studienziele und Studieninhalte im Hinblick auf zukünftige Entwicklungstendenzen"[127] war aufgrund der nicht prognostizierbaren, rasanten Veränderungen zumindest problematisch.

4. Das Ziel der *höheren Effektivität bei der Vermittlung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts* oder - in der abweichenden Formulierung des Ministers - von "*Qualität und Effizienz*" wurde von diesem folgendermaßen begründet:

> "Zum Ziel der Gesamthochschule muß gehören, daß Qualität und Effizienz des Hochschulstudiums erhöht werden. Nun steht das Wort Effizienz wiederum unter Ideologieverdacht, und es wird uns vorgeworfen, daß wir nichts anderes wollten, als der Gesellschaft nach einem billigen input-output-System den Bedarf an Akademikern zu liefern. Aber ich meine, ein anderer Gedanke sei auch wichtig und dürfe ausgesprochen werden:

---

[126] Ebd., S. 12 f.
[127] Ebd., S. 14 u. 16.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> In einer Gesellschaft, in der die Mittel immer noch so knapp sind, daß auch bei einer enormen Steigerung der Studentenzahl drei Viertel eines Geburtsjahrganges das Privileg des Hochschulstudiums nicht genießen werden, in einer solchen Zeit müssen Geld und Arbeitskraft so eingesetzt werden, daß das eine Viertel den anderen drei Viertel ohne Hochschulstudium die geringstmöglichen Lasten aufbürdet."[128]

Neben dieser politisch-ökonomischen Begründung gebrauchte der Minister eine andere und verband sie mit einem damals diskutierten praktischen Vorschlag:

> "Die neuen Gesamthochschulen, die Studienreform ... müssen mehr Qualität und mehr Effizienz bringen als bisher die einzelnen Einrichtungen, die zu ihr zusammengeschlossen werden. ... Gesamthochschulen werden keine Sinekuren, wenn wir nicht unsere Hoffnung auf ein sozial gerechteres, wissenschaftlich leistungsfähigeres und humaneres Hochschulwesen zerstört sehen wollen, wo die Gesamthochschule wissenschaftlich und sozial nicht Leistung bringt, da fördert sie Rückkehr und Rückfall in das Dreiklassen-System im Bildungswesen. ... Die Freiheit von Forschung und Lehre ist nicht die Freiheit zur Verschwendung unserer Intelligenz und unserer Mittel. Ich glaube, daß mit der Einführung des Studienjahres ... dazu etwas beigetragen werden könnte dadurch, daß eben Räume und Material nicht mehr sieben, sondern neun oder zehn Monate genutzt werden können."[129]

> "Ein Studium ohne formalen und inhaltlichen Bezug zur Leistung kann dabei aus gesellschaftlichen und ökonomischen Gründen weder jetzt noch in Zukunft verantwortet werden. Aber was Leistung ist, welchen Inhalt sie haben muß und zu welchem Zweck sie erbracht wird, das bleibt der Diskussion in der Hochschule und in der Gesellschaft vorbehalten. Mit Sicherheit ist es erforderlich, daß die Möglichkeiten des Nachweises von Leistung überprüft, erweitert und verändert werden. Leistung muß differenziert erbracht und dargestellt werden können, damit auf Dauer das Engagement der leistungswilligen Mitglieder der Gesellschaft erhalten bleibt. Ein undifferenzierter und pauschaler Leistungsdruck, der die subjektiven Möglichkeiten des einzelnen nicht berücksichtigt, muß vermieden werden. Dies vorausgesetzt, wird die Gesamthochschule kein Instrument zur Abschaffung des leistungsorientierten Studiums sein. Das Versprechen zu mehr Chancen, das die Gesamthochschule gibt, ist auch eine Aufforderung zu mehr Leistung."[130]

Diese Ziele sollten inhaltlich-methodisch durch eine Curriculum-Reform erreicht werden, "nach der die Lehrinhalte neu bestimmt und die Lernziele klarer bezeichnet werden sollen, und die wirksamere Vermittlung von Wissen und seine kritische Reflexion".[131] Voraussetzung für die "Vermittlung des technischen Fortschritts" war eine Überwindung "Humboldtscher Tradition", um dadurch die Anerkennung der naturwissenschaftlichen und technischen Ausbildung "als gleichrangig und gleichwertig mit der geistes- und sozialwissenschaftlichen" zu erreichen.[132]

---

[128] Gesamthochschulen, ebd., S. 19.
[129] Ebd., S. 20.
[130] Im Mittelpunkt ..., ebd., S. 17.
[131] Ebd., S. 12.
[132] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Zwar müsse "bei der Reform eine schulmäßige curriculare Festlegung in den Studiengängen vermieden und "in geeigneter Weise die Lernfreiheit im Studium berücksichtigt werden", jedoch die Rationalisierung des Studiums wurde eindeutig als Neuordnungsziel angestrebt:

- "Die Ausrichtung des Lehrangebots und der Studienanforderungen an der Regelstudienzeit des Studienganges.
- Die Verkürzung von Studienzeiten."[133]

Die Intention, anstelle des Humboldtschen Konzepts müßten Natur- und Ingenieurwissenschaften als gleichrangig und gleichwertig gegenüber den übrigen Wissenschaften angesehen werden, bedurfte keiner Betonung mehr, denn aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung hatten beide sich schon durchgesetzt. Der dem vierten Studienziel zugrunde liegende unreflektierte Fortschrittsoptimismus - in dem gesamten Text findet sich kein Wort über die Ambivalenz von Wissenschaft und Technik - ließ befürchten, daß anstelle der Korrektur des Humboldtschen Ansatzes die Dominanz unkritischer Natur- und Ingenieurwissenschaften zunahm. Es ist auch für den Beginn der siebziger Jahre erstaunlich, wenn die "Vermittlung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts" als Studienziel ohne die geringste inhaltlich-kritische Anmerkung verkündet wurde.

Der überladene Aufgabenkatalog der damals im Lande geplanten sechs Hochschuldidaktischen Zentren, von denen eines für die Gesamthochschule Essen vorgesehen war, diente überwiegend der Effektivitätssteigerung von Lehre und Studium. Unter den aufgeführten dreizehn Aufgaben stehen zumindest die folgenden neun unmittelbar mit diesem Ziel in Verbindung stehen:

- "Untersuchung von Funktion und Effektivität der Lehr- und Lernmethoden.
- Entwicklung, Begleitung und Effektivitätskontrolle neuer Lehr- und Lernmethoden (zum Beispiel: forschendes Lernen, exemplarisches Lernen, Projektstudium).
- Entwicklung und Begleitung neuer Lehrstrategien (zum Beispiel: projektierter Unterricht, Gruppenarbeit), Verbesserung vorhandener Lehrformen (zum Beispiel: Vorlesungen, Übungen, Seminare).
- Erprobung neuer Lehr- und Lerntechnologien (zum Beispiel: Lehrmaschinen, audiovisuelle Hilfsmittel, Sprachlabor).
- Entwicklung komplexer Lehr- und Lernmethoden, Lehrstrategien, Lehr- und Lerntechnologien Effektivitätskontrolle.
- Untersuchung von Lernmotivationen.
- Untersuchung von Studienbedingungen, Studienverhalten, Studienabbrüchen (Drop-out-Problem) und Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen.
- Untersuchung und Verbesserung von Leistungsbeurteilungen, Analyse von Form, Funktion, Objektivität, Studien- und Berufsbezogenheit der Prüfungen; Entwicklung neuer Prüfungsmethoden und Prüfungsformen (zum Beispiel: Testverfahren, studienbegleitendes Prüfungssystem).
- Beobachtung des Lehr- und Lernerfolgs unter dem Aspekt der Studienziele."[134]

---

[133] Ebd., S. 14.
[134] Ebd., S. 16.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die übrigen vier Aufgabenbereiche, die nicht unmittelbar der Effektivität dienen dürften, können aber ebenfalls durchaus mit ihr zusammenhängen. Die technokratisch-rationalisierende Funktion hinsichtlich Lehre und Studium ist dominant. Zusammenhänge zu den Studienzielen Chancengleichheit und mehr Humanität in der Gesellschaft sind dagegen in diesem Katalog kaum aufzufinden.

Welche nach wie vor existierenden Verhaltensweisen an den Hochschulen zu Ineffektivität und Chancenungleichheit beitragen und nicht problematisiert wurden, ergibt sich aus folgenden Zitaten:

a. *Ritualisierung der pädagogischen Kommunikation zwischen Professoren und Studenten*

"Studenten und Professoren verkörpern die Logik eines Systems, dessen Produkt sie sind: Der Student hat keinerlei Mitspracherecht in der 'Produktion' oder der Vermittlung des Wissens; der Professor befragt den Studenten nicht (oder kaum) nach seinen Bedürfnissen, und wenn er es versucht, stößt er im allgemeinen auf Passivität oder Erstaunen. In seiner undifferenzierten Bereitschaft, Wissen zu absorbieren, erwartet der Student gerade vom Professor die Ausrichtung und Befriedigung von Bedürfnissen, die dieser erst dadurch geschaffen hat, daß er sich entschloß, sie zu befriedigen. Die Initiative liegt also ganz beim Professor; er bestimmt den Lehrstoff, die Themen von Vorlesungen und Übungen und die Lektüre sowie das Maß an Phantasie, das der Lehrbetrieb ohne Risiko vertragen kann."[135]

Der Professor "wendet sich mit der Lehre an fiktive Hörer und umgeht auf diese Weise die Risiken und Anstrengungen einer Selbstprüfung; die ganze Leistung wird vom Studenten erwartet, und wenn es diesem nicht gelingt, das Soll, das in Wahrheit nichts als ein Soll für den Professor ist, zu erreichen, liegt die Schuld immer ausschließlich bei ihm, gleichgültig, ob sie als Irrtum oder Böswilligkeit gedeutet wird. Der Professor wendet sich aber darüber hinaus an ideale Studenten und entmutigt den Studenten, sein Recht geltend zu machen, nur das zu sein, was er wirklich ist; damit autorisiert der Professor sich selbst, den realen Studenten zu verachten, da er sich ja auf den fiktiven Studenten eingestellt hat, den er aufgrund der Existenz einiger 'Hochbegabter' für einen realen Student hält. Als ehemaliger guter Student wendet er sich nur an gute Studenten und wünscht sich als Schüler nur künftige Professoren."[136]

Weil das Kommunikationssystem aber auf diese Weise vom Professor bestimmt wird, hat es die Konsequenz, daß "das Bildungssystem seinen Beitrag zur Reproduktion der Struktur der Klassenbeziehungen (leistet), indem es seine technische Kommunikationsfunktion in der Weise erfüllt, daß die Art der Vermittlung eine sozial konservative Funktion erfüllt".[137]

b. *Die Dominanz kontinuierlicher Selektion während des Studiums durch Prüfungen*:

"Es ist nur allzu evident, ... daß das Bildungswesen nicht nur in den Vorstellungen, sondern auch im realen Verhalten aller Beteiligten von Examen beherrscht wird. Man bemerkt häufig die sichtbarsten Wirkungen, die der Primat der Auslesefunktion auf Kosten aller anderen pädagogischen Funktionen und vor allem der Bildungsfunktion

---

135 Bourdieu/Passeron: a.a.O., S. 58.
136 Ebd., S. 105.
137 Ebd., S. 160 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> hervorbringt. Man hat oft die Furcht vor den totalen, brutalen und zum Teil unberechenbaren Urteilen traditioneller Prüfungen beschrieben, die Funktionsstörungen, die daraus entstehen, daß ein einfaches Kontrollmittel zum alleinigen Prinzip der Themen und Methodenwahl erhoben wird, sowie die Rhythmusstörungen, die aus einer Arbeitsorganisation herrühren, die in ihren regellosesten Formen nur noch dem Termindruck des Examens gehorcht. Das Examenssystem ist nicht nur der offenbarste Ausdruck der Werte und impliziten Entscheidungen des Bildungssystems: In dem Maße, wie es die Aufmerksamkeit von Lehrer und Schüler bindet, ist es eine wirksame Regulierungsinstanz, die dadurch prägt, daß sie die Arbeit orientiert und sowohl Versagen wie Erfolge sanktioniert. Die Ausbildung wird mindestens ebenso stark wie von den Studienprogrammen von dem Gewohnheitsrecht beeinflußt, das in der Rechtsprechung der Examina besteht und nach Form und Inhalt im wesentlichen seinen Entstehungsbedingungen entspricht."[138]

5. Wie das Studienziel "*mehr Humanität in der Gesellschaft*" erreicht werden sollte, wird nicht erläutert. Der einzige einschlägige Satz: "Ebensowenig aber darf die Hochschule es unterlassen, den Studenten auf seine spätere Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten, und das ist heute die demokratische, rechts- und sozialstaatlich verfaßte Gesellschaft"[139], kommt über einen platitüdenhaften Appell nicht hinaus. Der Verdacht einer Alibifunktion dieser Zielangabe liegt nahe, zumal der zitierte Satz den Eindruck erweckt, unsere gesellschaftliche Ordnung sei schon optimal und die Studierenden brauchten nur an das vorhandene System angepaßt zu werden. Wenn mehr Humanität gefordert wird, ist es unabdingbar, die Defizite und Verwerfungen zu nennen. Schon das Konzept der Gesamthochschule, die "die Umsetzung theoretischer Erkenntnis in praktisches Handeln in den Prozeß wissenschaftlicher Lehre einbeziehen"[140] soll, wird angesichts der an Fachdisziplinen orientierten Studiengänge im allgemeinen nur gelegentlich realisiert. Die Erörterung, wie die einzelne Fachwissenschaft zu mehr Humanität in der Gesellschaft beitragen könnte, bleibt meistens angesichts der Spezialisierung und Konzentration auf die eingegrenzte Problemstellung unerörtert. Die Fachkompetenz vermittelnde Hochschule überläßt eine umfassende Lebensorientierung weitgehend den Studierenden..

Während der Eröffnung der fünf Gesamthochschulen befaßte sich der Ministerpräsident Heinz Kühn in Essen mit dem Thema und stellte fest, daß die Demokratisierung der Bildung eines der wichtigsten Elemente der Vermenschlichung unserer Gesellschaft sei, worunter er die "Chancengleichheit der Bildung für die Menschen aus allen Schichten unseres Volkes" verstand.[141] Im übrigen könne es der "demokratische Staat nicht zulassen, daß Hochschule und Wissenschaft eine Position außerhalb der Gesellschaft einnehmen und zu privilegierten und Privilegien gewährenden Einrichtungen werden oder solche bleiben".[142] Weil Wissenschaft heute einen zentralen gesellschaftlichen Stellenwert habe, müsse sie "selbst politische Verantwortung entwickeln und tragen und andererseits (müsse) die Gesellschaft der Wissenschaft Ziele setzen".[143] Angesichts der "Verwissenschaftlichung des gesamten gesellschaftlichen

---

138 Ebd., S. 162.
139 Im Mittelpunkt, ebd., S. 18.
140 Ebd., S. 13.
141 Gesamthochschule, Angebot und Herausforderung, S. 7.
142 Ebd., S. 8.
143 Ebd., S. 10.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Lebens" und weil "Wissenschaft heute zu einer Art ... erster Produktivkraft in unserer Gesellschaft geworden ist", angesichts der "Verflochtenheit der Politik zwischen wirtschaftlichem Wachstum und Wissenschaft" habe sie "eine enorm gestiegene gesellschaftliche Aktualität".[144] Die Konsequenz sei:

> "Eine Gesellschaft, die tolerant bleiben und harmonischen Ausgleich zwischen Interessengegensätzen suchen will, muß bei ihren Bürgern zunehmend Einsicht in das Funktionieren ihrer Mechanismen, Einsicht in die Gesellschaft überspannende demokratische Staatsform voraussetzen und nicht fachliches Wissen. Fähigkeit und Bereitschaft zu kritischem Verhalten treten gegenüber seinem Wissensbesitz als Bildungsforderung für viele erst neu auf. Es kann kein Zweifel bestehen, daß der Zustrom junger kritischer Intelligenz aus unseren Hochschulen in unsere Gesellschaft hinein von einer unendlich großen, für die Zukunft ausschlaggebenden Bedeutung ist. So wird die Frage nach einer Hochschulreform zu einer Forderung von zentraler Bedeutung für das Funktionieren und Weiterbestehen unserer demokratischen Gesellschaftsordnung."[145]

Der Ministerpräsident hob nur die immense gesellschaftliche Bedeutung der Wissenschaft hervor, aber nicht ihre Ambivalenz und die daraus möglichen Folgen für alle. Zwar wurde Chancengleichheit als Aspekt gesellschaftlicher Humanisierung betont, aber die sonstigen gesellschaftlichen Defizite, für die sich die junge kritische Intelligenz engangieren sollte, blieben ebenso ungenannt wie Handlungskonzepte für den Abbau von Mängeln. Es bleibt demnach offen, wie das Studienziel "mehr Humanität in der Gesellschaft" den deklamatorischen Charakter überwinden kann.

5.4.2.2 Vorgaben und Verfahren

Bei der Gründung der neuen Gesamthochschulen hatte Minister Johannes Rau ihre dreifache Belastung vorausgesehen:

- "Unter den empiriefeindlichen Augen ihrer ideologischen Gegner werden sie das Vorurteil ausräumen müssen, das in ihnen bloße Ausbildungsstätten ohne wissenschaftliche Leistungsfähigkeit sieht.
- Sie werden im nächsten Jahrzehnt die Schwierigkeiten des Aufbaus ihres Lehrkörpers, ihrer Verwaltung und ihrer Gebäude meistern müssen.
- Und sie werden zugleich die Reform der Lehre und des Studiums voranzutreiben haben."[146]

Dieser Katalog läßt sich leicht um weitere problembeladene Aufgaben ergänzen, wie

- die Integration der unterschiedlichen Personengruppen der Vorgängereinrichtungen untereinander und mit den neu berufenen Personen, jeweils mit ihren Vorurteilen, unterschiedlichen Lebenserfahrung und -einstellungen,

---

144 Ebd., S. 10 f.
145 Ebd., S. 11.
146 Hochschulpolitik in NRW, ebd., S. 7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- der Aufbau der Hochschulverwaltung und der zentralen Einrichtungen (Bibliothek, Studienberatung, Rechenzentrum, Audiovisuelles Medienzentrum u. Hochschuldidaktisches Zentrum),
- die Einstellung des technischen Personals,
- das Arbeiten in Lehre und Forschung unter personell, räumlich und ausstattungsmäßig unzulänglichen Bedingungen,
- die Kontaktaufnahme und -pflege mit den politischen, ökonomischen und kulturellen Gruppen der Region und den Wissenschaftsorganisationen,
- die Intensivierung der Forschung aus rudimentären Ansätzen.

Vorrang hatte die Studienreform, für die der Gesetzgeber das Verfahren festgelegt hatte. Dazu war in den Gründungssenat als Mitglied vom Minister mindestens je ein neu berufener Fachvertreter als Verantwortlicher für die neu einzurichtenden Studiengänge eingesetzt. Außerdem sollte die Fachkompetenz durch den vom Minister ebenfalls berufenen Beirat für die Studienreform und die Studienreformkommissionen sowie die Hochschuldidaktischen Zentren einbezogen werden. Der Gesetzgeber hatte dem Minister für Wissenschaft und Forschung alle endgültigen Entscheidungen über die Studienreform übertragen. Die Kette der erwähnten Beteiligten verlängerte sich einerseits um die Hochschulmitglieder, die Fachbereiche und Gründungssenate sowie andererseits um Landesregierung und Landtag. So war es - unabhängig von der Entwicklung auf Bundesebene - nicht überraschend, wenn der Minister aufgrund der umfangreichen Aufgaben und der Vielzahl der Beteiligten mit unterschiedlichen Intentionen und Interessen einen "komplizierten und langandauernden Prozeß" voraussah[147], aber die Zeit drängte, da die aus den Vorgängereinrichtungen übernommenen Studiengänge mit den zu konzipierenden Langzeitstudiengängen nach dem neuen Konzept zusammengefaßt werden sollten.

In der Drucksache 7/1162 vom Oktober 1971 hatte die Landesregierung für das Jahr 1975 bereits für die einzelnen Langzeitstudiengänge an den Gesamthochschulen Studentenzahlen prognostiziert (vgl. Kap. 5.2). Da grundsätzlich kein Studiengang ohne genehmigte Studien- und Prüfungsordnung begonnen werden sollte und von den genannten Kommissionen und Hochschuldidaktischen Zentren vorläufig keine Vorschläge zu erwarten waren, mußte der Minister initiativ werden und gemeinsam mit den Hochschulen zu Ergebnissen kommen, wobei nach seiner Auffassung die Studienreform in erster Linie deren Aufgabe sei.

Im Juli 1972 erschienen dazu Vorgaben.[148] Neben dem existierenden, praxisorientierten Lehrangebot sollten stärker theoriebezogene Studiengänge mit längerer Studiendauer an den fünf Gesamthochschulen zu folgenden Terminen beginnen:

- Wintersemester 1973/74: Germanistik, Anglistik, Romanistik, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften (nur Duisburg);
- Wintersemester 1974/75: Mathematik, Physik, Chemie, Bauingenieurwesen (nur Essen, Siegen und Wuppertal), Maschinenbau und Elektrotechnik.

---

147 Ebd., S. 15.

148 Planungsgrundsätze und Ausbauziele, in: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, ebd., S. 19 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

An den Gesamthochschulen bildeten engagierte Reformer in allen Gruppen eher eine Minderheit. Neben diesen gab es diejenigen, die vorwiegend von ihrer Interessenlage bestimmt waren:

- Neu berufene Fachvertreter, denen an der Anerkennung durch ihre Fachkollegen, durch die wissenschaftlichen Verbände und Spitzengremien lag. In diesen dominierten gegenüber den Gesamthochschulen abwartende bis skeptische oder sogar ablehnende Angehörige tradierter Hochschulen.
- Von den Vorgängereinrichtungen überführte Professoren (PH) und Fachhochschullehrer (FH), die ihre Spitzenstellung innerhalb der ehemaligen Institution eingebüßt hatten und entweder eine Statusaufwertung erwarteten oder abwartend bis resigniert der Entwicklung zuschauten.
- Wissenschaftliche Mitarbeiter, die ihre Berufungschancen durch das Reformprojekt Gesamthochschule gefährdet sahen.
- Studenten, die um die Anerkennung ihrer Examen fürchteten.

Berücksichtigt man das Bündel äußerer und innerer Probleme und Belastungen sowie die skizzierten unterschiedlichen Interessenlagen der Beteiligten, so gehörte angesichts des unbekannten Neulands, das mit den integrierten Studiengängen betreten werden sollte, viel Optimismus dazu, das rechtzeitige Erreichen des gesteckten Zieles zu erwarten. Bemerkenswert ist, welches Potential an Arbeitseinsatz in dieser Zeit trotz aller Widrigkeiten freigesetzt wurde.

Zusätzlich stimuliert durch engagierte Ministerialbeamte, unter ihnen der für die Gesamthochschulen verantwortliche damalige Leitende Ministerialrat Dr. Dietrich Küchenhoff, wurde das Ziel formal erreicht, allerdings ohne tiefergreifende inhaltliche Reformvorstellungen umzusetzen. Das "Anerkennungssyndrom" und die Gruppe derjenigen, die sich vor Umstellung scheuten, mit der Behauptung, soviel wie möglich vom "Bewährten" retten zu wollen, waren so einflußreich, daß zwar die organisatorische Neuordnung umgesetzt wurde, aber die inhaltliche Reform nur ansatzweise gelang. Die einzuhaltenden Rahmenprüfungsordnungen - auch dieses eine Frage der Anerkennung und außerdem der Arbeitsmarktchancen der Absolventen - setzen zusätzlich enge Grenzen für Veränderungen. Als Ergebnis entstand immerhin ein funktionsfähiges System, das in Fachkreisen und bei Arbeitgebern allmählich akzeptiert wurde. Unter Berücksichtigung der jahrelangen enervierenden Positionskämpfe, des einzubindenden Fach- und Gruppeninteresses, der zu neutralisierenden mehr oder weniger öffentlich ausgetragenen Animositäten und der sonstigen widrigen Randbedingungen ist das Ergebnis durchaus überraschend positiv.

Vermutlich wäre dieses Ergebnis nicht erreicht worden, wenn der Minister nicht am 21. Dezember 1972 mit einem Runderlaß (vgl. Dokument 4) durch Grundsätze den Rahmen für die integrierten Studiengänge gesetzt hätte.[149] Daneben wurde im wesentlichen eine bedeutende Erweiterung der Lehramtsstudien für Realschulen und Gymnasien vorgenommen, in denen der Forschungs- und Lehrbetrieb zum WS 1973/74 aufgenommen werden sollte. Außer den zum gleichen Termin beginnenden integrierten Studiengängen für Wirtschaftswissenschaften und

---

[149] Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21. Dezember 1972-II B 1.50-07/11/1 Nr. 2896 - an die Gesamthochschulen Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal (Dokument 4).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Sozialwissenschaft (Duisburg) sollten nun diejenigen für Mathematik, Physik und Chemie (Ausnahme: Duisburg u. Wuppertal) sogar um ein Jahr vorgezogen werden.

Im einzelnen wurden vorgegeben:
- die Struktur der integrierten Studiengänge,
- Studiendauer und Studienvolumen,
- die Zwischenprüfungen und Studienabschlüsse,
- der Einsatz der Hochschullehrergruppen in der Lehre.

Wegen der heftigen Konflikte zwischen Professoren und Fachhochschullehrern, insbesondere wegen der Befähigung letzterer, stellte der Minister die Gleichberechtigung beider Gruppen fest. Die noch jahrelang weiter schwelenden Auseinandersetzungen über die Frage, ob Fachhochschullehrer in allen Studienabschnitten lehren dürfen und gegebenenfalls in welchem Umfang, gab es zu diesem Thema noch zahlreiche klarstellende Erlasse. Am Ende entwickelte sich daraus das "Dominanzprinzip"[150], das den gleichwichtigen Einsatz beider Gruppen im Grundstudium vorsah und in den praxis- bzw. theoriebezogenen Hauptstudien die Dominanz den Fachhochschullehrern bzw. Professoren einräumte. Letztendlich schuf im Jahre 1979 das Wissenschaftliche Hochschulgesetz Klarheit: "In allen Studienabschnitten der integrierten Studiengänge wird die Lehre von den Professoren mit den verschiedenen Qualifikationen gemäß § 49 Abs. 1 Nr. 4 gemeinsam in der Weise ausgeübt, daß je nach den fachlichen Schwerpunkten des Studienabschnitts die Lehrtätigkeit der Professoren mit der entsprechenden Qualifikation überwiegt."[151]

Am Schluß gab der genannte Runderlaß eine detaillierte Zeitplanung vor und schlug für die einzelnen Arbeitsschritte Verfahren vor, die es ermöglichen sollten, daß für jeden Studiengang gemeinsame Arbeitsausschüsse der betroffenen Gesamthochschulen - ergänzt um Ministerialbeamte - funktionsfähig würden. Das im Land Nordrhein-Westfalen angewandte Verfahren der Personalunion von Planern und Vollziehern der Studienreform brachte schnelle Ergebnisse und vermied sonst auftretende Reibungsverluste sowie Informations- und Zuständigkeitsdefizite zwischen den verschiedenen Beteiligten. Infolge einzugehender Kompromisse und des Zeitdruckes war allerdings der "große Wurf", der tatsächliche innovatorische Durchbruch, nicht zu erwarten. Dazu wären kreative, reformentschlossene, durchsetzungsfähige Gruppen mit einem klaren Konzept und eine eingehende Vorbereitung erforderlich gewesen. Wenn dagegen professionelle Planer und Reformer eingesetzt werden, scheitert in der Regel die Reform an den

---

150 Wegen massiver Auseinandersetzungen zwischen den beiden Hochschullehrergruppen in den Wirtschaftswissenschaften sah sich der berufene Fachvertreter und Gründungsrektor der Gesamthochschule Siegen Artur Woll veranlaßt, das "Siegener Modell" zu entwickeln, das er in der DUZ/HD 1/76, S. 5 f. veröffentlichte. Er bezeichnete die Integration der beiden Hochschullehrergruppen als das "wahrscheinlich schwierigste", "sicher vordringlichste Problem" der Gesamthochschulen. Für die beiden nach "Werdegang, Berufungskriterien und Amtsaufgaben divergierenden Hochschullehrergruppen" schlug er entsprechend ihrer jeweiligen Ausrichtung "das Dominanzprinzip" bei Lehrangebot und Prüfungsberechtigung vor. Durch den jeweils maßgeblichen Einfluß einer Gruppe sollte ein sachgemäßes Zusammenwirken anstelle von Monopolansprüchen oder beliebiger Substituierbarkeit erreicht werden. Gegen dieses als technokratisch bezeichnete Modell gab es zwar Widersprüche, aber der Gesetzgeber bestätigte es.

151 Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) vom 20. November 1979 (GV. NW., S. 926). Der § 49 Abs. 1 Nr. 4 regelt die Einstellungsvoraussetzungen für Professoren. Vereinfacht formuliert, gibt es danach die durch Habilitation und die durch qualifizierte Praxiserfahrung sich unterscheidenden Professoren.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

abweichenden Vorstellungen der Reformumsetzer, zumindest erfolgen durch diese erhebliche Modifikationen. Sieht man einmal von der Gesamthochschule Kassel ab, so ist überall dort, wo Gesamthochschulen mit erheblichem Planungsaufwand projektiert worden sind, keine Gründung erfolgt. Die Pläne blieben im Konfliktdickicht hängen, und es fehlte an politischer Entschlossenheit, sie zu realisieren. Der Einfluß retardierender Kräfte scheint im Hochschulbereich so mächtig, daß schon bescheidene Veränderungen erheblicher Anstrengungen bedürfen. Planung und Durchführung in einer Hand dürften bei der Studienreform erfolgreicher sein als deren Trennung. Ein langer Vorlauf läßt zwar eine gründliche Vorbereitung durch Pilotprojekte und eingehende Untersuchungen zu, birgt aber auch die Gefahr in sich, durch Ermüdung und sich zuspitzende Konflikte nicht zum Ziel zu kommen. Termindruck fördert den Konsens, besonders wenn außerdem engagiert der Erfolg angestrebt wird. Der verbreitete Zweifel am Gelingen des Reformprojekts Gesamthochschule wirkte insofern motivierend auf die Beteiligten, da sie persönlich vom Scheitern getroffen worden wären. Insofern hatte der Anerkennungsdruck eine positive Wirkung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

6. Die Aufbauphase 1972-1979

6.1 Bemühungen um Studienreform auf Landesebene

Noch bevor durch das am 30. Mai 1972 verabschiedete Gesamthochschulentwicklungsgesetz die gesetzliche Grundlage für die Berufung und Funktion von Studienreformkommissionen geschaffen worden war, hatte Wissenschaftsminister Rau im Sommer 1971 einen "Beirat für die Studienreform" ernannt, der bis Ende 1972 tagte und einen Zwischenbericht vorlegte, durch den er seine Empfehlungen und Vorschläge zur Initiierung der Studienreform abschloß. Neben Empfehlungen zu hochschuldidaktischen Zentren, zum Entwurf des Gesamthochschulerrichtungsgesetzes und zum studienreformbezogenen Forschungsprogramm standen im Mittelpunkt der Arbeit:

- "Empfehlungen zur Studienreform im Tätigkeitsfeld Bildungswesen,
- Empfehlungen zur Studienrefom im Ingenieur- und Naturwissenschafftlichen Bereich,
- Empfehlungen zu Einzelfragen der Einrichtung von Studienreformkommissionen."[1]

Das mehrheitlich aus engagierten Reformern bestehende Gremium bezeichnete als seine wichtigste Aufgabe, "ein praktisches Modell für die Initiierung, ständige Weiterführung und wissenschaftliche Begleitung der Studienreform zu entwickeln".[2]

Mit

- der Problemanalyse der tätigkeitsfeldbezogenen Studienreform,
- einer Darstellung der damals diskutierten Studiengangmodelle,
- einem Ablaufdiagramm zur Projektierung der Studienreformarbeit im Lande NRW,
- dem Einsetzen und der Arbeitsweise von Studienreformkommissionen,

wurden Grundlagen für die Realisierungsphase der Studienreform erarbeitet, die nach Meinung des Wissenschaftsministers auf drei "Transportebenen" anlaufen müßte, durch Gesamthochschulen, Hochschuldidaktische Zentren und Studienreformkommissionen.[3]

Nach dem Vorschlag des Beirats sollten die Studienreformkommissionen zwischen dem 1. Quartal 1973 und dem 3. Quartal 1974 mit der Arbeit beginnen.[4] Um fehlende hochschuldidaktische Erkenntnisse zu gewinnen, die Studienreform als "rollende Reform" auf Dauer zu begleiten und Chancen auf ihre Durchsetzung und Bewährung in den Hochschulen zu untersuchen, hielt der Beirat ein Forschungsprogramm für notwendig. Er unterschied dabei vier Funktionen die Voraussetzungen schaffende, versuchsprüfende, flankierende und Einzelvorhaben unterstützende Forschung und ordnete ihnen Projekte zu, u.a.

- Entwicklung von Qualifikationsprofilen für jedes Tätigkeitsfeld,
- Strukturierung der Tätigkeitsfelder,
- Entwicklung von Lernzielklassifikationen,
- Evaluation der Qualifikationsprofile je Tätigkeitsfeld,
- inhaltliche Erforschung der Eingangsqualifikationen,

---

[1] Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zwischenbericht zur Studienreform, Schriftenreihe 3, Düsseldorf o.J. (1973), S. 9 f.
[2] Ebd., S. 232.
[3] Ebd., S. 233 f.
[4] Ebd., S. 76 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Studienberatung,
- Curriculumevaluation einschließlich Prüfungswesen,
- Beteiligung der Hochschullehrer und Studenten,
- wünschenswerte Hochschulbinnenstruktur unter dem Aspekt der Studienreform.

Zu Recht betonte der Beirat die Notwendigkeit, vor Einsetzen von Studienreformkommissionen zu klären, was unter den als zentraler Begriff der Studienreform deklarierten Tätigkeitsfeldern, auf die bekanntlich die Studiengänge ausgerichtet werden sollten, zu verstehen sei. Deren Abgrenzung und Beschreibung war die Prämisse, um Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu definieren, die in den Studiengängen zu erwerben, und weiterhin zu überlegen, welche Studieninhalte dafür geeignet seien.[5]

Dieses festzulegen, wäre Aufgabe von Studienreformkommissionen, deren fachliche Zusammensetzung erst nach Abgrenzung und Benennung von auf Tätigkeitsfelder orientierte Studiengänge möglich wäre.

Der Beirat sah sich nur in der Lage, eine Gruppe von drei Tätigkeitsfeldern für hinreichend beschreibbar und vorstrukturiert zu halten: Bildungswesen, Gesundheitswesen und Kommunikationswesen.

Als eine zweite Gruppe bezeichnete er die "hypothetischen Tätigkeitsfelder im Ingenieur- und Naturwissenschaftlichen Bereich".[6] Für das Tätigkeitsfeld Bildungswesen schlug er acht Studienreformkommissionen für Fächergruppen vor[7] und für die zweite Gruppe mit ebenfalls detaillierten Besetzungsvorschlägen vier Kommissionen: Grundlagen-, Material-, Technik-, und Umweltwissenschaften, denen jeweils wissenschaftliche Fächer zugeordnet wurden.[8]

Der zum gleichen Zeitpunkt im Dezember 1972 veröffentlichte Runderlaß für die Einführung neuer Studiengänge an den Gesamthochschulen hielt sich allerdings im konventionellen Rahmen an die mit wissenschaftlichen Fächern identischen Studiengänge (vgl. Dokument 4). An Gesamthochschulen gibt es später wenige Beispiele von Studiengängen, die aufgrund ihrer interdisziplinären Struktur an einem neuen Tätigkeitsfeld orientiert sind, wie z.B. Umwelttechnik oder Ingenieure für internationale Projektierung. Die meisten neuen Studiengänge sind Kombinationen affiner Fächer, wie Wirtschaftsingenieur, Ingenieurinformatik oder Technomathematik.

Während an den fünf Gesamthochschulen die integrierten Studiengänge und Lehramtsstudiengänge planmäßig zum WS 1973/74 bzw. WS 1974/75 anliefen, wurden erst mehr als 15 Monate nach Beendigung der Arbeit des Beirats im April 1974 vom Wissenschaftsminister "Grundsätze und Empfehlungen zur Bildung von Studienreformkommissionen"[9] veröffentlicht. Auf der Grundlage des rund zwei Jahre vorher verabschiedeten

---

[5] Ebd., S. 14 ff.
[6] Ebd., S. 23.
[7] Ebd., S. 181.
[8] Ebd., S. 202 ff.
[9] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordhrein-Westfalen - IA1: Grundsätze und Empfehlungen zur Bildung von Studienreformkommissionen im Lande Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, den 2. April 1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

GHEG wurden Verfahrensgrundsätze und die acht einzusetzenden Studienreformkommissionen genannt:[10]

Die Grundsätze gingen über Konventionelles nicht hinaus, wie der Zuschnitt der Studienreformkommissionen zeigt. Die Verfasser gestanden ein, daß noch immer völlige Unklarheit herrsche, was ein Tätigkeitsfeld sei,[11] obwohl erneut betont wurde: "Hochschulausbildung soll auf ein berufliches Tätigkeitsfeld und nicht auf ein begrenztes Berufsbild vorbereiten."[12] Statt der fünf bei der Errichtung der Gesamthochschulen genannten Studienziele traten technokratische (Effizienz, Verkürzung der Studienzeit, Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit der Studiengänge, Durchlässigkeit des Studiensystems, sofern sie "gleichzeitig zur Steigerung der Effizienz von Lehre und Studium")[13] diene, in den Vordergrund. Emanzipatorische Studienziele traten dagegen zurück (Chancengleichheit, mehr Humanität in der Gesellschaft), sofern sie überhaupt noch eine Rolle spielten. Im wesentlichen blieben die Grundsätze auf abstrakter und damit unverbindlicher Ebene stecken: "Studienreform soll dazu beitragen, ein leistungsbezogenes und wandlungsfähiges Ausbildungssystem zu gewährleisten, das der freien Entfaltung der Persönlichkeit dient und zu verantwortungsvollem und kritischem Handeln in der Gesellschaft befähigt."[14]

Konkret wurden die Grundsätze dagegen bei
- der Studiendauer (Regelstudienzeit 3-4 Studienjahre),
- der Dauer des Grundstudiums,
- einer besonderen Qualifikation im Hauptstudienabschluß als obligatorischer Zugangsvoraussetzung zum Aufbaustudium,
- Zwischenprüfung als Regelabschluß des Grundstudiums,
- Abschlußprüfung am Ende des Hauptstudiums.[15]

Trotz beschönigender Formulierungen über die Zusammenarbeit von Hochschule und Staat bei der Studienreform, blieb kein Zweifel, daß alle Entscheidungen beim Minister lagen. Die Studienreform wurde in eine kurzfristige Phase von 18 Monaten, innerhalb derer die Studienreformkommissionen "förderliche und vertretbare Ergebnisse" vorlegen sollten, und in eine langfristige Phase, in der "weitergehende Zielvorstellungen der Studienreform verwirklicht werden können"[16], eingeteilt.

Zwischen 1972 und 1974 verschob sich das Schwergewicht der Studienreform von Spontanität und Engagement zu "wohlabgewogenen Regelungen". Formulierungen über die "Ziele der Studienreform", zuerst vom Beirat (1) und dann vom Minister (2), zeigen, daß nicht nur der sprachliche Gestus verändert wurde, sondern es sich auch um eine Verlagerung vom studentischen Interesse zur Anpassung an gesellschaftliche Normen und berufliche Tätigkeiten handelte:

---

[10] Ebd., S. 16.
[11] Ebd., S. 15.
[12] Ebd., S. 3.
[13] Ebd.
[14] Ebd., S. 3.
[15] Ebd., S. 11 ff.
[16] Ebd., S. 6.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

(1) "Studienreform muß dahin führen, daß jeder Student die Chance erhält, auch unter der Gefahr von Irr- und Umwegen ein Studium in die eigene Verantwortung zu nehmen. Sie muß verhindern, daß das Studium in erster Linie als ein Weg zu höher bezahlten Positionen betrachtet wird. Sie muß erreichen, daß der Student in Verfolgung eigener Interessen zugleich die Qualifikationen erwirbt, die eine wissenschaftlich verantwortbare Tätigkeit ermöglichen."[17]

(2) "Hochschulausbildung soll auf ein berufliches Tätigkeitsfeld ... vorbereiten, um berufliche Mobilität sowie notwendige Anpassung und verantwortungsbewußte Mitwirkung bei strukturellen Veränderungen in der beruflichen Praxis zu ermöglichen. Daher sollen Lehre und Studium den Ansprüchen, Bedürfnissen und Entwicklungen in beruflichen Tätigkeitsfeldern Rechnung tragen ... Bei der Gestaltung von Lehrangebot und Prüfung ... soll die Studierbarkeit des Lehrangebots gewährleistet, den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Studierenden Rechnung getragen, die Studienmotivation verstärkt sowie die Angemessenheit, Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Leistungsprüfung erreicht werden. Bei der Überprüfung, Neuordnung und Weiterentwicklung von Studium und Prüfungen soll eine angemessene Freizügigkeit der Studierenden gewährleistet bleiben."[18]

In den Grundsätzen wurde mit keinem Wort angedeutet, daß Wissenschaft sich selbst mit ihren ausbeuterischen Methoden und zerstörerischen Wirkungen auf Mensch, Gesellschaft und Natur infrage zu stellen hätte. Der vorgegebene Tätigkeitsfeldbezug tendierte zur Anpassung und nicht zu kritischer Auseinandersetzung. Die wechselseitige Korrekturbedürftigkeit von Wissenschaft und Praxis wurde also nicht problematisiert.

Abgesehen von den allgemein gehaltenen Ausführungen über die Studienziele konzentrierten sich die Grundsätze auf organisatorische und strukturelle Fragen. Sie regeln den beabsichtigten Verlauf der Studienreform. Dazu gehörte die Zusammensetzung der Kommission, ihr Zustandekommen und ihr Arbeitsauftrag. Die vom Gesetzgeber vorgegebene Höchstzahl der Mitglieder der Studienreformkommissionen mit jeweils 16 wurde voll ausgeschöpft und zwar mit sechs Hochschullehrern und je drei wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studenten sowie vier weiteren Mitglieder, in der Regel Ministerialbeamte, aber auch weitere Hochschulangehörige. Daneben wurden Sachverständige aus Fachverbänden und Berufsorganisationen als beratende Mitglieder berufen.[19]

Wie vom Beirat empfohlen, wurde eine gemeinsame Kommission zur Beratung des Ministers und zur Koordinierung der Reformarbeit berufen, in der "Vertreter aus Hochschule und Staat ... zusammenwirken"[20] sollten und zwar vier Hochschullehrer, je zwei wissenschaftliche Mitarbeiter und Studenten sowie vier Vertreter der Landesregierung. Dieses Schlüsselgremium strukturierte die Zusammensetzung und Berufung der Studienreformkommissionen, koordinierte ihre Arbeit und legte für sie Aufträge und Arbeitsschritte fest. Außerdem oblag es ihr, dem Minister Vorschläge für Modellversuche, Forschungs- und Gutachteraufträge zur

---

[17] Zwischenbericht zur Studienreform, S. 35.
[18] Grundsätze, S. 3.
[19] Ebd., S. 16 ff.
[20] Ebd., S. 21.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studienreform zu unterbreiten. Alle Empfehlungen der Studienreformkommissionen, Stellungnahmen der Hochschulen und deren Studien- und Prüfungsordnungen liefen über die Gemeinsame Kommission, deren Arbeit von einem Wissenschaftlichen Sekretariat ebenso unterstützt wurde, wie die Aktivitäten der Studienreformkommissionen.[21]

Die Gemeinsame Kommission wurde als erste berufen und nahm ihre Arbeit am 28. Juli 1974 auf. Allerdings wurde sie, entgegen der ursprünglichen Absicht auf sechs Hochschullehrer, je drei wissenschaftliche Mitarbeiter und Studenten und sechs Vertreter der Landesregierung erweitert. Die teilweise bei der Berufung der Mitglieder auftretenden Probleme sind dadurch offensichtlich, daß die drei Studenten auf Vorschlag der Landesrektorenkonferenz berufen und nur zwei der drei wissenschaftlichen Mitarbeiter von der Landesassistentenkonferenz gestützt wurden.[22]

Die Berufung der Studienreformkommissionen geschah mit erheblicher Verzögerung gegenüber dem ursprünglich vorgeschlagenen Termin und nach erheblichen Abständen im

- März 1975 Schulisches Erziehungswesen (I),
- November 1975 Wirtschaftswissenschaften (IVa),
- Januar 1976 Sprach- und Literaturwissenschaften (VII),
- Dezember 1977 Sozialwissenschaften (IVb).

Die Trennung der Kommission IV in die Wirtschaftswissenschaften (IVa) und Sozialwissenschaften (IVb) eigentlich müßte es heißen: "Übrige Sozialwissenschaften", denn die Wirtschaftswissenschaften sind Sozialwissenschaften, zeigen deutlich die Aufgabe der Tätigkeitsfelder als Richtpunkt zugunsten von Wissenschaftsgebieten, auf die sich Studiengänge traditionell bezogen.

Anstelle einer weiteren Öffnung der Hochschule trat das Bemühen um partielles Offenhalten angesichts des umsichgreifenden Numerus clausus, statt der Errichtung weiterer Gesamthochschulen wurde die vorhandene unveränderte Hochschulstruktur beibehalten. Eine Ausnahme war die Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die gegen deren erheblichen Widerstand als Zuordnung von Fach zu Fach nur sehr unzulänglich gelang. Die Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen gleicher Fachrichtung an Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen wurde aufgegeben. Das ursprüngliche Ziel der Studienreform "mehr Humanität in der Gesellschaft", wurde zwar in den Gesetzestext als Befähigung zu "verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat"[23] hinübergerettet; es blieb aber in den fachwissenschaftlichen Studiengängen in der Regel unberücksichtigt. Im wesentlichen ging es nicht mehr um eine grundlegende Reform, um die Konzipierung neuer Studiengänge mit veränderten Zielen und Studieninhalten, sondern nur um eine Überarbeitung des Vorhandenen mit dem Ziel der Straffung.

---

21 Ebd., S. 23 ff.

22 Informationen MWF Nr. 12, Düsseldorf, Dezember 74, S. 3 f.

23 HRG vom 26. Januar 1976 § 7, Ziel des Studiums. Dieser Satz findet sich auch in § 80 des WissHG vom 20. November 1979 wieder, allerdings wurde dabei die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, durch die "Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt" ersetzt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

6.2 Absetzbewegungen von der Hochschulreform im Jahre 1975

Wenn bei der Realisierung des anspruchsvollen Konzepts der integrierten Studiengänge zahlreiche interne Schwierigkeiten auftraten, die in der Diskrepanz zwischen Konzept und Wirklichkeit sichtbar wurden, so kam erschwerend das überall feststellbare Abrücken von dem Ziel, den Tertiären Bereich in integrierte Gesamthochschulen umzuwandeln, hinzu. Dadurch veränderte sich das zentrale Reformprojekt integrierte Gesamthochschule zu einem Randproblem. Für diese Veränderungen ihres politischen Stellenwertes mögen zwei Belege aus dem Jahre 1975 genügen.

In der Koalitionsvereinbarung vom 23. Mai 1975 zwischen SPD und FDP in Nordrhein-Westfalen heißt es u.a. lapidar: "Die Bestimmungen über den Zeitpunkt für die Umwandlung von Gesamthochschulbereichen in Gesamthochschulen ist zu ändern. An die Stelle des festen Termins (bekanntlich war im §29 [2] des GHE eine im Mai 1977 ablaufende Fünfjahresfrist von den beiden Parteien beschlossen worden, d.V.) sollen die sachlichen Voraussetzungen bestimmt werden, unter denen die Umwandlung vorgenommen werden kann oder soll."[24] Damit war die Errichtung weiterer Gesamthochschulen völlig offen und, wie sich später herausstellte, endgültig ad acta gelegt. Dieses Signal der Landespolitik trug selbstverständlich zur Verunsicherung an den Gesamthochschulen erheblich bei, die sich nunmehr hochschulpolitisch in der Isolation sahen. Das verhinderte auch nicht der Satz in der Vereinbarung: "Die im Wissenschaftsbereich zur Verfügung stehenden Mittel werden auf den Ausbau der fünf Gesamthochschulen konzentriert, um deren Gleichwertigkeit mit den anderen wissenschaftlichen Hochschulen zu sichern."[25] Der Ausbau der Gesamthochschulen war unverzichtbar, um die Anerkennung als wissenschaftliche Hochschule durch die Universitäten zu erreichen. Er verstärkte aber zugleich deren Ressentiment, denn sie betrachteten die gesetzte Priorität als zu ihren Lasten gehend.

Im gleichen Jahr 1975 distanzierte sich der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Peter Glotz (SPD): "In den Jahren 1969 und 1970 haben wir das Modell der integrierten Gesamthochschule vielleicht ein wenig zu ausschließlich befürwortet und dabei das Gewicht der Gegenkräfte und der Gegenargumente unterschätzt."[26] An anderer Stelle hieß es dann: "Wir wissen heute, daß die integrierte Gesamthochschule sicher nicht immer der einzige Weg zum Ziel ist."[27] Glotz propagierte wegen des Arbeitsmarktbedarfs und der Finanzierbarkeit kürzere Studiengänge[28] und modifizierte das noch kurz vorher verkündete Bürgerrecht auf Bildung (bzw. die Chancengleichheit, vgl. Kapitel 4.1) durch Durchlässigkeit des Studiensystems. Er äußerte diese Absicht in nahezu zynischer Weise, indem er das Bürgerrecht einem manipulierbaren Lenkungssystem unterwerfen wollte:

---

[24] Müller, Peter (Hrsg.): Dokumente zur Gesamthochschul-Entwicklung, Bonn-Bad Godesberg 1976, S. 322.
[25] Ebd.
[26] Glotz, Peter: Das Prinzip der Gesamthochschule im Jahre 1975, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, Symposion die Gesamthochschule heute, Kassel 1976, S. 7.
[27] Ebd., S. 19.
[28] Ebd., S. 9.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Man ging und geht ferner davon aus, daß die Gesamthochschule (insbesondere die integrierte) in optimaler Weise das Bürgerrecht auf Bildung im Tertiären Bereich gewährleiste, da sie aufgrund der gleichsam institutionalisierten Durchlässigkeit einen gewichtigen Beitrag zur Angleichung der Bildungschancen erbringen könnte.

Das ist richtig. Allerdings sieht man das heute etwas nüchterner: Man muß wohl davon ausgehen, daß integrierte Studiensysteme, insbesondere bei verknappten Hochschulkapazitäten und Berufschancen gute Beratungsinstrumente für die Studenten, aber auch Leistung und Leistungsmessung als Grundlage für Auswahlentscheidungen, sprich: z.B. Zwischenprüfungen oder Übergangsentscheidungen, der Hochschule, erfordern. Denn anders kann man nicht für die gerechte Verteilung der Studienmöglichkeiten sorgen und im Zusammenhang damit 'Kopflastigkeit' verhindern, das heißt: Man braucht ein gerechtes, leistungsorientiertes Zerteilungsverfahren (!), wenn man verhindern will, daß tendenziell doch wieder alle Studenten in die langen und längsten Studiengänge streben."[29]

6.3 Studienreform an den Gesamthochschulen

6.3.1 Integrierte Studiengänge

6.3.1.1 Das schwierige Konzept

Mit der Integrierten Gesamthochschule meinten deren Anhänger die geeignete organisatorische Form für die Umsetzung der überfälligen Studienreform gefunden zu haben. Der Landesgesetzgeber setzte für den Integrationsauftrag im § 1 des GHEG den organisatorischen Rahmen durch aufeinander bezogene Studiengänge und innerhalb eines Faches nach Studiendauer gestufte Abschlüsse, wobei, soweit der Inhalt der Studiengänge es zuläßt, gemeinsame Studienabschnitte zu schaffen waren. Für die inhaltliche Ausgestaltung waren die fünf bereits zitierten anspruchsvollen bildungspolitischen Ziele gesetzt (vgl. Kapitel 5.4.2.1).

Die vom Beirat für die Studienreform bis Ende 1972 erarbeiteten Ergebnisse, die die Grundlage für die Studienreform bilden sollten und nunmehr nach Meinung des Wissenschaftsministers in die Reformpraxis durch die Gesamthochschulen begleitet von den Empfehlungen Hochschuldidaktischer Zentren und von Studienreformkommissionen umgesetzt werden sollten, spielten bei der Einführung neuer Studiengänge an den Gesamthochschulen - sofern sie überhaupt zur Kenntnis genommen wurden- nur eine geringe Rolle. Bei der praktischen Umsetzung waren die Gesamthochschulen weitgehend auf sich allein gestellt. Der Ende 1972 veröffentlichte Erlaß über die Einführung neuer Studiengänge blieb die einzige Grundlage (Dokument 3). Er legte das asymetrische Y-Modell - zwar nicht expressis verbis aber doch praktisch - fest, wobei für den "praxisbezogenen" Ast die Studienzeit von drei Jahren und für den "theoriebezogenen" von vier Jahren nicht überschritten werden sollte. Ohne gründliche curriculare Überlegungen wurden hier zwei Entscheidungen vorweggenommen: über die inhaltliche Ausrichtung der beiden Hauptstudien DI (praxisbezogen) und DII (theoriebezogen), sowie die jeweilige Höchstdauer der beiden Studiengänge. Die inhaltliche Ausrichtung der

---

[29] Ebd., S. 9 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

beiden Hauptstudien auf Praxis- bzw. Theoriebezug und deren Bindung an drei- bzw. vierjährige Studiengänge brachte sie in fatale Nähe zu den vorhandenen Fachhochschul- bzw. Universitätsstudiengängen, was die nachfolgende Diskussion über die inhaltliche Ausrichtung reformeinschränkend beeinflußte.

Da der Gesetzgeber es ebenso wie das Wissenschaftsministerium anfangs vermieden, über die Qualität der Gesamthochschulen und deren Studiengänge hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit eine Aussage zu machen, vermutlich um daraus resultierende materielle Ansprüche nicht aufkommen zu lassen, entstand eine nachhaltige Verunsicherung, zumal die These vertreten wurde, sie seien als Hochschultyp ein "aliud". Diese Statusunsicherheit und der hochgesteckte Zielkatalog, der eine tiefgreifende inhaltliche Reform erforderlich machte, und zugleich zu erheblich verkürzten Studienzeiten führen sollte, sowie die ungeklärte Einbindung der weiterbestehenden Studiengänge der Vorgängereinrichtungen in das Konzept, ergaben ein Bündel von Randbedingungen für die zu leistende Reform, das sehr widersprüchlich war. Wie die divergierenden Ziele in die Studienpraxis umzusetzen wären, war nicht durchdacht. Es fehlte an Pilotprojekten und praktischen Erfahrungen. Studienreformkommissionen existierten noch nicht einmal. Hochschuldidaktische Erkenntnisse, soweit sie überhaupt vorlagen, waren weitgehend unbekannt.

Die Hochschullehrergruppen brachten Erfahrungen aus ihren jeweiligen Vorgängereinrichtungen ein, die sie nun auf die beiden Hauptstudien mit ihrem Praxis- und Theoriebezug übertrugen, wodurch eine integrationsabträgliche Zuordnung (Gebietskartelle) provoziert wurden. Das aus der beiderseitigen Interessenlage gegebene Festhalten an bisherigen Lehrinhalten kollidierte mit der Integration, d.h. mit dem Auftrag, möglichst weitgehend gemeinsame Studienabschnitte neuer Qualität zu schaffen. Anstelle des Y-Modells, mit einem überwiegend gemeinsamen Grundstudium, trat die Tendenz der "Ypsilonisierung", d.h., die inhaltliche Überlappung und Zeitdauer der Integration zu minimieren, sogar der Wunsch, H-Modelle einzuführen, wobei zu unverbundenen Parallelstudiengängen mit fiktiven Verbindungsspangen als Durchlässigkeitsangebot zurückgekehrt werden sollte.

Grundsätzlich waren drei Problembereiche bei der Studienreform zu lösen: das Studienzugangs-, das Studienverlaufs- und das Studieninhaltsproblem

1. Das Studienzugangsproblem[30]

Um die Wirkung ungleicher Startchancen für Studierende zu vermindern, sollten in das Kernstück der Gesamthochschule die integrierten Studiengänge, neben Bewerbern mit allgemeiner Hochschulreife, möglichst in gleicher Zahl, solche mit der Fachhochschulreife aufgenommen werden. Die Eingangsqualifikationen differierten dadurch am Studienbeginn mehr als üblich. Allerdings gab es nur sehr pauschale Informationen über die zu berücksichtigenden unterschiedlichen Profile. Ob und welche Defizite auszugleichen waren, darüber lagen keine Untersuchungen vor. Für die anderen beiden vorhandenen Studienbereiche an der Integrierten Gesamthochschule galten unterschiedliche Regelungen: Für den Lehramtsbereich blieb es bei der Allgemeinen Hochschulreife und für den weiterbestehenden Fachhochschulbereich in der

---

[30] Vgl. Woll, Artur: Bilanz nach fünf Jahren in: ders. (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule Siegen, Konzepte und Wirklichkeit, Siegen 1977, S. 13.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Regel bei der Fachhochschulreife. Selbstverständlich konnten hier auch Bewerber mit der Allgemeinen Hochschulreife zugelassen werden.

Für diese wurden Fachhochschulstudiengänge erst im Laufe der 80er Jahre attraktiv. Anfangs war deren Zahl äußerst gering (ca. 5%), während in den integrierten Studiengängen eine Verteilung von 50:50 für die beiden Bewerbergruppen angestrebt wurde, ein Ziel, das erst später erreicht wurde und im Laufe der 80er Jahre in eine Dominanz der Abiturienten umschlug, weil sich deren Jahrgangsanteil im Gegensatz zum gleichbleibenden Anteil der Fachoberschulabsolventen laufend erhöhte. Zuerst betrug der Anteil der Studienanfänger mit Fachhochschulreife ca. 75%. Abiturienten zogen es wegen der verbreiteten Skepsis gegenüber dem neuen Hochschultyp vor, auf eine bestehende wissenschaftliche Hochschule zu gehen und nahmen in den Anfangssemestern zu einem höheren Prozentsatz aus dem gleichen Grund einen Studienplatzwechsel vor.

Die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden waren ein Grund, das gleichwertige Niveau der Gesamthochschule mit Universitäten anzuzweifeln, sofern nicht eine rigorose Selektion stattfände. Nun waren bereits vierwöchige Brückenkurse, die jeweils vor den beiden ersten Studiensemestern stattfanden, eingeführt worden, die studiengangbezogen Kenntnisdefizite ausgleichen sollten und für jene Studierenden mit Fachhochschulreife obligatorisch waren, die in das Hauptstudium II gelangen wollten.[31] Mit dieser Regelung waren die meisten Angehörigen der Gesamthochschulen nicht einverstanden. Exemplarisch für die gegenüber dem Wissenschaftsministerium kontroverse Auffassung war eine Erklärung des Gründungssenats der Gesamthochschule Duisburg, der den Gestaltungsspielraum der Hochschule durch eine einschlägige Rechtsverordnung für eingeengt hielt, da "die Durchlässigkeit der Studiengänge gefährdet und auch das bescheidenste Konzept einer Integration für undurchführbar gemacht" anzusehen sei:

> "Brückenkurse sind ein wichtiges Mittel, die Integration zu fördern und Mängel des vorausgestellten Ausbildungssystems zu kompensieren. Im Dienst einer Hochschulreform und im Interesse der Studienbewerber stehen Brückenkurse aber nur, wenn sie sachlich begründet sind und wenn sie helfen tatsächliche Mängel aufzuarbeiten.
>
> Die Verpflichtung zu Brückenkursen nur für eine bestimmte Gruppe von Studienbewerbern,die sich an Strukturen des vorangehenden Ausbildungssystems orientiert, bewirkt eher das Gegenteil. Sie verleitet dazu, daß diese Strukturen in den Hochschulbereich übertragen werden. Diese Tendenz wird noch erheblich verstärkt, wenn Form und Inhalt der Brückenkurse von Stellen außerhalb der Hochschule bestimmt oder beeinflußt werden.
>
> Der Gründungssenat ist der Meinung, daß unter diesen Umständen eine Arbeit an der Studienreform kaum noch möglich ist. Er fordert den Kultusminister und den Minister für Wissenschaft und Forschung daher auf, die erwähnte Rechtsverordnung unverzüglich rückgängig zu machen."[32]

---

[31] Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen vom 21. August 1973 (GV. NW. S. 446/SGV. NW.223), insbes. § 1 (2) und (3).

[32] Müller, Peter: Dokumente, S. 324, Dokument-Nr. 619: Erklärung des Gründungssenats der Gesamthochschule Duisburg vom 23.11.1973.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Der Erklärung ist die Verärgerung über die als überzogen angesehenen Eingriffe der Ministerien anzumerken. Ohne Prüfung der tatsächlichen Defizite war eine formale Regelung getroffen worden, die mehr auf die Anerkennung der Studienabschlüsse als auf ihren eigentlichen Zweck, angebliche Kenntnisdefizite auszugleichen, zugeschnitten war. In einem 1. Zwischenbericht (1979) über Evaluation des integrierten Studiengangs Chemie an der Gesamthochschule Essen stellten Klüver und Krameyer fest, daß "bei den Fachoberschülern offensichtlich keine besonderen Defizite zu Studienbeginn vorliegen".[33] Aufgrund der Befragung von mehr als 200 Studierenden kamen sie sogar zu dem Meinungsbild: "Brückenkurse in ihrer gegenwärtigen partiell verpflichtenden Form bieten in den Augen der Studenten nicht nur keine Hilfe, sondern sie werden sogar als zusätzliche Belastung und Selektionsinstrument gegenüber Fachoberschülern erlebt."[34]

Anders als aufgrund der vielfältigen Kritik zu erwarten, wurden bei der Überarbeitung die Regelungen für Brückenkurse perfektioniert. Studierende mit Fachhochschulreife, sofern sie die Brückenkurse und die Diplomvorprüfung für das Hauptstudium II bestanden hatten, erhielten nunmehr die fachgebundene Hochschulreife, wodurch für diese Gruppe erstmals der Zugang für ein einschlägiges Lehramtsstudium eröffnet wurde. Damit wurde der vorherige kuriose Zustand beendet, daß z.B. ein promovierter Naturwissenschaftler, der über die FOS kam, nicht zum Lehramtsstudium für die Primarstufe seines Faches zugelassen werden konnte.

Dieses extreme Beispiel einer Sackgasse des Berechtigungswesens an einer Hochschule, der Durchlässigkeit und Chancengleichheit als Studienziele auf den Weg gegeben worden waren, hatte allerdings nur geringe praktische Bedeutung. Ein derartiger Studienwechsel war wenig attraktiv, insbesondere wegen der aufkommenden Einstellungsprobleme im Lehramt. Die Verleihung der fachgebundenen Hochschulreife wurde aber propagandistisch dazu benutzt, die nunmehr im Stundenumfang, Lehrinhalten und Abschlußprüfungen detailliert festgelegten Brückenkurse in Deutsch, Mathematik und Englisch mit ihrer fatalen Nähe zum klassischen Abitur besser zu verkaufen (vgl. Dokument 5).[35]

Neben der Berücksichtigung der Anerkennungsproblematik hat sich zweifellos der Monopolanspruch des Gymnasiums für die Verleihung der Hochschulreife gegenüber den Reformzielen der Gesamthochschule durchsetzen können. Durch 300 Stunden Unterricht und drei Abschlußklausuren wurden die Betroffenen zur Studienzeitverlängerung gezwungen sowie das Reformziel der Durchlässigkeit und Chancengleichheit konterkariert. Falls Brückenkurse als Steuerungsinstrument gedacht waren, Fachoberschulabsolventen auf das Kurzstudium abzudrängen, haben sie allerdings ihre Wirkung nur bedingt erreicht (dieser Gedanke liegt nahe, weil angemessene Übergangsmöglichkeiten zwischen Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen in NRW - im Gegensatz zu anderen Bundesländern - nicht zustande kamen). Auch an den Gesamthochschulen blieben die Fachhochschulstudiengänge gegenüber den anderen Bereichen isoliert. Erst deren Abschluß ermöglicht die Zulassung zu Ergänzungsstudiengängen.

---

[33] Klüver, Jürgen/Krameyer, Astrid: Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen, 1. Zwischenbericht, Essen, April 1979, S. 25.
[34] Ebd., S. 23.
[35] Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen und den Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife während des Studiums an Gesamthochschulen vom 27. Oktober 1977 (GV. NW. S. 432/SGV. NW 223), insbes. die §§ 1 u. 2.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2. Studienverlaufsproblem

Die angestrebte Durchlässigkeit sollte hauptsächlich durch gemeinsame Studienabschnitte in der Regel im zweijährigen Grundstudium erreicht werden, das neben der Vermittlung breiter methodischer und inhaltlicher Grundlagen, der wissenschaftlichen Orientierung der Studierenden dienen sollte, damit sie Klarheit über ihre Fähigkeiten und Interessen gewinnen konnten. Für das Grundstudium wurde später ein gemeinsamer Anteil von mindestens 70% des Studienvolumens vorgegeben. Dieser mit der Diplomvorprüfung abschließende Abschnitt, umfaßte neben den gemeinsamen Fächern auch die meistens im 3. und 4. Semester angebotenen qualifizierenden Fächer. Durch sie wurden die Weichen für eines der beiden Hauptstudien gestellt. Sehr schnell stellte sich heraus, daß infolge der hohen Belastung der Studierenden es praktisch nicht möglich war, die qualifizierenden Fächer für beide Hauptstudien zu besuchen und so die Entscheidung für das Hauptstudium bis zur Diplomvorprüfung offen zu halten. Die Studierenden mußten sich also in der Regel nach dem ersten Studienjahr für eines der beiden Hauptstudien entscheiden. Eine spätere Umorientierung war mit Zeitverlust verbunden.

Der Spielraum für die Studienreform wurde außer durch die vorgeschriebene strikte Einhaltung der Studiendauer, auf die die Studieninhalte und -organisation abgestimmt werden sollte, auch dadurch eingeengt, daß die strukturellen Empfehlungen der gemeinsamen Kommissionen von WRK und KMK für Studien- und Prüfungsordnungen berücksichtigt werden mußten, obwohl durch sie erfahrungsgemäß die Einhaltung der vorgesehenen Regelstudiendauer zu keinem Zeitpunkt erreicht wurde. Im Gegenteil verlängerte sich durch die Perfektionierung des Prüfungssystems die tatsächliche mittlere Studiendauer nahezu kontinuierlich. Die Übernahme für den DII-Abschluß der in den Diplomrahmenprüfungsordnungen vorgesehenen Fächer für die Vor- und Hauptprüfung war eine weitere gravierende Einengung des Reformspielraums, da durch die zahlreichen Fachprüfungsfächer Studieninhalte und Studienaufbau weitgehend festgeschrieben wurden. Diese von der Anerkennungsproblematik diktierten Eingrenzungen potenzierten sich noch dadurch, daß der verunsicherte Lehrkörper dazu neigte, qualitativ überzogene Prüfungsanforderungen zu stellen, um den Nachweis der Gleichwertigkeit den herkömmlichen Hochschulen gegenüber zu demonstrieren. Es galt möglichst schnell, die Anerkennung des neuen, von außen skeptisch betrachteten Hochschultyps zu erreichen. Aber auch die Rivalität zwischen den beiden Hochschullehrergruppen, ihre Frustrationen und Auseinandersetzungen wirkte sich in diesem Sinne aus.[36]

Aufgrund dieser Randbedingungen wurden die Studiengänge im Grundstudium und im Hauptstudium DII inhaltlich und strukturell den universitären Vorbildern angepaßt. Die Studienreform hatte auch deshalb nur geringe Chancen, weil durch die fachwissenschaftlich ausgerichteten Fachbereiche als Entscheidungsgremien andere Ansätze nicht mehrheitsfähig waren. Die Intention, die Verantwortlichkeit für ein Studienkonzept klar zu definieren, ist zwar plausibel, jedoch sind dann fachübergreifende Erweiterungen von Studieninhalten wegen der Dominanz von Fachvertretern der Kernfächer nicht durchsetzbar.

---

[36] Leider ist es im Hochschulbereich nicht selten, daß Rivalitäten zu Lasten Dritter ausgetragen werden, und das sind in der Regel Abhängige: Studenten, Promovenden, Habilitanten. An die Stelle offener Streitkultur tritt oft die verdeckte Auseinandersetzung, oder die Konflikte werden überhaupt nicht ausgetragen, sondern verdrängt und treten dann irgendwann als Intrige hervor.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das Prinzip, jeweils entsprechend der Schwerpunktsetzung in den einzelnen Studienabschnitten forschungs- und anwendungsorientierte Hochschullehrer in unterschiedlichem Umfang einzusetzen, konnte nur dann zu dem gewünschten Ergebnis führen, wenn zwischen den Beteiligten eine inhaltliche Abstimmung erfolgte. Ein unverbundenes Nebeneinander, ohne den Studierenden die Bezüge zwischen Theorie und Anwendung zumindest exemplarisch zu vermitteln, führte zu deren Überforderung. Nur, wenn eine inhaltliche Feinabstimmung zwischen allen Beteiligten erfolgte und keine unnötigen Lernschwierigkeiten durch die Lehrenden verursacht wurden, konnte eine Steigerung der Effektivität im Studium erwartet werden.

Eine Verbesserung der Durchlässigkeit setzt sorgfältig durchdachte und abgestimmte Curricula voraus. Wenn durch das Studium die berufliche Mobilität gefördert werden soll, ist eine wissenschaftlich breit angelegte Berufsbefähigung als Studienziel anzustreben, die nicht die Vollständigkeit von Detailwissen, sondern die auf breiten wissenschaftlichen Grundlagen aufbauende exemplarische Vertiefungen vorsieht, wobei Projektstudien eine hervorragende Chance bieten könnten, dabei die Theorie mit der Anwendung zu verbinden, was allerdings nur sporadisch geschah. Selten u.a. deshalb, weil der Arbeitsaufwand für Betreuer gegenüber den gewohnten, fachsystematischen Lehrveranstaltungen steigt und mit Hilfe neuer Kooperationsformen die gewohnten, dem Forschungsinteresse entsprechenden fachwissenschaftlichen Grenzen überschritten werden müßten. Die für Kooperation erforderliche Bereitschaft war relativ selten anzutreffen. Deshalb wurde ein fachübergreifender diskursiver Prozeß von Theorie und Praxis oft nicht erreicht.

Verbesserung der Chancengleichheit durch Durchlässigkeit setzt eine sorgfältige Abstimmung im Studienverlauf ebenso voraus wie die Kenntnis studentischer Interessen und Kenntnisprofile. Beides ist zugleich die Voraussetzung, um eine höhere Effektivität im Studium zu erreichen, wobei dieses primär am Lernerfolg, aber nicht so sehr an Studienzeitverkürzungen orientiert sein sollte. Ob das später festgestellte Ergebnis, daß Studierende mit allgemeiner Hochschulreife mehr im Hauptstudium II vertreten waren als diejenigen mit Fachhochschulreife, auf unzureichende Kompensation von Kenntnisdefiziten, auf die inhaltliche Orientierung der Studieninhalte an universitären Vorbildern, auf unterschiedliche Fähigkeiten oder auf die vorprägende Sozialisation der Studierenden zurückzuführen ist, durch die z.B. Frauen verstärkt Kurzstudiengänge absolvieren, ist nicht hinreichend untersucht worden.[37]

3. Studieninhaltsproblem

Das Studieninhaltsproblem stellt sich fachspezifisch unterschiedlich. Allgemein gilt allerdings, daß es für den Lernerfolg wesentlich ist, ob die Lehrveranstaltungen nur streng fachsystematisch aufgebaut sind oder lernpsychologische und hochschuldidaktische Gesichtspunkte berücksichtigen. Da Wissenschaftler nach wie vor ihre Reputation aus ihrer fachwissenschaftlichen Forschungsleistung beziehen, werden Lehre und Engagement in der Studienreform als nachrangig angesehen und honoriert, ein bis heute ungelöstes Problem. Wegen ihrer Forschungsinteressen versuchten renommierte Professoren ihre Lehrveranstaltungen möglichst vor oberen Semester abzuhalten und die unteren dem akademischen Mittelbau und

---

[37] Erste Aufschlüsse liegen durch die von Herz und Krüsemann an der U-GH-Siegen im Jahre 1989 durchgeführte Untersuchung vor (vgl. Kap. 8.3.3 u. 8.6).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fachhochschullehrern zu überlassen. Einführungsveranstaltungen erfordern didaktische Erfahrung und wissenschaftliche Souveränität. Nur dann können fachliches Interesse geweckt und größere Zusammenhänge vermittelt werden, beides Voraussetzungen für ein effektives Studium. Die Übernahme bestimmter Lehrveranstaltungen darf nicht zu einer Statusfrage unter den Lehrenden werden, sondern sollte nach dem jeweiligen Kompetenzprofil vereinbart werden.

Die Akzentverschiebung von der Vermittlung fachwissenschaftlichen Wissens zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden, und die Befähigung zu fachkompetentem Verhalten in der Praxis ist eine anspruchsvolle, aber notwendige Forderung als Antwort auf die veränderten beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Eine Voraussetzung auf diesem Wege ist die Überprüfung des Lehrstoffs und der üblichen Kenntnisprüfungen. Das zugleich wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Studium sollte also die Fähigkeit zum Erkennen und zum Lösen Fachgrenzen überschreitender Probleme sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur selbständigen kritischen Wissenserweiterung auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden vermitteln, wobei teilweise akzentuiert, eine Wechselwirkung von theoretisch durchdrungener Praxis und praxisbezogener Theorie das konstitutive Prinzip sein sollte.

6.3.1.2 Schwachpunkte

Der verantwortliche Abteilungsleiter im Wissenschaftsministerium Dietrich Küchenhoff hielt im Jahre 1975, trotz aller Kritik, Reformmüdigkeit und Absetzbewegungen, daran fest, die integrierte Gesamthochschule biete - "frei von tradierten strukturellen Bindungen - die beste Chance für eine umfassende Studienreform", deren wesentliche Ziele er folgendermaßen umriß:

> "1. Differenzierung und Durchlässigkeit der Studiengänge, um individuelle Entfaltungsmöglichkeiten ohne Umwege und Zeitverluste zu vermehren.
> 2. Neubestimmung der Studieninhalte und Ausbildungsziele zeitlich gestraffter Studiengänge, die die gesellschaftliche Entwicklung und die Anforderungen der Arbeitswelt stärker berücksichtigen und damit zu mehr Handlungskompetenz und Beweglichkeit im Berufsleben verhelfen.
> 3. Abbau ungleicher Startchancen im Studium, die sich schon aus der gegenwärtigen Struktur des Schulbereichs ergeben."[38]

Die Formulierungen der drei Ziele zeigten deutlich die inzwischen eingetretene Ernüchterung. Absolutheitsansprüche wurden durch komparativische Zielangaben ersetzt, das für erreichbar Gehaltene trat an die Stelle utopischer Ansprüche. Die zumindest in einem erheblichen Spannungsverhältnis stehende Zielsetzung zwischen individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und mehr Handlungskompetenz einerseits sowie zeitlich gestrafften Studien andererseits wurde aber auch hier beibehalten, obwohl gleichzeitig eingeräumt wurde, daß den Gesamthochschulen, weil die Reform der Sekundarstufe II ausblieb, eine weitere Aufgabe durch den Ausgleich unterschiedlicher Eingangsqualifikationen zuwuchs, die studienzeitverlängernd wirken mußte.

---

[38] Küchenhoff, Dietrich: Erfahrungen mit der bisherigen Entwicklung der Gesamthochschule, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, S. 22.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Als engagierter Reformer stellte Bodo v. Borries fest, daß "unverkennbar die Ansprüche an die Gesamthochschule weit überzogen worden (seien). Die Zieldimension wurde überfrachtet"[39]. Im Gegensatz zu der unabdingbaren Kooperation zwischen den Fächern gäbe es wenig Zusammenarbeit. "Jedes Fach plante für sich und kaum jemand versuchte, den Nachbarn hineinzureden. Daß unter diesen Bedingungen eine ernsthafte interdisziplinäre Gestaltung auf der Strecke blieb, ist verständlich ... Der Fachpartikularismus und die fachliche Verbunkerung hat den Stand der herkömmlichen Hochschulen schon fast erreicht."[40] Aufgrund des kurzen Planungsvorlaufs dürfte man sich über "die bescheidene Qualität vieler neuer Studiengänge nicht wundern. Auch die Kommunikationssperren in den Hochschulen und die zunehmenden Ermüdungs- und Resignationssperren haben dabei mitgespielt." Anhand vorliegender Studienordnungen kritisierte v. Borries - durchaus zutreffend die Diskrepanz zwischen Anspruch und Verwirklichung:

> "Mit studienzielorientierten Studienordnungen war nicht zu rechnen. Entweder fehlen überhaupt Zielangaben oder sie sind durch Teildisziplinen ersetzt. Allgemeine und gesellschaftsbezogene Ziele sind höchstens als Dekoration ohne Verbindlichkeit und Konkretisierung vor die Studienordnung gekleistert. Planende Hochschullehrer erklärten auch frei heraus, diesen unsinnigen Sums machten sie nur für die reformbesessene Studienkommission des Gründungssenats. Ganz anders die Studieninhalte. Ihre Auflistung und Zuordnung zu Semestern, differenzierten Studienzweigen, Verbindlichkeitsgraden (Pflicht, Wahlpflicht und Wahl), Studienumfang und Teilprüfungen bilden den eigentlichen Kern der Studienordnungen. Im Grunde handelt es sich also um schlichte Stoffpläne. Mit der Aufzählung der Teilgebiete des Faches als obligatorische Inhalte wird eine hohe Pflichtstundenzahl erreicht und die Gliederung des Faches und seine Kommunikation als funktionierend vorausgesetzt, nicht in Frage gestellt.
>
> Die Veranstaltungstypen sind meist äußerst eintönig; Vorlesung, Übung, Seminar und Praktikum wechseln sich bestenfalls ab, wo nicht einfach Vorlesungen und zugehörige Übungen allein das Feld beherrschen. Über besondere Medien gibt es keine Angaben, Projektstudien werden in Einzelfällen als Möglichkeit erwähnt, aber nicht gefüllt. Auch sie sind reine Dekoration, verbales Zugeständnis an eine jetzt vorübergegangene Reformeuphorie. Studienkontrollen, nach dem Gesagten natürlich keine Lernzielkontrollen, sondern Inhaltskontrollen sind vielfach konventionell und reichlich: Klausuren und mündliche Fachgespräche häufen sich auch außerhalb der Prüfungen. Zwischen Zielen, Inhalten, Formen, Medien und Kontrollen gibt es keinen überzeugenden und konkreten Aufweis der Interdependenzen. Alles wird listenhaft unverbunden nebeneinander gestellt."[41]

Das Defizit bei der interdisziplinären Zusammenarbeit sah auch Küchenhoff. Er begründete es mit

- "der Konkurrenzsituation der Gesamthochschulen",

---

[39] Borries, Bodo v.: Kritische Betrachtungen zur Gesamthochschulentwicklung im Vergleich von theoretischem Anspruch und praktischer Verwirklichung, ebd., S. 47.
[40] Ebd., S. 41.
[41] Ebd., S. 43 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- studienorganisatorischen Gründen, die sich aus der "fachwissenschaftlichen Gleichwertigkeit der Abschlüsse", insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ergeben,
- dem "Konflikt mit den festgelegten Regelstudienzeiten, die trotz Entrümpelung der Studieninhalte zum größten Teil bereits von fachwissenschaftlichen Grundlegungen und exemplarischen Vertiefungen ausgefüllt sind."[42]

Im wesentlichen bezogen sich diese Argumente auf die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Studiengänge, die durch Anpassung an universitäre Normen am einfachsten erreichbar erschien, was allerdings den Reformspielraum bei Studieninhalten, Fächerspektrum, Lehrveranstaltungsarten, Prüfungssystem, Leistungsanforderungen und Studienverlaufsplänen verminderte. Ebenfalls im Zusammenhang mit der Anerkennungsproblematik wurden die Vorwürfe erhoben, der Praxisbezug werde auf Kosten der Wissenschaftlichkeit betont und das Kurzstudium (DI) führe zu einem Niveaugefälle.[43] Dagegen wendete Küchenhoff ein, dieses sei nicht der Fall: "Die unterschiedliche Länge der Hauptstudien folgt allein aus ihrer inhaltlichen Differenzierung nach Studienschwerpunkten", die sich aus "fachimmanenten Gesichtspunkten" und den "Anforderungsprofilen zukünftiger Tätigkeitsfelder" ergäben, und nicht aus einer qualitativen Rangfolge."[44] Dieser Anspruch wurde jedoch nicht eingelöst, vor allem nicht durch das öffentliche Dienstrecht, das weiterhin die Einstufung nach der Studiendauer vornahm. Im übrigen war die am Anfang vollzogene Verklammerung von Theoriebezug mit dem DII- und Praxisbezug mit dem DI-Studienast nicht mehr so einfach rückgängig zu machen.

Dem anderen Kritikpunkt, Praxisbezug ginge zu Lasten der Wissenschaftlichkeit, könne nur mit einem veränderten Wissenschaftsbegriff begegnet werden: "Die theoretische Durchdringung und Ordnung der Phänomene einerseits und die Problemlösungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit andererseits, also die Wechselwirkung von Theorie und Praxis, (seien) einheitlicher Gegenstand der Wissenschaft und damit integrativer Bestandteil einer wissenschaftlichen Hochschulausbildung."[45]

Das Ministerium hatte mit seinem Runderlaß vom Dezember 1972 selbst zu der Verwirrung über die Ausrichtung und Qualität der beiden Hauptstudien und des zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriffs beigetragen, weil es das Hauptstudium II als "theoriebezogen" und das Hauptstudium I als "praxisbezogen" bezeichnet hatte[46], und es offenhielt, ob es sich insgesamt um wissenschaftliche Studiengänge handele. Die spätere gesetzliche Verankerung des Dominanzprinzips, wonach in integrierten Studiengängen die Lehre von forschungs- und anwendungsqualifizierten Professoren "je nach fachlichen Schwerpunkten des Studienabschnitts ... überwiegt"[47], befestigte die ursprüngliche Tendenz. Die Orientierung von DII und DI an den Studiengängen von Universitäten bzw. Fachhochschulen war zwar geeignet, die Konflikte zwischen den beiden Hochschullehrergruppen durch das Dominanzprinzip abzubauen; die

---

[42] Vgl. Küchenhoff, ebd., S. 25 f.
[43] Vgl. ebd., S. 28.
[44] Ebd.
[45] Ebd. Gemäß der Luhmannschen Definition gehört es zur Autonomie, "Anforderungen der Umwelt aufzugreifen". Es läge im Interesse von Wissenschaft, sich gegenüber der Praxis zu öffnen.
[46] Vgl. 4.2 Studiendauer und Studienvolumen des Runderlasses vom 21. Dezember 1972 (Dokument 3).
[47] § 86 Lehrangebot, Abs. 2 des WissHG ursprünglich vom 20.11.1979.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis als Grundlage der Studienreform wurde aber nicht im erforderlichen Maße realisiert, eher behindert.

Noch zwei andere Kritikpunkte sprach Küchenhoff an: 1. Das damalige brisante Anerkennungsproblem: "Universitäten lehnten es ab, Studienzeiten und Studienleistungen in integrierten Studiengängen als gleichwertig anzuerkennen, und Ministerialverwaltungen anderer Bundesländer haben Studenten von Gesamthochschulen die Fortsetzung des Studiums an einer Universität verweigert"[48]; dies veranlaßte das Land Nordrhein-Westfalen, die Gesamthochschulen nachträglich eindeutig als wissenschaftliche Hochschulen zu definieren. 2. Die aufgrund äußerer Einflüsse in den Gesamthochschulen dominierende Anpassungsbereitschaft und die tradierte verinnerlichte Prestigeskala führten dazu, daß der Praxisbezug "zugunsten der fachtheoretischen Studienteile zurückgedrängt" wurde. Dem sollte durch mehrwöchige Praktika für Studenten und "Praxisfreisemester" für Fachhochschullehrer begegnet werden.[49]

Außerdem sah Küchenhoff selbst die Gefahr, durch unterschiedliche Studiendauern erneut die alte Hierarchie zwischen acht- und sechssemestrigen Studiengängen zu zementieren. Die daraus abgeleitete "unterschiedliche laufbahn- und besoldungsrechtliche Einstufung, der unterschiedliche Prestigezuwachs und die ungleichen Chancen im Berufsleben" der Hochschulabsolventen würden, wenn es nicht gelänge, an Universitäten Kurzzeitstudiengänge einzurichten, die Gesamthochschulen mit ihren sechssemestrigen wissenschaftlichen Studiengänge "in ein Ghetto geraten" lassen. Die überwiegende Zahl der Studenten dränge in das attraktivere Langzeitstudium. Um diese Entwicklung zu korrigieren, müsse ein zweisemestriges Aufbaustudium im Anschluß an das Kurzstudium entwickelt werden, das zu einem weiteren Diplomabschluß führe[50], ein überlegenswerter Vorschlag, der nicht weiter verfolgt wurde, vermutlich weil die Gefahr bestand, die Attraktivität der Kurzzeitstudiengänge noch mehr zu reduzieren und das Ziel der Studienzeitverkürzung dadurch zu konterkarieren. Das starre Festhalten an der sechssemestrigen Regelstudienzeit für DI-Studiengänge wurde allerdings später aufgegeben, jedoch blieben die Gesamthochschulen die einzigen wissenschaftlichen Hochschulen mit Kurzstudiengängen, die mit einer akademischen Prüfung abschließen.

6.3.1.3 Erfahrungen nach fünf Jahren

Etwas typisiert lassen sich zwei Positionen bei der Konzipierung integrierter Studiengänge erkennen:

1. *Der curriculare Ansatz*

Die wenigen Anhänger eines wissenschafts- und tätigkeitsfeldorientierten hochschuldidaktischen Reformansatzes strebten ein darauf bezogenes Qualifikationsprofil an, das systematisch von dieser Zielsetzung ausgehend, inhaltliche Schwerpunkte setzte und die Studiengänge curricular, studienzielbezogen entwickeln wollte. Studienmodelle, Studienzeiten und Prüfungssysteme sind dann abgeleitete Größen. Wesentlich war, den Studierenden ein Angebot

---

[48] Küchenhoff: ebd., S. 29.
[49] Ebd., S. 28 f.
[50] Ebd., S. 30 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zu unterbreiten, das ihren Fähigkeiten und Interessen ein Höchstmaß an Entwicklungsmöglichkeiten eröffnete und sie zu einer gesellschaftskritischen Einstellung befähigte.

2. *Der pragmatische Ansatz*

Diese mehrheitlich vertretene Position war von der wissenschaftlichen Anerkennung der Gesamthochschulen und der Akzeptanz ihrer Absolventen durch den Arbeitsmarkt geprägt. Dominant waren die fachwissenschaftliche Orientierung und zumindest Vorbehalte gegenüber, wenn nicht eine strikte Ablehnung, einer qualifizierten Hochschuldidaktik, sowie die Überzeugung, daß ein qualifizierter Wissenschaftler auch ein guter Hochschullehrer sei. Die Ausbildung der Studierenden war weiterhin an Berufsbildern orientiert. Sich auf die eigenen Lebenserfahrungen stützend, zielte die Mehrheit auf eine straffe, leistungsorientierte Studienführung mit dem Ziel fachwissenschaftlicher Qualifikation innerhalb der bestehenden Gesellschaftsordnung.

Da wissenschaftsbezogene Tätigkeitsfelder als das neben Wissenschaftsdisziplinen bestimmende Merkmal für den Zuschnitt neuer Studiengänge noch nicht definiert waren, griff auch der Erlaß über die Einführung neuer Studiengänge vom 21. Dezember 1972 auf die bisherige fachwissenschaftliche Ausrichtung zurück. Aufgrund der Rahmenbedingungen lag das Y-Modell nahe. Da die Organisation mit Errichtung der Gesamthochschule durch die Vorläufige Grundordnung[51] nach wissenschaftlichen Fächern fixiert worden war, konnte weder die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagene zeitliche Abfolge, zuerst Studienreform und dann Bestimmung des organisatorischen Rahmens der Gesamthochschulen, noch das Offenhalten der Organisationsstruktur auf neue tätigkeitsfeldbezogene Studiengänge erreicht werden.

Artur Woll, Siegens Gründungsrektor, faßte nach fünfjähriger Entwicklung von Studiengängen seine Eindrücke folgendermaßen zusammen:

> "Eine Neuorientierung der Studieninhalte und Ausbildungsziele an Gesamthochschulen geht von der aus zahlreichen Erfahrungen gestützten Überlegung aus, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis generell der Überprüfung bedarf. In traditionellen Hochschulen wird in der Regel einem der beiden Elemente zu großes Gewicht eingeräumt. Mit anderen Worten: Die Gesamthochschule wird praxisnäher als die Universität und theorienäher als die Fachhochschule sein. Der Lehrkörper einer Gesamthochschule ist für eine solche Neuorientierung angelegt. Auf dem Wege zu diesem Ziel der Studienreform sind sicher erkennbare, in den einzelnen Fächern unterschiedliche Fortschritte zu konstatieren. Jedoch muß man das bisherige Ergebnis als noch nicht befriedigend bezeichnen. Zwei Gründe dürften dafür maßgeblich sein: Erstens ist die Zusammenarbeit der beamteten Professoren und Fachhochschullehrer durch die erwähnten Probleme der Personalstruktur[52] belastet. ... Zweitens scheint das Infragestellen eigener Lehrkonzepte und die inhaltliche Abstimmung zwischen mehreren Fachvertretern offensichtlich auch dann ein schwieriges Unterfangen, wenn Übereinstimmung im Ziel besteht. Die inhaltliche Umgestaltung muß der äußeren

---

[51] Beispielhaft: Vorläufige Grundordnung für die Gesamthochschule Wuppertal vom 31. Juli 1972, veröffentlicht in: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6.A. Düsseldorf, August 1979, S. 114 ff.

[52] Gemeint ist hier, daß beamtete Professoren und Fachhochschullehrer zwar korporationsrechtlich gleichgestellt, aber dienst- und besoldungsrechtlich unterschiedlich behandelt wurden, z.B. im Lehrdeputat und in der personellen und sächlichen Ausstattung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zumindest folgen, wenn die Studienreform glaubwürdig also mehr als eine Schutzbehauptung sein soll. Es bedarf der Geduld und des Selbstvertrauens, wenn die Gesamthochschule Siegen auf diesem Gebiet weiter vorankommen will."[53]

Diese hier nur skizzierten vielfältigen Studienverlaufs- und Studieninhaltsprobleme in ihrer wechselseitigen Vernetzung sollten von einem im Aufbau befindlichen Lehrkörper, mit zahlreichen sonstigen Aufgaben belastet, bei laufendem Studienbetrieb ohne Vorlauf innerhalb kürzester Zeit gelöst werden. Der bereits erwähnte Runderlaß vom 21. Dezember 1972 schrieb eine enge Zeitplanung und die zu erfolgenden Verfahrensschritte fest, damit durch

- einen schnelleren Studienbeginn nach etwa neun Monaten ein hochschulpolitischer Erfolg sichtbar würde,
- gemeinsame Ausschüsse aller Gesamthochschulen für jeden Studiengang von vornherein relativ einheitliche Konzepte zustande kämen,
- Beteiligung von Vertretern des Wissenschaftsministeriums dessen Einfluß über die gesetzlichen Befugnisse hinaus bereits in der Entstehungsphase gewahrt würde.

Es ist geradezu überraschend, daß es gelang, Prüfungs- und Studienordnungen für fast alle vorgesehenen Studiengänge in derart kurzer Zeit fertigzustellen und die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen sowie die überwiegende Zahl der naturwissenschaftlichen, integrierten Studiengänge im Wintersemester 1973/74 und alle vorgesehenen ingenieurwissenschaftlichen im Wintersemester 1974/75 beginnen zu lassen. Die Gründungssenate entwickelten in wenigen Wochen Richtlinien für die Erarbeitung von Studien- und Prüfungsordnungen, wobei diejenigen der Gesamthochschule Essen (Auszug, vgl. Dokument 4) am fundiertesten die beabsichtigte Reform beschrieben. Infolge hochschulinterner Widerstände aufgrund kontroverser Standpunkte erfuhr dieses Konzept bei der Umsetzung Abstriche. Erfreulicherweise liegen über die integrierten Studiengänge der Gesamthochschule Essen zwei Untersuchungsberichte von Hitpaß und Klüver vor, die über Ergebnisse aus den siebziger Jahren berichten (vgl. Kapitel 6.3.1.4). Sieht man einmal von den mehr auf Einzelprobleme ausgerichteten Untersuchungen aus Duisburg ab, so sind es die einzigen aus dieser Zeit mit wissenschaftlichem Anspruch.

Bevor deren Ergebnisse referiert werden, sollen exemplarisch in Ergänzung des Gründungsrektors die damaligen Erkenntnisse des Verfassers über das Grundstudium in den integrierten Studiengängen in Siegen zitiert werden:

- "Die Abgängerquote während des Grundstudiums ist beträchtlich (ca. 1/3);
- in der vorgesehenen Zeit von vier Semestern schließen nur wenige Studenten ihr Grundstudium erfolgreich ab;
- selbst nach sechs Semestern hat erst ein Drittel die Diplomvorprüfung bestanden;
- das letzte Drittel hat zu einem kleineren Teil noch nicht mit dem Vorexamen begonnen oder muß mehrheitlich noch Einzelprüfungen ablegen;
- die Qualifikation für beide Hauptstudiengänge wird nur von ganz wenigen Studenten erreicht;
- die Zahl der Studenten, die sich für das Hauptstudium I qualifiziert haben, liegt höher als diejenige für das Hauptstudium II;

---

[53] Woll, Artur, a.a.O., S. 13 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Erfahrungen in anderen Studiengängen und mit dem folgenden Jahrgang in der Wirtschaftswissenschaft lassen etwa gleiche Studentenzahlen in den beiden Hauptstudiengängen erwarten;
- der Anteil der Abiturienten im Hauptstudium II ist überproportional; dagegen ist das Verhältnis der aus den beiden Zubringereinrichtungen kommenden Studenten im Hauptstudium I ausgeglichen;
- ein höherer Anteil von Abiturienten hat die Diplomvorprüfung bestanden."[54]

Aufgrund dieser Beobachtungen ergab sich folgende Beurteilung: Den neuen integrierten Studiengängen fehlt noch weitgehend ein befriedigendes didaktisches Konzept. Feststellbar sind Divergenzen, Polarisationen und Antinomien zwischen

- unterschiedlichen Eingangsbedingungen und differenzierten, zeitlich gestuften Abschlüssen einerseits und der Intention, im Studium ein Höchstmaß an Integration zu erreichen andererseits;
- Anerkennung durch die herkömmlichen Hochschulen und dem den Praxisbezug als konstitutives Element betonenden Reformanspruch der Integrierten Gesamthochschule;
- der angemessenen Berücksichtigung von Theorie und Praxisorientierung in einem integrierten Studiengang;
- einer an Chancengleichheit und Durchlässigkeit orientierten Förderung sowie höherer Effektivität und Leistungsforderung;
- einer Reglementierung und Straffung des Studiensystems sowie Flexibilität und beruflicher Mobilität als Ausbildungsziel;
- dem ausgewogenen Verhältnis beim Einsatz von "Forschungs und Lehrprofessoren" in einem wissenschaftlichen Studiengang, falls berücksichtigt wird, daß "die Forschung Grundlage, Ausgangspunkt und Gestaltungsprinzip des wissenschaftlichen Unterrichtes" ist und "gerade die Lehre in den integrierten Studiengängen ... Forschungstätigkeit der Lehrenden" voraussetzt;
- der unreflektierten Identifikation von Praxisorientierung mit einem sechssemestrigen sowie des Theoriebezugs mit einem achtsemestrigen Studium."[55]

6.3.1.4 Untersuchungen über das Grundstudium

Über die Ergebnisse der ersten Jahre integrierter Studiengänge lagen 1979 die beiden bereits erwähnten wissenschaftlichen Untersuchungen an der Gesamthochschule Essen vor, die eine von Klüver und Krameyer sowie die zweite als Zwischenbericht von Hitpaß. Hitpaß erfaßte alle integrierten Studiengänge und konzentrierte sich auf die studien- und berufsspezifische Entwicklung von Abiturienten (A) und Nicht-Abiturienten (NA) nach seiner Terminologie.[56] Als einzigen Unterschied zwischen Abiturienten und Nicht-Abiturienten stellte er in der Zwischenprüfung (Diplomvorprüfung) eine um 0,3 besseren Notenschnitt zugunsten der Abiturienten fest. Bei den 974 erfaßten Studierenden der Immatrikulationsjahrgänge 1974/75

---

[54] Rimbach, Gerhard: Integrationsprobleme, in: Woll, Artur, a.a.O., S. 26.
[55] Ebd., S. 28.
[56] Hitpaß, Josef: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. 2. Zwischenbericht über das Begleitprojekt, Köln, Januar 1979.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

und 1975/76, die sich im Verhältnis 30:70 auf A:NA verteilen, konnte er keine bedeutsamen Unterschiede feststellen hinsichtlich der

- Studienabbruchquote,
- Motivations- und Interessenstruktur,
- Dauer des abgeschlossenen Grundstudiums.[57]

Ein Unterschied trat bei der Verteilung zwischen A und NA in Bezug auf die Hauptstudien DI (10:90) und DII (40:60) auf. Vorläufig konnte nur ein Zusammenhang mit den Testwerten des Studierfähigkeitstestes, der aber am Bildungskanon des Gymnasiums orientiert war, und der Entscheidung für ein Hauptstudium beobachtet werden.[58] Danach konzentrierten sich Testschwächere auf das DI.

Bei den im WS 1978/79 durch Klüver und Krameyer durchgeführten Befragungen der 1., 3. und 5. Semester des integrierten Studiengangs Chemie ergaben sich als Kritikpunkte:

- eine Desorientierung bei Studienbeginn,
- das geringe Ansehen von Gesamthochschulen und die deshalb befürchteten beruflichen Nachteile,
- die schlechte Ausstattung des Faches,
- der wenig erkennbare Zusammenhang zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen,
- das nicht einbezogene gesellschaftliche Umfeld der Chemie,
- die extreme zeitliche Überlastung durch das Studium.[59]

Das vorläufige Resümee, das allerdings wegen des Spezifikums, daß die Studierenden mit Fachhochschulreife mehrheitlich eine einschlägige Laborantenausbildung abgeschlossen hatten, nicht verallgemeinert werden darf, lautete:

> "Fachoberschüler durchlaufen das Grundstudium mit (mindestens) gleichem Erfolg offensichtlich weder mit zusätzlicher Arbeitsbelastung noch mit vermehrt auftretenden subjektiven Arbeitsschwierigkeiten; eher ist anzunehmen, daß die fachliche Vorbereitung der Fachoberschüler der entsprechenden Vorbildung der Abiturienten (mindestens) gleichwertig ist. Hinweise darauf, daß das 'System' Gesamthochschule durch gezielte Kompensation einen bedeutsamen Anteil an vergleichbarem Studienerfolg der unterschiedlich vorgebildeten Studentengruppen hat, haben sich bisher nicht ergeben."[60]

6.3.1.5 Studienstruktur und -angebot

Fünf bzw. vier Jahre, nachdem die integrierten Studiengänge angelaufen waren, im WS 1978/79 studierten 39.682 Personen an den fünf Gesamthochschulen. Das waren trotz aller Abwanderungen 81% mehr als bei der Errichtung. Damals waren 30.296 Studienplätze (31.12.1978) vorhanden, also bereits eine Überlastquote von mehr als 30% erreicht. Die große

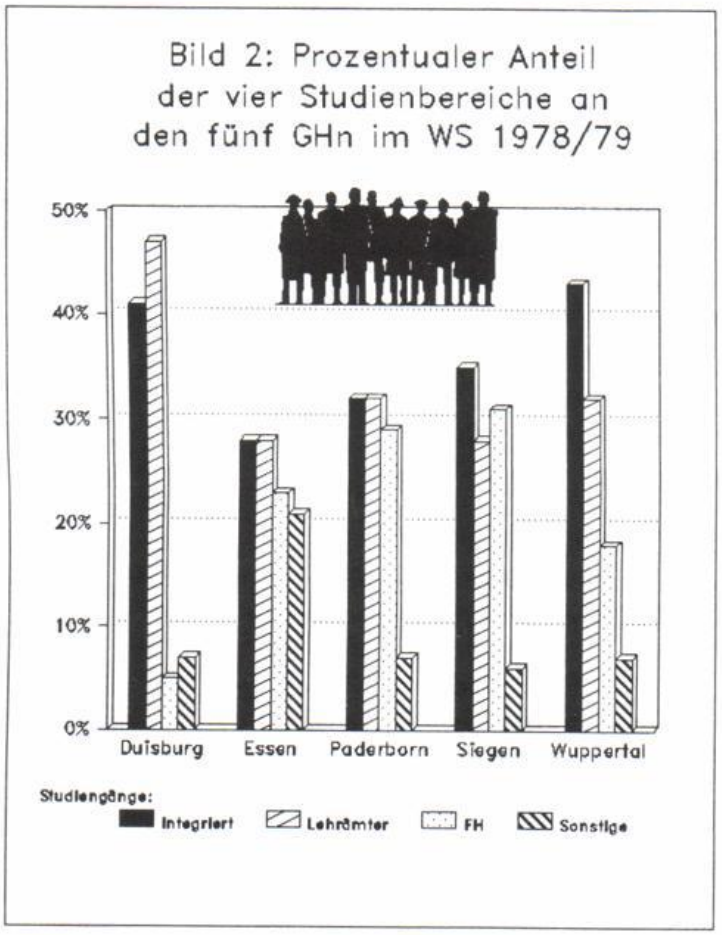
---

57 Vgl. ebd., S. I ff.
58 Vgl. ebd., S. 59 u. S. 72 f.
59 Vgl. Klüver/Krameyer.
60 Ebd., S. 35.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Palette des Studienangebots, die als "Labyrinth von Studienmöglichkeiten" bezeichnet wurde,[61] läßt sich in vier Bereiche zusammenfassen, deren prozentuale Anteile im WS 1978/79 für die fünf Standorte dem Bild 2 zu entnehmen sind.[62]

Bei Betrachtung der Studienstruktur fällt auf, daß damals etwa je ein Drittel der Studierenden integrierte Studiengänge oder Lehramtsstudiengänge belegt hatte. Der FH-Anteil betrug noch rund ein Fünftel, und ein Zehntel entfiel auf sonstige Studiengänge, wobei bei letzteren Essen durch die Medizin herausragte. Bei den integrierten Studiengängen lagen die Gesamthochschulen Wuppertal und Duisburg mit ihrem Anteil bereits über 40%, während sich die übrigen im Durchschnitt oder darunter befanden. Das Lehramtsstudium hatte in Duisburg den höchsten Anteil und die FH-Studiengänge an den beiden Gesamthochschulen mit Außenstellen: Paderborn und Siegen.[63] In Duisburg war der FH-Anteil extrem gering.



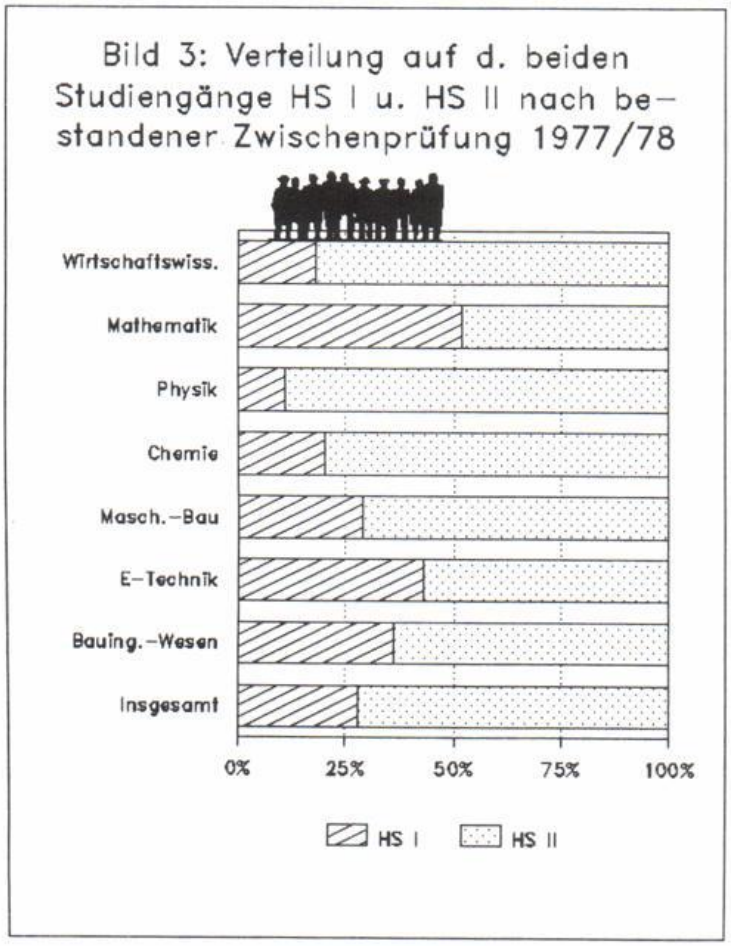
[61] Leuze, Dieter: Ziele und Entwicklung der nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen, in: Der Betriebswirt 2/75, S. II.

[62] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6.A., Düsseldorf, August 1979, S. 75.

[63] Zu Paderborn gehören die Abteilungen Höxter, Meschede und Soest, zu Siegen gehörte Gummersbach.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wie vorauszusehen war, strebten die Studierenden integrierter Studiengänge überwiegend in den Hauptstudiengang II (vgl. Bild 3), wobei zwischen den einzelnen Studienfächern erhebliche Unterschiede auftraten.[64] Für das Hauptstudium I streuen die Anteile zwischen 11% in Physik und 52% in Mathematik, eine Differenz wissenschaftlich benachbarter Fächer, die nicht plausibel ist, ebensowenig die zwischen den einzelnen Gesamthochschulen im gleichen Fach teilweise erheblich schwankenden Anteile. Im wesentlichen dürfte das unterschiedliche Verhalten der Studierenden mit Beeinflussungen und Verunsicherungen zusammenhängen.

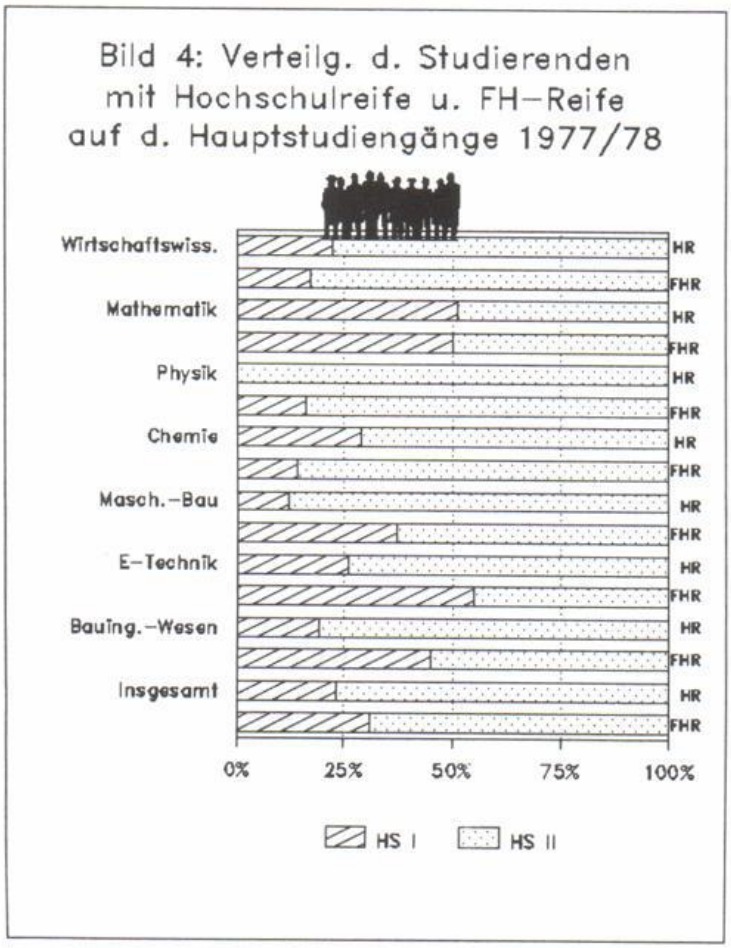


Der von Hitpaß festgestellte Trend bestätigte sich allgemein, wonach Studierende mit Abitur sich mehr für den Hauptstudiengang II qualifizieren würden als Fachoberschulabsolventen, wie sich aus Bild 4 ergibt, allerdings mit Schwankungen für die einzelnen Studiengänge und insgesamt nur mit geringer Tendenz.[65] Insgesamt entschied sich

[64] Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 76.
[65] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

knapp jeder vierte Abiturient für das HSI. Bei den Fachoberschülern waren es dagegen etwa jeder Dritte.



Wegen der größeren Zahlen in den Wirtschaftswissenschaften (insg. 797), gefolgt von Maschinenbau (insg. 406) und Elektrotechnik (insg. 300) waren insgesamt die prozentualen Unterschiede zwischen Fachoberschülern und Abiturienten, die sich jeweils für das Langzeitstudium qualifizierten, mit 69% bzw. 77% gering. Während also rund 7 von 10 Fachoberschüler in das HSII gelangten, waren es annähernd 8 von 10 Abiturienten. In Anbetracht der nur von Fachoberschulabsolventen zusätzlich zu bestehenden Brückenkursen überrascht dieses Ergebnis.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Folgende integrierte Studiengänge (Tabelle 4) wurden im WS 1978/79, an den Gesamthochschulen angeboten:[66]

Integr. Studiengang	Duisburg	Essen	Paderborn	Siegen	Wuppertal
Wirtschaftswiss.	x	x	x	x	x
Sozialwissenschaften	x[1]				x[2]
Psychologie					x[7]
Mathematik	x	x	x[3/11]	x	x
Physik	x[11]	x[11]	x	x	x
Chemie	x	x	x[5]	x	x[6]
Lebensmittelchemie					x
Ökologie		x[4/7]			x
Maschinentechnik	x	x	x	x	
Elektrotechnik	x		x	x	x
Bauingenieurwesen		x			x
Sicherheitstechnik					x[8]
Informatik			x[7]		
Design		x[9]			x[10]

Tabelle 4: Übersicht integrierter Studiengänge im WS 1978/79 an den fünf Gesamthochschulen

[1] achtsemestriger Abschluß mit den Studienrichtungen Politische Wissenschaft und Soziologie
sechssemestriger Abschluß mit der Studienrichtung Soziale Arbeit und Erziehung

[2] achtsemestriger Abschluß mit den Studienrichtungen Straffälligenpädagogik, Rehabilitation/Sozialtherapie und Delinquenzprophylaxe sechssemestriger Abschluß geplant

[3] mit Studienschwerpunkt Informatik für den sechssemestrigen Abschluß

[4] Zusatzstudium

[5] mit den Studienrichtungen Chemie und Chemische Technik (achtsemestriger Abschluß) sowie Chemische Technik einschl. Kunststoffe, Farben, Lacke, (sechssemestriger Abschluß)

[6] mit der Studienrichtung Textilchemie für den sechssemestrigen Abschluß

[7] geplant

[8] Hauptstudien sowie zwei- und dreisemestrige Zusatzstudien

[9] Industrie-Design und Kommunikation-Design (acht Semester)

[10] Kommunikations-Design mit dem Studienschwerpunkt Grafik-Design (acht Semester)

[11] Wahlweise mit Praxissemester für den sechssemestrigen Abschluß

---

[66] Ebd., S. 32.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In den drei Ingenieurwissenschaften: Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwesen, von denen an jeder Gesamthochschule zwei ausgebaut wurden, wurden nach dem überwiegend gemeinsamen Grundstudium verschiedene Studienrichtungen in den beiden Hauptstudien (HSI u. HSII) angeboten.

6.3.2 Lehramtsstudiengänge

Ebenso wie Fachhochschulstudiengänge wurden nach Errichtung der Gesamthochschulen auch die Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen weitergeführt. Der bereits erwähnte Runderlaß vom 21. Dezember 1972 sah neben den im Mittelpunkt der Reform stehenden integrierten Studiengängen die Erweiterung der Lehramtsstudiengänge auf die Lehrämter an der Realschule und am Gymnasium vor. Zwar hatte der Kultusminister bereits im September 1971 Entwürfe für Prüfungsordnungen für die genannten Lehrämter vorgelegt, jedoch waren diese noch nicht in Kraft getreten. Entsprechend der beabsichtigten Ablösung des versäulten Schulsystems durch Schulstufen, verbunden mit der Einführung von Gesamtschulen, sollte die Lehrerausbildung im Vorgriff stufenbezogen reformiert werden.

Das Dilemma bei der Konzipierung der neuen Studienordnungen war, sowohl das bestehende Schulsystem und die darauf ausgerichteten Prüfungsordnungen als auch die zukünftigen Qualifikationsanforderungen an Stufenlehrer zu berücksichtigen. Ein derartiger Vorgriff auf die voraussichtliche Funktion zukünftiger Lebenszeitbeamter war zwar verständlich; er brachte aber auch für Beteiligte und Betroffene aufgrund der Diskrepanz zwischen Prüfungs- und Studienordnungen Rechtsunsicherheit und Verwirrung mit sich.

Im Lehramtsbereich sollten die Gesamthochschulen ebenfalls eine Pilotfunktion ausüben ohne eindeutige Klärung, ob ihre Absolventen die gleichen Berufschancen eröffnet würden wie ihren Konkurrenten von den Universitäten, deren Studium weiterhin auf die traditionellen Lehrämter und gültigen Prüfungsordnungen ausgerichtet war. Andererseits waren an den Gesamthochschulen durch erziehungs- und fachdidaktisches Personal bessere Voraussetzungen für eine an der Berufspraxis orientierte Ausbildung zukünftiger Lehrer vorhanden.

Der bisherige Nachteil, nicht über genügend Fachwissenschaftler zu verfügen, wurde durch Neuberufungen aufgehoben, zuerst in den Philologien (Germanistik, Anglistik und Romanistik) und in naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik und Chemie). Später kamen personelle Ergänzungen in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern hinzu. Dadurch wurde es möglich, für eine breite Skala von Fächern auch das mit etwa 80 Semesterwochenstunden vorgesehene Erstfach für das Lehramt an Gymnasien (später Sekundarstufe II) anzubieten.

Alle Lehramtsstudierende hatten zwei Fächer einschließlich fachdidaktischer Anteile zu studieren. Hinzukamen das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Teilstudium und schulpraktische Studien. Bei der Grundschullehrerausbildung (später: Primarstufe) traten an die Stelle von Fächern teilweise Lernbereiche, die aus einem Fach oder mehreren Fächern bestanden.

Die erhoffte Überwindung der tradierten unterschiedlichen Studiendauer für die verschiedenen Schulformen und der darauf gestützten differierenden Einstufungen in verschiedene Lehrämter gelang allerdings nicht. Die aus der Funktion nicht zu begründenden sechs- und

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

achtsemestrigen Studiengänge fixierten die überlieferten Statusunterschiede erneut und waren ein weiteres Hindernis für eine inhaltliche Integration bei der Vorbereitung auf verschiedene Lehrämter, die sich nur durch Anforderungen des Unterrichts für unterschiedliche Altersgruppen von Schülern unterschieden.

Als Voraussetzung für neue Prüfungsordnungen mußte das novellierte Lehrerausbildungsgesetz vom Landtag verabschiedet werden, was erst am 29. Oktober 1974 geschah, also etwa ein Jahr nachdem im Vorgriff mit den neuen Studiengängen an den Gesamthochschulen begonnen worden war. Erst damit bekamen Studienstruktur und Studieninhalte ihre gesetzliche Grundlage. Danach konnte deren Präzisierung für die Fächer durch die staatlichen Prüfungsordnungen erfolgen. Diese Ordnungen für Stufenlehrfächer traten weitere 16 Monate später am 13. Februar 1976 in Kraft und ermöglichten den Abschluß der Ersten Staatsprüfung für ein Stufenlehramt erst nach dem 1. Januar 1977, also mehr als drei Jahre nachdem an den Gesamthochschulen (WS 1973/74) mit dem schulstufenbezogenen Studium begonnen worden war. Danach war es für die Studierenden möglich, ihr Studium ordnungsgemäß abzuschließen und die bis dahin herrschende Rechtsunsicherheit beendet. Allerdings gab es schon vorher Übergangsregelungen, die es ermöglichten, ein an Schulstufen orientiertes Studium mit einer schulformbezogenen Lehramtsprüfung abzuschließen.[67]

Obligatorisch für alle schulstufenbezogenen Lehrämter war ein etwa 40 Semesterwochenstunden umfassendes erziehungswissenschaftliches Teilstudium, wobei Studien der Fächer Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie einbezogen wurden. Während für die Sekundarstufe II außerdem ein Erstfach mit etwa 80 und ein Zweitfach mit etwa 40 Semesterwochenstunden zu studieren war, mußten für die Sekundarstufe I und die Primarstufe infolge der kürzeren Studienzeit 2 Fächer mit jeweils 40 Wochenstunden bzw. für letztere anstelle eines Faches ein fachübergreifender Lernbereich studiert werden.[68] Im allgemeinen wurden ab Wintersemester 1974/75 wegen des in diesem Bereich besonders großen Lehrermangels die Studienmöglichkeiten auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen erweitert, allerdings im wesentlichen auf die beruflichen Fachrichtungen der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften (Erstfach) begrenzt und kombinierbar mit existierenden Zweitfächern.

Wenn schon bei der Konzipierung der integrierten Studiengänge zwischen den Vertretern der beteiligten Teildisziplinen und Servicefächer erhebliche Konflikte um Studienanteile, trotz größerer Semesterwochenstundenzahlen entstanden, so war die zu lösende Aufgabe bei den Lehramtsstudiengängen aufgrund des für die Studienteile zur Verfügung stehenden Volumens und der inhaltlichen Koordinierung innerhalb der Teilstudien, in denen mehrere Fächer beteiligt waren (Erziehungswissenschaftliches Teilstudium und Lernbereiche), ungleich schwieriger. Hinzu kam der Einbau und die materielle Abstimmung der Fächer mit der Fachdidaktik und den Schulpraktischen Studien.

---

[67] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 4.A. Düsseldorf, April 1977, S. 50 f. Die noch in der 1.A. der gleichen Veröffentlichung für 1974 angekündigten Prüfungsordnungen (vgl. S. 35) traten also erst 1976 in Kraft.

[68] Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 52.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Eine Teilintegration mit den integrierten Studiengängen stieß schon aufgrund unterschiedlicher Studienziele und des Studienumfanges im Fach auf erhebliche Abstimmungsprobleme, die sich dadurch zuspitzten, daß Fachvertreter den Standpunkt einnahmen, ihr Fach sei gar nicht mit 40 SWS studierbar. Hinzu kam die Skepsis von Fachwissenschaftlern gegenüber Fachdidaktikern und die wechselseitigen Vorurteile zwischen Vertretern "harter" und "weicher" Fächer. An Forschung orientierte Fachwissenschaftler waren an der Schulpraxis, die sie nicht selten nur aus ihrer eigenen Schulzeit kannten, wenig interessiert. Das gilt teilweise sogar für Erziehungswissenschaftler, die die Theorie ihres Faches (Lerntheorie, Schultheorie, Bildungstheorie, Erziehungstheorie) über die Schulpraxis stellten.

Brigitte Eckstein stellte schon 1972 fest: "Die Flucht in die Theorie ist die hochschulspezifische Variante einer in der Bundesrepublik allgemein geübten Technik, Realitätsbewältigung durch Realitätsverleugnung zu ersetzen."[69] Diese besondere Ausprägung eines verbreiteten Verhaltens war auch an den Gesamthochschulen vorhanden und spitzte sich in den integrierten Studiengängen wie im Lehramtsbereich durch unmittelbare Auseinandersetzungen zwischen den Repräsentanten der verschiedenen Hochschullehrergruppen in besonderer Weise zu. Die Inhomogenität des Lehrkörpers und die daraus resultierenden Prägungen und Vorurteile erschwerten die Abstimmung zwischen Theorie und Praxis in den Studiengängen jeweils auf die verschiedenen Handlungsfelder und Schulstufen bezogen, eine Aufgabe, die auch infolge des geringen Zeitraumes bis zur Einführung der neuen Studiengänge nicht befriedigend zu leisten war. Ein besseres Ergebnis hätte nur in der wiederholten kritischen Überprüfung, aufgrund inzwischen gewonnener Erfahrungen und dem Willen zur laufenden Revision von Reformansätzen, gewonnen werden können. Leider hat die 20 Jahre alte Analyse von Brigitte Eckstein nicht viel von ihrer Aktualität eingebüßt:

> "Die Integration von Theorie und Praxis ist an den deutschen Hochschulen ohnehin nur unvollständig gelungen. Es ist nichts einzuwenden gegen Theorie, die auf Handlungsanweisungen für die Praxis zielt. Bei uns hat sich jedoch in vielen Fächern eine esoterische, praxisfeindliche Variante theoretischen Arbeitens hypertroph entwickelt. Es bleibe dahingestellt, ob sich hier ein humanistisches Erbe manifestiert oder ob die Geringschätzung 'der Praxis' und praxisbezogener Arbeit auf der Gewohnheit beruht, sich vor einer mißlichen Realität in die höheren Regionen kollektiver Wunschträume zurückzuziehen. In der Hierarchie der Wissenschaftler rangieren jedenfalls die Theoretiker unbestritten an der Spitze ihres Fachs, in weitem Abstand gefolgt von den Experimentatoren, die ihrerseits auf die Vertreter der 'angewandten' (bei Lehramtsstudiengängen einschließlich der Fachdidaktiker, d.V.) und damit vielleicht tatsächlich praxisbezogenen Disziplinen herabsehen.
>
> In den Lehrplänen und den sie steuernden Prüfungsordnungen manifestiert sich der Primat der Theorie jedenfalls sehr deutlich. ... Die Faszination der Theorie speist sich aus vielerlei Quellen. Da ist die Versuchung durch die eigene geistige Potenz, der Spaß am Spiel des Intellekts. Da ist der Wunsch, die eigene Weltfremdheit, das mangelnde Verständnis der immer komplexer werdenden Realität zu überspielen und die aus der eigenen Begrenztheit stammende Frustration abzuwehren. Da ist schließlich der

---

[69] Eckstein, Brigitte: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt/a.M. 1972, S. 38.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> Versuch, der Verantwortung in ein Reservat zu entkommen, in dem das Handeln soweit wie möglich von Konsequenzen freibleibt also Abwehr von Schuld- und Strafängsten."[70]

Besonders in den Lernbereichen und im erziehungswissenschaftlichen Teilstudium hätte, wegen der großen Zahl beteiligter Disziplinen, eine intensive interdisziplinäre Abstimmung der Studieninhalte erfolgen müssen. Der Minister beschrieb die zu leistende Aufgabe folgendermaßen:

> "Das Studium eines Lernbereichs soll nicht aus einer bloßen Addition von Fächerbruchteilen bestehen, sondern die wissenschaftlichen Disziplinen des jeweiligen Lernbereichs als Einheit umfassen. Die Studieninhalte sollen also fächerintegrierende Prüfungen im jeweiligen Lernbereich vorsehen. Das Studium der Lernbereiche löst insoweit die bisher ausschließlich an Unterrichtsfächern orientierte Ausbildung für die Primarstufe ab."[71]

Im Lernbereich Sachunterricht mit etwa 40 SWS sollten also z.B. in der Fächergruppe Naturwissenschaft/Technik Anteile aus Biologie, Chemie und Physik sowie naturwissenschaftlichtechnische Aspekte der Geographie, Hauswirtschaftswissenschaft und Technik berücksichtigt werden, um das Ausbildungsziel des Lehrers als qualifizierte Fachkraft für den Unterricht zu erreichen. In der Praxis erfolgte stattdessen ein Tauziehen um Fächeranteile, die dann meistens unverbunden nebeneinanderstanden. Die Gefahr, daß dabei Kursorisches an die Stelle wissenschaftlicher Gründlichkeit und beliebige Inhaltsausschnitte an die Stelle von abgestimmten Programmen traten, war offensichtlich. Es blieb dann den Studierenden überlassen, aus der von ihnen gehörten unverbundenen Vielfalt einen Zusammenhang herzustellen, allerdings nicht nur in diesem Lernbereich.

Ähnlich war das Dilemma des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiums, wo neben den Erziehungswissenschaftlern, Fachwissenschaftler der Philosophie, Soziologie, Politik und Psychologie, nicht selten ohne Schulpraxis wissenschaftlich qualifizierte Pädagogen ausbilden sollten. Der Kampf um Fächeranteile war jedenfalls derjenige, der am intensivsten ausgetragen wurde. Der hohe Stellenwert von Studienanteilen hatte mehrere Gründe. Er war eine Frage des Prestiges und motiviert von der Überzeugung jedes Wissenschaftlers, ein besonders wichtiges Fach zu vertreten. Die Überschätzung der eigenen Disziplin führte zwangsläufig zur Abwertung der übrigen. Das Denken als Fachwissenschaftler stand im Spannungsverhältnis zur Aufgabe der Professionalisierung zukünftiger Lehrer.

Die Vielzahl der aus den fünf beteiligten Fächern einzubringenden Aspekte mit Affinität zum Lehrerberuf wurde fünf Problemkreisen zugeordnet:

- Erziehung, Mensch, Gesellschaft,
- Theorie der Erziehungssituation und -organisation (unter besonderer Berücksichtigung der Schule),
- Theorie und Analyse von Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsprozessen,
- Unterricht,
- Wissenschaftstheorie, Methodologie und Forschungsverfahren.

---

[70] Ebd., S. 37 f.
[71] Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6. überarb. A., August 1979, S. 55.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die in § 1 des GHEG den Gesamthochschulen gestellte Aufgabe, "aufeinander bezogene Studiengänge und innerhalb eines Faches nach Studiendauer gestufte Abschlüsse anzubieten" und "soweit der Inhalt der Studiengänge es zuläßt" gemeinsame Studienabschnitte zu schaffen, war innerhalb des Lehramtsstudienbereichs unter Berücksichtigung des Schulstufenbezuges wegen der dafür günstigen Voraussetzungen an der integrierten Gesamthochschule durchaus praktisch umzusetzen.

Aus seiner Erfahrung als Erziehungswissenschaftler kommt Klaus Klemm allerdings zu dem Urteil, daß "die Vorstellung, ein guter Fachwissenschaftler sei ganz selbstverständlich auch ohne weitere Ausbildung auch ein Vermittler seines Fachwissens", hätte zu keiner Zeit ausgeräumt werden können.[72] Noch fundamentaler setzte v. Borries mit seiner Kritik an, denn er hielt es schon im Jahre 1975 für eine Illusion, "den Lehrer gleichzeitig zum Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler ausbilden zu wollen. Aber auch der vollausgebildete wissenschaftliche Fachdidaktiker sei nicht zu verwirklichen, da nicht einmal genügend Hochschullehrer diese Integrationswissenschaft befriedigend vertreten."[73]

Als der für die Studienreform verantwortliche Konrektor und Erziehungswissenschaftler an der Gesamthochschule Siegen machte Edgar Reimers auf die Differenz zwischen dem Erstfach mit 80 SWS und dem Zweitfach mit 40 SWS im Studium für Sek. II aufmerksam, für das es kein vernünftiges Argument gäbe. Außerdem bezweifelte er, ob das in der Kompetenz zahlreicher Fachbereiche liegende Lehramtsstudium eine sachgemäße Organisationsstruktur hätte oder besser ein Gremium mit Entscheidungskompetenz die erforderliche Kooperation und Abstimmungen der Studienpläne leisten könne.[74]

Für Studierende und Lehrende brachte der sich im Lauf der 70er Jahre abzeichnende Lehrerüberschuß eine weitere Verunsicherung. Durfte angesichts der sich verschlechternden Berufschancen das Konzept der Professionalisierung weiterverfolgt werden oder mußten und konnten alternative Berufsfelder in die Studieninhalte einbezogen werden? Ermöglichte das Magisterstudium, das zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer umfaßte und eine Kombinierbarkeit der Fächer verschiedener Fächergruppen anbot, den Zugang zu anderen Tätigkeiten? Für viele wurde es zum Parkstudium in der Hoffnung auf sich bald verbessernde Einstellungschancen als Lehrer. Den Lehrenden gab das weniger reglementierte Magisterstudium die willkommene Gelegenheit, mehr ihren wissenschaftlichen Ambitionen nachzugehen, denn im Gegensatz zum Lehramtsstudium zielte das Studium nicht auf eine Professionalisierung. An die Stelle der Berufsausbildung trat wieder fachwissenschaftliche Qualifikation.

---

[72] Klemm, Klaus: Ein recht düsteres Bild. Zur Entwicklung der Lehrerausbildung an der Hochschule, in: Neumann-Mahlkau, Peter (Hrsg.): Universität Essen-Gesamthochschule. Leistungen, Texte zu zehn Gründungsjahren 1972-1982, Essen 1982, S. 42.

[73] Borries, Bodo v.: Kritische Betrachtungen zur Gesamthochschulentwicklung im Vergleich von theoretischem Anspruch und praktischer Verwirklichung, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, Kassel 1976, S. 47.

[74] Reimers, Edgar: Das neue Konzept der Lehrerausbildung, in: Woll, Artur (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule Siegen, Siegen 1977, S. 138 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

6.3.3 Fachhochschulstudiengänge

Eine Besonderheit unter den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes waren die außerhalb liegenden Abteilungen in Höxter, Meschede und Soest der Gesamthochschule Paderborn sowie Gummersbach der Gesamthochschule Siegen. Nachdem die anfängliche Planung, auch die Außenstellen in den Integrationsprozeß einzubeziehen, aus Kostengründen aufgegeben und die Zahl ingenieurwissenschaftlicher integrierter Studiengänge an den fünf Gesamthochschulen Ende 1975 auf je zwei zurückgenommen worden war, blieben überall Fachhochschulstudiengänge dieses Bereichs bestehen. Außerdem waren in Essen und Siegen die FH-Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik vorhanden sowie in Wuppertal und Essen die Fachrichtung Design.

Die Fachhochschulstudiengänge standen unverbunden neben den wissenschaftlichen Studiengängen. Zwar hatte das Ministerpräsidentenabkommen von 1969 eine Durchlässigkeit vorgesehen, wonach die einander entsprechenden Lehr- und Studienprogramme der Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen aufeinander abgestimmt und der Übergang der Studenten von einem Hochschulbereich zum anderen erleichtert werden sollte,[75] aber im Gegensatz zu anderen Bundesländern kam es in NRW nicht zur praktischen Umsetzung dieses Abkommens. Lediglich der Abschluß eines Fachhochschulstudiums berechtigte zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen. Ob dabei Studienleistungen angerechnet wurden, lag im Ermessen der zuständigen Prüfungsausschüsse, die hierbei in der Regel restriktiv verfuhren. Erst die im Laufe der 80er Jahre meistens fünfsemestrigen Ergänzungsstudiengänge schufen für Fachhochschulabsolventen eine eindeutige Übergangsmöglichkeit.

Spätestens nachdem an Gesamthochschulen gute Erfahrungen mit der Zulassung von Fachoberschulabsolventen in integrierten Studiengängen vorlagen, wäre es an der Zeit gewesen, zumindest eine Übergangsmöglichkeit nach bestandener Diplomvorprüfung für Fachhochschulstudierende zu schaffen. Aber nach Ausweitung des Numerus clausus an wissenschaftlichen Hochschulen bestand politisch kein Interesse mehr, FH-Studenten ein wissenschaftliches Weiterstudium zu gestatten. Da eine derartige Abschottung auch der Intention der Fachhochschulen entsprach, denn sie wollten nicht ihre qualifizierten Studierenden nach dem Grundstudium verlieren, blieb es bis heute bei diesem Verstoß gegen das Prinzip der Durchlässigkeit, mit dem auch die wissenschaftlichen Hochschulen in Zeiten der Überlast durchaus einverstanden sind. Die auf diese Weise bestätigte Rangordnung unter den Hochschulen ist solange willkommen, wie verhindert wird, daß sich Fachhochschulen zu gleichwertigen Hochschulen entwickeln. Obwohl die Interessenlage der Hochschule unterschiedlich ist, stimmen sie doch in diesem Falle in der Absicht überein, eine Durchlässigkeit zu blockieren. Um des Linsengerichts eines eher bescheidenen Beitrags zur Studienzeitverkürzung, denn die Zahl der Übergänger dürfte eher bescheiden ausfallen,[76] werden bildungspolitische Grundsätze konterkariert. Noch Ende der siebziger Jahre waren in diesem isolierten Bereich der FH-Studiengänge etwa jeder fünfte Studierende an den Gesamthochschulen immatrikuliert, wobei die Skala von Duisburg mit 5% bis Siegen mit 31% reichte.

---

[75] Vgl. Artikel 2 des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31.10.1969, veröffentlicht im Materialdienst 5/68 der ESG Stuttgart.

[76] Für diese Vermutung spricht die wesentlich gestiegene Zahl von Abiturienten an Fachhochschulen und die Erfahrung in anderen Bundesländern, die den Übergang nach einer qualifizierten Zwischenprüfung eröffnet haben.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Durch den Semesterabbruch des Sommersemesters 1969 hatten die Studierenden der Vorgängereinrichtungen neue Grundsätze für das Studium erstritten,[77] durch die das auf Klausuren und Prüfungen basierende semestrale Versetzungssystem sowie ein Unterrichtssystem mit detailliert vorgeschriebenen Stoffplänen durch neue Regelungen abgelöst wurden. Der Selbstverwaltung wurden mehr Kompetenzen eingeräumt als bei wissenschaftlichen Hochschulen üblich. Es erfolgte also eine extreme Veränderung von detaillierter Fachaufsicht in einen Selbstgestaltungsspielraum von Studieninhalten- und -organisation sowie bei Prüfungen, jedenfalls in den bis heute dominierenden Ingenieurstudiengängen.

Die Art, Beurteilungskriterien und mehrfache Wiederholbarkeit studienbegleitender Leistungsnachweise wurden von Selbstverwaltungsgremien entschieden. Leistungsnachweise waren Teil der Abschlußprüfung, die außerdem nur eine dreimonatige Abschlußarbeit und eine mündliche Prüfung umfaßte, die sich an den Stoffbereich der Abschlußarbeit anlehnte.[78] Dieses relativ flexible Prüfungssystem, das es erlaubte, Leistungsnachweise als Referate, Entwürfe, Klausuren, Fachgespräche, Arbeiten in Laboratorien und schriftliche Ausarbeitungen abzulegen, d.h. die Streßsituation zu mildern, führte im Lande zusammen mit dem gesetzlichen Zugeständnis, Studienordnungen innerhalb der Fachhochschule zu beschließen,[79] zur Vielfalt von Studienplänen und -fächern sowie zu Prüfungsmodalitäten, die die sonst durch staatliche Aufsicht erzielte Einheitlichkeit auflöste. Der bei einem offenen System befürchtete Leistungsabfall und erwartete Studienzeitverlängerungen riefen diejenigen auf den Plan, die diesen "Wildwuchs" durch "bewährte Prüfungsordnungen" abzubauen gedachten.

Die während des Streiks zugestandenen Regelungen wurden in hartnäckigen über Jahre anhaltende Auseinandersetzungen auf die übliche Reglementierung zurückgeschraubt, versehen mit Mutmaßungen über die gefährdete Anerkennung der Prüfungsleistungen, Niveauverluste und Studienzeitverlängerung bei Hochschulwechsel. Begründete Kenntnis darüber, inwieweit diese Befürchtungen zutreffend waren, hätte sich nur in der Praxis durch Erfahrungen herausstellen können. Statt empirisch zu prüfen, wurden die Reformschritte mit Hilfe von Ermüdungstaktik weitgehend rückgängig gemacht, was u.a. durch das Gesamthochschulentwicklungsgesetz erfolgte. Die im Fachhochschulgesetz vorgesehene Fachhochschulkonferenz, die eine Koordinierung unter den Fachhochschulen hätte leisten können, wurde durch das GHEG aufgehoben.[80]

Für die Fachhochschulstudiengänge dauerte die Ablösung des pluralen Studienangebots durch ein vereinheitlichtes, die Transformation eines liberalisierten Prüfungssystems in ein verrechtlichtes und konventionelles, die Rücknahme von Selbstverwaltungskompetenz einige Jahre.[81] Die Studierenden und ihre Sprecher konnten diese Entwicklung nicht verhindern,

---

77 Der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen - Geschäftsbereich Hochschulwesen: Erlaß H II B1.36-60/0 Nr. 2975/69 vom 11. August 1969.

78 Der Ministerpräsident - Geschäftsbereich Hochschulwesen: Erlaß H II B1.72-15/0 Nr. 4719/69 vom 22. Dezember 1969 und Erlaß H II B1.72-15/0 Nr. 4010/69 vom 18. Oktober 1969.

79 Fachhochschulgesetz vom 29. Juli 1969 (GV.NW. S. 572 ff.) §§ 9, 15 u. 24.

80 Das Gesamthochschulentwicklungsgesetz (GV.NW. S. 223) vom 30. Mai 1972 hob in § 35 (2) die §§ 32 und 33 des FHG auf.

81 In den "informationen MWF" Nr. 18 vom März 1977 wird mitgeteilt, daß nunmehr "das Lehrangebot neu geordnet" worden und nach "einheitlich bezeichneten Fachrichtungen, Studiengängen und Studienrichtungen inhaltlich bestimmt" sei. Vgl. S. 13 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zumal ihre teilweise ideologischen Positionen, diese eher förderten: "Prüfungen werden vom kapitalistischen Staatsapparat ständig als Steuerungs- und Unterdrückungsinstrumente an den Hochschulen im Interesse des Kapitals und dessen damit verbundenen Anspruchs an die Inhalte des Studiums eingesetzt."[82]

Die Fachhochschullehrer waren in ihrer Auffassung über ein angemessenes Prüfungssystem gespalten. Aufgrund ihrer Sozialisation (eigenes Studium, Berufspraxis und Tätigkeit als Dozent an Höheren Fachschulen) neigten sie mehrheitlich zu restriktiven Maßnahmen, allerdings von ihnen selbst geregelt. Als Beamte waren sie eher als die Studierenden geneigt, sich ministeriellem Drängen zu fügen und loyal ihren Sachverstand einzubringen, ohne den eine Ministerialbürokratie nicht in der Lage wäre, fachspezifische Regelungen in Prüfungsordnungen festzulegen. So wurden im September 1971 sechzehn fachspezifische Arbeitsausschüsse berufen, die aufgrund eines 10 Punktekatalogs staatliche Prüfungsordnungen für die einzelnen Studienrichtungen erarbeiten sollten.[83] Da die Arbeitsergebnisse überwiegend nicht den Vorstellungen des Ministeriums entsprachen, wurde im Juni 1972 ein Ausschuß für Grundsatzfragen der Prüfungsordnungen gebildet. Nach kontroversen Verhandlungen setzte das Ministerium sein Konzept von hochschulüblichen Prüfungsordnungen mit 8-12 Abschlußprüfungen sowie die Trennung in Grund- und Hauptstudium durch.[84]

Im Mai 1973 wurden die Fachausschüsse reaktiviert mit dem Ziel, bis Ende des WS 1973/74 "dem Wesen einer Hochschulabschlußprüfung entsprechende" Regelungen einzuführen.[85] Die Abwertung studienbegleitender Leistungsnachweise wurde damit begründet, daß sie "der subjektiven Kontrolle des Lernerfolges für den einzelnen Kandidaten" dienten, während durch Fachabschlußprüfungen "die notwendige objektive Erfolgskontrolle", die "Rechtssicherheit" und "Vergleichbarkeit" zur Begründung für das herrschende Prüfungssystem herangezogen wurden, Begründungen mit formalem Anspruch, aber ohne hochschuldidaktische Plausibilität. Im Laufe des Jahres 1974 wurden die staatlichen Prüfungsordnungen veröffentlicht. Der von den Hochschulen zu gestaltende Spielraum bestand dabei übrigens aus der Nennung von sechs weiteren Fächern mit Leistungsnachweispflicht, die in zu genehmigenden Studienordnungen vorgeschlagen werden mußten.[86] Die Variabilität bei Leistungsnachweisen wurde durch die bei Fachprüfungen festgelegten exakten Modalitäten ersetzt.

Nachdem zwölf Fachprüfungen fixiert waren, war es im Interesse der Fachhochschullehrer, für die mit Leistungsnachweisen abschließenden weiteren Fächer ebenfalls zumindest ähnliche Reglementierungen zu erreichen. Dahinter stand die Befürchtung, sonst eine Rangstufung der Fächer zu provozieren, die sich bis in die Besoldung hätte auswirken können. Im übrigen sollte durch die obligatorischen Leistungsnachweise die regelmäßige Präsenz der Studierenden in den Lehrveranstaltungen erreicht werden. Infolge der Parallelität der Interessenlage zwischen Fachhochschullehrern und Ministerium wurden die Anforderungen und formalen Bedingungen

---

[82] SVI-Fachhochschulzeitung, Zeitung für Studenten an Fachhochschulen, Nr. 5/72, S. 2.
[83] Erlaß des MWF I B5. 43-15/0/2 Nr. 5320/71 vom 27. September 1971.
[84] Erlaß des MWF I B5.43-16/0/0 vom 25. September 1972.
[85] Erlaß des MWF I B5.-43-15/0/2 Nr. 5279/73 vom 30. Mai 1973 mit der Anlage: Neuregelung der Prüfungsordnungen für Fachhochschulstudiengänge und entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen, I B 5.43-15/0/2 Nr. 5299.
[86] Ebd., S. 2.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Leistungsnachweise den Regeln für Prüfungen vollständig angeglichen, so daß die vorher gefundene unterschiedliche Definition für Leistungsnachweise und Fachprüfungen - "subjektive Lernerfolgskontrolle" und "objektive Erfolgskontrolle" - sich als faktisch überholt erwies und nunmehr nur noch für die weiteren Leistungsnachweise herangezogen werden konnte, die zusätzlich als Prüfungsvorleistungen auch noch zu bestehen waren. Die gesamte Studienstruktur wird seitdem von zahlreichen Prüfungen oder prüfungsähnlichen Kontrollen durchzogen und die Verschulung des Studiums perfektioniert. Der auch von ministerieller Seite geforderte Freiraum in Form von Wahlveranstaltungen konnte praktisch nicht genutzt werden, da die Studierenden durch Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen derart belastet waren, daß sich keine Nachfrage über den Pflichtkanon des Fachstudiums hinaus entwickeln konnte. Die mögliche Schwerpunktsetzung innerhalb des weitgehend wieder verschulten Studiums erstreckte sich auf das Thema der Abschlußarbeit und zwei Wahlpflichtfächer, die aus einem begrenzten fachspezifischen Fächerkatalog ausgewählt werden konnten.

Die erstmals im Jahre 1979 erfolgende Änderung der Prüfungsordnungen bezog sich nur auf die Möglichkeit, ein Praxissemester im 2. Studienabschnitt zu absolvieren, ein Angbot, das an den Gesamthochschulen ohne praktische Folgen blieb. Außerdem wurden die Bestimmungen für das obligatorische jeweils dreimonatige Grund- und Fachpraktikum präzisiert.

Im übrigen bewegten sich die Auseinandersetzungen zwischen den Fachhochschulen und dem Wissenschaftsministerium um die Frage der Semesterzahl und des Studienvolumens,[87] ob die nicht als ausreichend bewerteten Prüfungsleistungen durch Prüfungsvorleistungen aufgebessert werden könnten oder nicht[88] und ob bei Prüfungsnoten von zwei oder drei Stellen hinter dem Komma auszugehen sei.[89] Nachdem das Hochschulrahmengesetz 1976 auch für den Abschluß eines Fachhochschulstudiums den Diplomgrad vorgesehen hatte,[90] wurde dann auf Intervention der Universitäten durch Änderung dieses Gesetzes festgelegt, daß der Diplomgrad mit dem Zusatz "Fachhochschule" ("FH") zu verleihen sei.[91] Dieser der Rangordnung unter den Hochschulen dienende Zusatz führte zu dem kuriosen Ergebnis, daß auch Absolventen von Fachhochschulstudiengängen an Gesamthochschulen mit diesem Etikett versehen werden müssen. Der Bundesgesetzgeber hatte bei der Novellierung des HRG die Gesamthochschule, das ursprünglich in § 5 genannte Reformziel, im Gesetzestext gestrichen. Absolventen von Gesamthochschulen führen deshalb seit 1987 teilweise in ihrem Akademischen Grad einen Hochschultyp als Zusatz, an dem sie in der Regel nie eingeschrieben waren.

Bei der Aufteilung der Vorschriften über Prüfungsordnungen im Jahre 1982 in einen Allgemeinen Teil, der für Fachrichtungen galt (z.B. Ingenieurwesen)[92] und den speziellen Rege-

---

87 Auf Drängen der Fachhochschulen wurde der Gesamtstudienumfang von 150 auf 190 Semesterwochenstunden bei einer Erhöhung der Regelstudienzeit von drei auf dreieinhalb Jahre angehoben, vgl. z.B. Allgemeine Diplomprüfungsordnung für die Studiengänge des Ingenieurwesens vom 25. Juni 1982, § 2 (2) u. (3).

88 Erlaß des MWF: IA5-8138.1 vom 11.8.1978.

89 Ebd., S. 2.

90 Vgl. § 18 des HRG vom 26. Januar 1976.

91 Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 20. Oktober 1987 (GV.NW. S. 366), § 63.

92 Verordnung zur Regelung der Diplomprüfung (Allgemeine Diplomprüfungsordnung - ADPO) für die Studiengänge der Fachrichtung Ingenieurwesen an Fachhochschulen und für entsprechende Studiengänge an Universitäten - Gesamthochschulen - im Lande Nordrhein-Westfalen vom 25. Juli 1982, GV. NW. 1902, S. 351, ber. S. 520, geändert durch VO v. 4.12.1983 (GV.NW. S. 612), Art. 1 der VO v. 29.10.1987 (GV. NW. S. 357).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

lungen für jeden Studiengang (z.B. Bauingenieurwesen)[93] erfolgte erneut eine Erweiterung der Zahl der Prüfungsfächer von 12 auf 16. Dazu kamen 10 Leistungsnachweise und studiengangabhängig zahlreiche weitere Leistungsnachweise als Prüfungsvorleistung.[94] Der im Jahre 1969 von den Studierenden erzielte Durchbruch wurde nach 13 Jahren hartnäckigem Insistierens teilweise im Einverständnis mit den Professoren an Fachhochschulen vollständig rückgängig gemacht. Auch die im Jahre 1987 erfolgte Umstellung auf Hochschulprüfungen[95] änderte inhaltlich und strukturell nichts an diesem Sachverhalt, da gemäß Übergangsbestimmung die staatlichen Prüfungsordnungen in ihrem Anwendungsbereich als Hochschulrecht[96] fortgelten. Obwohl ein unter permanentem Prüfungs- und Anpassungsdruck zu vollziehendes Studium zwar z.Zt. hingenommen wird und insoweit zu dem erwünschten Ergebnis führt, ist dieses Resultat keineswegs zufriedenstellend.

Auf welche Weise Lehre und Studium Studierende "zu kritischer Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnis und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt",[97] ist angesichts der detaillierten auf fachliche Spezialisierung, auf die zumindest alle Studiengänge der Fachrichtung Ingenieurwesen ausgerichtet sind, nicht einsichtig. Diese bilden immer noch den Kern der Fachhochschulen. Ebenso unerfindlich ist, wie und wann die immer noch im gleichen Gesetz (§ 5) aufgegebene Neuordnung des Hochschulwesens stattfinden soll. Sie soll gewährleisten:

- "inhaltlich differenzierte und zeitlich gestufte, aufeinander bezogene Studiengänge mit entsprechenden Abschlüssen in dafür geeigneten Bereichen anzubieten; soweit es der Inhalt der Studiengänge zuläßt, sollen gemeinsame Studienabschnitte oder aufeinander folgende Studiengänge geschaffen werden,
- Studiengänge so aufzubauen, daß bei einem Wechsel zwischen Studiengängen gleicher oder verwandter Fachrichtungen erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend angerechnet werden können".[98]

Diese schon in ihrem Kern im § 1 des GHEG im Jahre 1972 gestellte Aufgabe steht 15 Jahre später in der Realität der Gesamthochschulen die fast vollständige Isolation der Fachhochschulstudiengänge gegenüber. Die erneute Absichtserklärung des Gesetzgebers hat daran absolut nichts geändert. Das an gleicher Stelle genannte Ziel, "weitere integrierte Gesamthochschulen durch Gesetz zu errichten, es sei denn, die Ziele werden von den jeweiligen Hochschulen eines Bereichs unter Aufrechterhaltung ihrer rechtlichen Selbständigkeit im Wege der Zusammenarbeit erreicht",[99] wird offensichtlich inzwischen als sinnentleertes Relikt mitgeschleppt. Nach dem gesetzlichen Text wäre Handlungsbedarf vorhanden, denn die als

---

93 Verordnung zur Regelung der Diplomprüfung im Studiengang Bauingenieurwesen an Fachhochschulen und in dem entsprechenden Studiengang an Universitäten-Gesamthochschulen - des Landes Nordrhein-Westfalen (Fachprüfungsordnung - FPO - Bauingenieurwesen) vom 25. Juni 1982 GV.NW. 1982, S. 386, geändert durch Art. III d. VO v. 29.10.1987 (GV. NW. S. 357).

94 Ebd., §§ 4 und 5.

95 Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulgesetz - FHG) vom 20. November 1979 (GV. NW. S. 964), zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. Oktober 1987 (GV. NW. S. 366), § 60 (1).

96 Ebd., § 83, Satz 3,2. Halbsatz: "Staatliche Prüfungsordnungen gelten in ihrem bisherigen Anwendungsbereich als Hochschulrecht fort."

97 § 51 des FHG vom 20. Oktober 1987.

98 Ebd., § 5 (2), Satz 1.

99 Ebd., § 5 (3), Satz 1.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Alternative eröffnete Kooperation zwischen den Hochschulen findet kaum statt. Der allgemeine Konsens der Beteiligten, Politiker und Hochschulen, erschöpft sich darin, diesen gesetzlichen Auftrag einfach zu ignorieren. Damit wird umgangen, das Ausbleiben der Weiterführung von Hochschul- und Studienreform öffentlich einzugestehen.

6.4 Forschung

Für alle, die um 1970 den Tertiären Sektor reformieren wollten, standen eine Neuordnung des Hochschulsystems und eine umfassende Studienreform im Mittelpunkt. Dagegen traten Diskussionen über die Neuordnung der Forschung zurück. Daraus entstand gelegentlich der Eindruck, die traditionelle Einheit von Forschung und Lehre solle an den Gesamthochschulen aufgegeben, zumindest modifiziert werden. Tatsächlich gab es damals - unabhängig von den Gesamthochschulen - zahlreiche Belege dafür, daß diese Einheit nur noch als Idealvorstellung bestand und in Wirklichkeit schon längst auf eine im wesentlichen am Ende des Studiums erreichbare Beteiligung der Studierenden am Forschungsprozeß reduziert worden war, ein zwangsläufiger Prozeß infolge des Auseinanderklaffens zwischen hochspezialisierter Forschung, die erhebliche Vorkenntnisse voraussetzte, und eines breit angelegten Studiums, in dem erst die erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen erworben werden sollten. Das Drängen auf kürzere Studienzeiten und die Integration von Fachhochschulen ohne Forschungsauftrag hätte dazu führen können, bei der integrierten Gesamthochschule, die Einheit von Forschung und Lehre noch mehr zu modifizieren oder sogar ganz fallenzulassen.

Durch die wachsende Ausbildungsaufgabe der Hochschulen und infolge ihrer unzureichenden Ausstattung sah der Wissenschaftsrat die Wahrnehmung der Forschungsaufgaben gefährdet.[100] In dieser Situation hielt er an der Forschung als eigenständiger und wesentlicher Aufgabe der Hochschulen entschieden fest, weil nur dadurch die wissenschaftliche Durchdringung der Studiengänge gewährleistet werden könne.[101] Allerdings sollte das breite Spektrum der Studiengänge "von der Vermittlung von Forschungsergebnissen bis zur selbständigen Teilnahme an der Forschung" reichen.[102]

Neben der allgemeinen am Erkenntnisgewinn ausgerichteten Forschung sollten "unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Erfordernisse ..." festzulegende "Gebiete verstärkt gefördert und ausgebaut werden".[103] Als Aufgabe der Hochschulen sah der Wissenschaftsrat eine breit angelegte allgemeine Forschungsförderung, aus der sich Schwerpunkte entwickeln könnten, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gegebenenfalls gefördert würden. Neben den Forschungsvorhaben in den Fachbereichen empfahl der Wissenschaftsrat weitere organisatorische Einheiten wie Sonderforschungsbereiche, Zentralinstitute für fachbereichsübergreifende längerfristige Aufgaben größeren Umfangs und Forscher- oder Projektgruppen für zeitlich begrenzte Aufgaben, an denen mehrere Wissenschaftler aus verschiedenen Fachbereichen arbeiten sollten.[104]

---

[100] Wissenschaftsrat: Empfehlungen 1970, Tübingen 1970, Band 1, S. 15.
[101] Ebd., S. 21 f.
[102] Ebd., S. 22.
[103] Ebd., S. 24.
[104] Ebd., S. 98 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bei der Einbringung des GHEG-Entwurfes wies Minister Rau ausdrücklich auf die unverzichtbare Kontrolle der Lehre durch Forschung hin. Die seit längerem feststellbare Auslagerung von Forschung in außeruniversitäre Einrichtungen solle durch die Gesamthochschulen korrigiert werden.[105] Die Freiheit von Forschung und Lehre als wahrer Inhalt der Hochschulautonomie würde von niemand bestritten.[106] Obwohl der verabschiedete Gesetzestext des GHEG die Bedeutung der Studienreform an den Gesamthochschulen als zentrale Aufgabe betonte, hieß es bei der Beschreibung ihrer Aufgaben: "Die Gesamthochschulen vereinigen die von den wissenschaftlichen Hochschulen und den Fachhochschulen wahrzunehmenden Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium mit dem Ziel der Integration." Was diese Formulierung für die Forschung konkret bedeutete, blieb offen und führte zu Unsicherheiten, denn die Gesamthochschulen wurden nicht ausdrücklich vom Gesetzgeber zu wissenschaftlichen Hochschulen erklärt.

Der Begriff Forschung kam im gesamten Text nur einmal vor. Nur der Hinweis auf die Geltung des Hochschulgesetzes vom 7. April 1970 (GV. NW. S. 254), soweit sich aus dem GHEG nichts anderes ergäbe, schloß u.a. die Freiheit von Forschung und Lehre für Professoren gemäß Artikel 5 Abs. 3 GG[107] ein, die dann in den Vorläufigen Grundordnungen ausdrücklich bestätigt wurde.[108] Die Fachbereiche sollten eine sinnvolle Aufgabenzusammenfassung von Forschung anstreben, über die der Senat in Form von fachbereichsübergreifenden Forschungsschwerpunkten im Rahmen seiner Grundsatzkompetenz zu entscheiden hätte.[109] Nun waren anfangs die personellen und materiellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Forschung nicht oder nur ansatzweise vorhanden und außerdem stand die Studienreform im Vordergrund. Forschungsschwerpunkte lassen sich nur bedingt im voraus planen.[110] Erst gemeinsam mit dem in der Gründungsphase berufenen Personal war es möglich, derartige Entscheidungen zu treffen und die weitere Entwicklung zu beobachten.

Der Wissenschaftsminister hielt den unverzüglichen Ausbau der Forschung aus zwei Gründen für unverzichtbar: die Lehre in den integrierten Studiengängen setze, allerdings mit Unterschieden in den einzelnen Studienabschnitten, Forschungstätigkeit der Lehrenden voraus und qualifizierte Hochschullehrer wären nur zu gewinnen und zu halten, wenn ihnen hinreichende Möglichkeiten für Forschungsarbeiten geboten würden.

Er strebte an, bis zum Sommer 1974 gemeinsam mit den Gesamthochschulen "Forschungs- und Lehrschwerpunkte" zu entwickeln. Für deren Auswahl wurde ein Kriterienkatalog vorgegeben:

- "Lehrrelevanz (möglichst mit neuem Studiengang)
- Ansatzpunkte vorhanden
- Innovationsträchtig

---

105 Dokumente und Meinungen, Heft 3/1972, S. 16.
106 Ebd., S. 18.
107 Gesamthochschulentwicklungsgesetz; - SGV. NW 223 - vom 30. Mai 1972, hier: § 1, Satz 1 in Verbindung mit §9.
108 Exemplarisch: Vorläufige Grundordnung für die Gesamthochschule Siegen in der Fassung vom 31. Juli 1972, §58.
109 Ebd. § 59 in Verbindung mit § 13 Abs. 2, Nr. 2.
110 Die Besetzung von Professorenstellen unter dem Gesichtspunkt vorher festgelegter Forschungsgebiete würde zahlreiche qualifizierte Bewerber vom Berufungsverfahren ausschließen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Gesellschaftliche Relevanz
- Abgegrenzt und verschieden von den Forschungsschwerpunkten an den bereits bestehenden Hochschulen
- Kongruent mit der Forschungsplanung des Landes
- Notwendig und bisher nicht oder nicht im benötigten Umfang vorhanden".[111]

Als mögliche Forschungs- und Lehrschwerpunkte, die bisher wenig berücksichtigt waren, schlug der Minister für die Gesamthochschulen vor:

- "Krankenhaustechnik
- Verkehrsforschung
- Baustofftechnik, Bauphysik, Baustoffe
- Meß- und Regelungstechnik, Optik und Bildtechnik
- Umweltforschung
- Alterswissenschaft
- Pädagogik der Resozialisierung, Sozial-Psychiatrie
- Medien
- Dokumentations- und Datenverarbeitungswesen
- Sicherheitstechnik."[112]

Ab 1974 entwickelten sich dann folgende Forschungsschwerpunktes:[113]

"Gesamthochschule Duisburg

1. Geschichte und Religion des Judentums,
2. Genese, Diagnose, Beratung und Behandlung bei Erziehungs- und Schulschwierigkeiten,
3. Erfassung, Ausbreitung, Minderung und Kontrolle von Verunreinigung und Lärm,
4. Optimierung molekularchemischer Prozesse und Recycling,
5. Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen (in Planung),
6. Energieübertragungstechnik (in Planung);

Gesamthochschule Essen

1. Partizipation, Sozialisation und Kommunikation,
2. Umwelt und Gesellschaft,
3. Gesundheitswesen,
4. Irreversible Prozesse und angewandte Optik,
5. Homogene und heterogene Katalyse,
6. Fabrikationsanlagen und Industriebetrieb,
7. Energietechnik und Energieversorgung,
8. Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik;

Gesamthochschule Paderborn

1. Marktprozesse,
2. Elektrische Kleinantriebe,
3. Zwischenmolekulare Wechselwirkung in anisotroper Materie,

---

111 Gesamthochschulen in NRW, 4.A., Düsseldorf, April 1974, S. 43 f.
112 Ebd., S. 44.
113 Der Begriff Forschungs- und Lehrschwerpunkte wurde später, um Mißverständnisse zu vermeiden, durch den Terminus Forschungsschwerpunkte ersetzt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

4. Membranforschung,
5. Spezielle Gebiete der Mathematik/Informatik (Analyse von Modellsystemen in Naturwissenschaft, Technik, Ökonomie und Pädagogik mit Hilfe mathematischer Strukturen, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Behandlung durch informationsverarbeitende Systeme);

Gesamthochschule Siegen
1. Computerorientierte Meß- und Steuerungsverfahren (Automatisierungstechnik),
2. Stoffkunde und Stofftechnik,
3. Massenmedien und Kommunikation,
4. Materielle, personelle und institutionelle Infrastruktur;

Gesamthochschule Wuppertal
1. Devianz- und Soziale Rehabilitationsforschung,
2. Literaturgeschichte: Die Entwicklung von Literaturen außerhalb des Ursprunglandes ihrer Sprache,
3. Arbeitsqualität - Bestimmungsfaktoren und Konsequenzen,
4. Hadronenstrukturen und Hochfrequenzsupraleitung,
5. Sicherheitstechnik"[114].

Bei einem Vergleich der Forschungsschwerpunkte mit den von ministerieller Seite als defizitär bezeichneten Gebieten ergibt sich, daß sie zu mehr als der Hälfte von den Hochschulen aufgegriffen wurden. Nicht berücksichtigt wurden: Krankenhaustechnik, Verkehrsforschung, Alterswissenschaft und Dokumentationswesen, zweifellos Gebiete von gesellschaftlicher Relevanz. Andererseits wurden zahlreiche Themen beschlossen, die in der Landesliste nicht vorhanden waren und deren Innovationsträchtigkeit gegeben war oder sich bald herausstellen sollte (z.B. Energieübertragungstechnik; Energietechnik und Energieversorgung; Partizipation, Sozialisation und Kommunikation). Bei der Festlegung der Forschungsschwerpunkte spielte auch der Einfluß spezifischer Forschungsinteressen eine Rolle (z.B. Literaturgeschichte: Die Entwicklung von Literaturen außerhalb des Ursprungslandes ihrer Sprache).

Insgesamt ist der Kriterienkatalog bei der Festlegung durchaus berücksichtigt worden, wenn auch bei einigen Schwerpunkten das Thema derart weit gefaßt wurde, daß zwar auf diese Weise zahlreiche Einzelinteressen unter einem Oberbegriff zusammengefaßt, jedoch weder die zahlreichen Themenstellungen bearbeitet werden konnten, noch infolge der divergierenden Projekte Aussicht bestand, zu einem abgestimmten Forschungsprogramm zu kommen. Die Vernetzung der Projekte setzte die Berührung zwischen ihnen voraus, die bei einigen Schwerpunkten wenig wahrscheinlich war (z.B. Gesundheitswesen, Stoffkunde und Stofftechnik, Umwelt und Gesellschaft). Die Besetzung derart großer Felder, ohne über eine angemessene Forschungskapazität zu verfügen, konnte dazu führen, die auf Teilgebieten betriebene qualifizierte Forschung zu diskreditieren. Die thematische Breite wählten die Hochschulen, um sich für unvorhersehbare Entwicklungstendenzen offenzuhalten und das noch zu berufende Personal einbeziehen zu können.

---

[114] Gesamthochschulen in NRW, 6.A., Düsseldorf, August 1979, S. 58 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

An der Gesamthochschule Duisburg befaßte sich der Gründungssenat mehrfach mit der Organisation der Forschung, insbesondere mit der Entwicklung von Forschungsschwerpunkten.[115] Falls Forschungsprojekte einen engen Bezug zueinander besäßen, könnte die Hochschule daraus prägende Forschungsprogramme von mehrjähriger Dauer entwickeln, für die als Forschungsschwerpunkt ein Rahmenplan vorzugeben sei. Zu beschreiben seien die konkreten Ziele und die Beziehungen der Teilprojekte untereinander und zu den Zielen sowie zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung auf dem jeweiligen Gebiet. Vor der endgültigen Genehmigung sei ein positives Votum von mindestens zwei anerkannten auswärtigen Gutachtern erforderlich, das der Vorsitzende der Forschungskommission einhole. Durch Forschungsschwerpunkte solle das Einwerben von Drittmitteln und ggf. die Gründung von Sonderforschungsbereichen gefördert werden. Forschungsschwerpunkte, deren Beziehung zur Lehre ebenfalls beschrieben werden sollte, würden längstens für die Dauer von 6 Jahren eingerichtet. Mit diesem Verfahren war zu erwarten, daß sich tatsächlich homogene Schwerpunkte bildeten, deren qualitativer Anspruch eingelöst wurde.

An allen Gesamthochschulen entstand das Problem, zwischen der ebenso unverzichtbaren Förderung der außerhalb der Schwerpunkte liegenden Einzel- oder Gruppenforschung und der Förderung der Schwerpunkte einen tragfähigen Kompromiß zu finden. Angesichts knapper werdender Mittel waren dabei Auseinandersetzungen über eine ausgewogene Verteilung unvermeidbar, besonders weil die Qualität der Forschung als Verteilungskriterium grundsätzlich nur unbefriedigend feststellbar war, denn der sonst fällige Aufwand mußte aus arbeitsökonomischen Gründen begrenzt werden. Im übrigen war infolge der Aufbausituation die Forschung in den ersten Jahren stark behindert. Erst nachdem die Neubauten bezogen werden konnten, die Ausstattung installiert war, die Bibliotheksbestände einen gewissen Ausbaustand erreicht hatten und das Personal eingestellt war, konnte mit der Forschung auf breiter Basis begonnen werden.

Die Stellenausstattung der Gesamthochschulen entsprach in vielen Fällen nur der Mindestausstattung der Fächer. Die Stellenbeschreibung mußte in erster Linie die in den einzelnen Fächern unabdingbaren Teilgebiete berücksichtigen, auch weil sonst das Lehrangebot nicht vollständig gewesen wäre. Der Gesichtspunkt, die Gebiete der Forschungsschwerpunkte zugrundezulegen, mußte dahinter zurücktreten, wenn nicht bei den Berufungsverfahren von vornherein durch einen detaillierten Ausschreibungstext die Zahl der Bewerber zu sehr eingeengt werden sollte. In der Regel war die wissenschaftliche Qualifikation das ausschlaggebende Kriterium für die Besetzung einer Stelle und nicht der Zusammenhang zwischen Forschungsschwerpunkt und eingebrachter Spezialisierung.

Es lag im Interesse der Gesamthochschulen die ihnen in den Vorläufigen Grundordnungen auferlegte Verpflichtung, über ihre Forschung regelmäßig zu berichten, lückenlos nachzukommen.[116] Der skeptischen Öffentlichkeit sollte bewiesen werden, daß Forschung an

---

[115] Grundsatzbeschluß des Gründungssenats zur Organisation der Forschung an der GH Duisburg vom 8.2.1974, ergänzt am 9.1.1981 und überarbeitet am 1. Oktober 1982. Amtliche Mitteilungen der Gesamthochschule Duisburg, Nr. 28 vom 1.4.74, S. 12 ff; Amtliche Mitteilungen der Universität Duisburg Gesamthochschule, Nr. 228 vom 10.2.81, S. 1 f und Nr. 265 vom 11.11.82, S. 1 ff.

[116] In den Vorläufigen Grundordnungen war die Pflicht der Hochschulangehörigen und Fachbereiche, über geplante und durchgeführte Forschungsvorhaben zu berichten ebenso festgelegt wie die Verpflichtung der Gesamthochschule, in regelmäßigen Abständen einen Forschungsbericht zu veröffentlichen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesamthochschulen in der an anderen wissenschaftlichen Hochschulen üblichen Breite und Qualität betrieben wurde. Forschungsberichte boten die Möglichkeit, der Vermutung einer einseitigen Ausrichtung auf Lehre und Studienreform zu begegnen.

In der Aufbauphase zwischen 1972 und 1979 veröffentlichte die GH Duisburg drei, die GH Essen zwei, die GH Paderborn zwei, die GH Siegen vier und die GH Wuppertal drei Forschungsberichte. Neben der beabsichtigten Außenwirkung sollten die Berichte intern die Kooperation zwischen den Forschern verstärken. Da die für Forschung zur Verfügung stehenden Mittel knapp waren, bemühten sich die Hochschulen durch eine gezielte Forschungsförderung die Einwerbung von Drittmitteln anzuregen, die in den Vorgängereinrichtungen nahezu - mit Ausnahme der Medizin in Essen - nicht stattfand. In allen Berichten sind die wissenschaftlichen Publikationen aufgeführt worden.

Die drei Forschungsberichte der GH Duisburg[117] zeigten anhand mehrerer Indikatoren das Ansteigen der Forschungsaktivitäten. So stieg die Zahl der Forschungsprojekte von 203 über 272 auf 515. Die höchste Steigerung lag also in den Jahren 1977/78, als die Forschung im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich erst verstärkt einsetzen konnte, u.a. weil erst ab 1975/76 die ersten Großgeräte beschafft wurden. Die Summe der Drittmittel erhöhte sich von 1,6684 Mio. DM für die Jahre 1973/74 auf 5,49 Mio. DM für die Jahre 1977/78 und die Zahl der Drittmittelprojekte wuchs von 51 auf 148. Am 01.10.1978 wurden aus diesen Mitteln 43 Mitarbeiter beschäftigt. Der zweite Forschungsbericht machte Aussagen über die entstehenden Forschungsschwerpunkte. Neben den Zielen wurden die Einzelprojekte und die Mitglieder genannt. Der folgende Bericht 1977/78 gliederte sich dagegen ausschließlich nach Fachbereichen als Grundeinheit von Forschung und Lehre.

Der erste Essener Forschungsbericht[118] - übrigens bereits unter der Bezeichnung Universität Essen Gesamthochschule - beinhaltete eine ausführliche Beschreibung von sechs Forschungsbereichen mit beteiligtem Personal, Einzelprojekten und Veröffentlichungen. Diese Bereiche deckten sich nur teilweise mit den bereits genannnten Forschungsschwerpunkten:

- Sozialisation und Didaktik im schulischen Erziehungsfeld,
- Umwelt und Gesellschaft,
- Angewandte Optik und statistische Prozesse,
- Homogene und heterogene Katalyse,
- Tumorforschung,
- Immunologie.

Im folgenden, vier Jahre später erschienenen Bericht[119] wurden die beiden letztgenannten medizinischen Forschungsbereiche durch den Forschungsschwerpunkt Gesundheitswesen ersetzt, unter dem dann alle in den beiden Fachbereichen Theoretische Medizin und Praktische Medizin laufenden Forschungsprojekte subsummiert wurden. Im übrigen wurden nunmehr auch die anderen bereits erwähnten sieben Forschungsschwerpunkte als Forschungsentwicklungsbereiche detailliert beschrieben. Die eindeutige Sonderrolle der Medizin, die auch bereits über einen Sonderforschungsbereich verfügte, verdeutlichte der Bericht. Quantitative Angaben über

---

117 Forschungsbericht 1972-1974, Forschungsbericht 1975/76 und Forschungsbericht 1977/78.
118 Forschungsbericht 1972-1975.
119 Forschungsbericht 1976-1979.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

die Zahl der Projekte und die Drittmittel enthielt der Bericht nicht. Dagegen führte er neben einer systematischen Darstellung der Forschungsschwerpunkte eine zweistufige Gliederung in Forschungsgebiete und -arbeiten ein, auch für die erstmalig aufgenommenen Schwerpunkte Energietechnik und Energieversorgung sowie Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik.

Außer den bereits erwähnten Forschungsbereichen betonte die Gesamthochschule Paderborn eine weitere Funktion des Forschungsberichts, nämlich den, "der steuerzahlenden Öffentlichkeit Rechenschaft abzulegen"[120], und er widmete diesem Ziel den ersten Abschnitt mit tabellarischen Zusammenfassungen und der Beschreibung des Entwicklungsstandes der Forschung einschließlich der mit ihr zusammenhängenden Einrichtungen. Für die fünf Forschungsschwerpunkte zeichneten sich im Jahre 1976 bereits klare Konturen ab. Die Beschreibung wurde durch inhaltliche Angaben und Gliederung in Teilprojekte, teilweise auch in Projektbereiche und Teilprojekte im 2. Bericht fortgesetzt.[121] Leider wurden die informativen tabellarischen Übersichten nicht wiederholt. Lediglich die im Berichtszeitraum erfaßten Projekte wurden mit 419 und das Wachstum der Drittmittel von 0,67 Mio. DM (1975) auf 2,27 Mio. DM (1978) genannt.

An der Gesamthochschule Siegen berichteten die Sprecher im dritten Forschungsbericht[122] über die Planungen innerhalb der vier Forschungsschwerpunkte. Sie beschrieben die jeweils drei bis sechs zusammengefaßten Themenbereiche. Um Überschneidungen zu vermeiden, erschienen die einzelnen Projekte und Veröffentlichungen aber nur bei den Fachbereichen. Ebenso wie in Essen tauchte in den späteren Berichten[123] die Unterscheidung von umfassenderen Forschungsgebieten und deren Konkretisierung in einzelne Forschungsarbeiten auf. Während der erste Forschungsbericht[124] noch von 129 Projekten berichtete, erhöhte sich die Zahl auf 280 in den Jahren 1977/78. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl wissenschaftlicher Publikationen von 381 auf 601.[125]

Als Besonderheit wurde im Jahre 1977 als Zentrale Einrichtung ein "Forschungsinstitut für Geistes und Sozialwissenschaften" gegründet, das amerikanischen Modellen folgte, diese aber dem Auftrag der Gesamthochschule anpaßte. Die Zielvorstellung war, durch interdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit von einheimischen Forschern und auswärtigen Gästen neue Möglichkeiten der Forschung zu eröffnen und damit vielfältige Anregungen und Ergebnisse in die Lehre einzubringen. Dem dienten zwei Aktivitäten: regelmäßige interdisziplinäre und internationale Symposien und der Dialog mit ausländischen Gastprofessoren.[126]

Die fünf erwähnten Forschungsschwerpunkte der Gesamthochschule Wuppertal wurden zwischen März und September 1975, befristet auf fünf Jahre, beschlossen. Insgesamt sollten diese die in anderen Einrichtungen bestehende Forschung ergänzen. Für die Thematik waren gesellschaftliche Relevanz und Lehrbezogenheit der Forschung zu beachten, allerdings unter

---

120 Forschungsbericht 1976, S. 5.
121 Forschungsbericht 1977-1978.
122 Forschungsbericht 1975/76.
123 Erstmals im Forschungsbericht 1977/78.
124 Forschungsbericht 1972/73.
125 Bonfig, Walter u.a.: Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Woll, Artur (Hrsg.): Anspruch und Realität, Siegen 1980, S. 87.
126 Ebd., S. 107 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Betonung der Forschungsfreiheit. Ähnlich wie an den anderen Gesamthochschulen stieg die Zahl der Projekte und die eingeworbenen Drittmittel während der Aufbauphase erheblich. Die Definition für einen Forschungsschwerpunkt lautete:

> "Ein 'Forschungsschwerpunkt' ist die planmäßige Bündelung von mehreren Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu einem wissenschaftlich organisierten Arbeitsprogramm, das für einen besonders wichtigen und/oder dringlichen Aufgabenkomplex die personellen und materiellen Kapazitäten bereitstellt, um ein möglichst großes, zielgerichtetes Leistungsergebnis des Gesamtprojektes durch eine fristgerechte Koordination der Einzelprojekte zu gewährleisten, die ohne die Kooptation in Frage stünde."[127]

Fünf Kriterien beschloß der Gründungssenat der Gesamthochschule Wuppertal für einen Forschungsschwerpunkt:

- "sozialethische und ökonomische Bedeutung in Theorie und Praxis,
- Erkenntnisbedarf der Wissenschaften in diesem Bereich,
- Lehrrelevanz,
- Komplexität des Problembereichs,
- Dringlichkeit der Problemlösung."[128]

Bei einem Vergleich grundsätzlicher Stellungnahmen zur Forschung wie sie in Essen[129] und Wuppertal[130] vorgelegt wurden, ist inhaltlich eine teilweise Übereinstimmung feststellbar. Beide Dokumente betonten den engen Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre sowie zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Außerdem die Inangriffnahme bisher vernachlässigter Problemfelder. Die Essener Forschungsgrundsätze, die ausführlicher und wissenschaftskritischer formuliert waren, bestanden aus einem Katalog mit acht Kriterien, denen jeweils eine Kernfrage zugeordnet war:

> "1. Problemorientierung
> Trägt das Forschungsvorhaben (Projekt) dazu bei, aktuell oder potentiell bestehende Beeinträchtigungen der Lebensbedingungen der Menschheit zu überwinden?
> 2. Alternative Forschung
> Berücksichtigt das Projekt Alternativen zu der wissenschaftlich-technischen Entwicklung außerhalb der Universität?
> 3. Einheit von Forschung und Lehre
> Hat die Durchführung des Projektes einen Einfluß auf die Studiengänge?
> 4. Integration der Hochschuleinrichtungen
> Trägt das Projekt zur Integration der Hochschule bei?
> 5. Absehbarkeit
> Ist die Fragestellung des Projektes mit der vorgesehenen Kapazität (Personal und Ausstattung) in absehbarer Zeit beantwortbar?

---

127 Forschungsbericht 1974-1975, S. 26.
128 Ebd., S. 247.
129 Grundsätzliche Stellungnahme zur Forschung an der Essener Universität (GHS) vom 24. Okt. 1972, in: Studentische Politik, Dokumente zur Gesamthochschulentwicklung: Bonn-Bad Godesberg 1976, S. 341 ff.
130 Vorläufige Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal vom 13.3.1974, in: Forschungsbericht der Gesamthochschule Wuppertal 1974-1975, S. 233 ff (Dokument 6).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

6. Schwerpunkte und Pluralität
Welchen Stellenwert hat das Projekt im Rahmen der Essener Forschungsprioritäten?
7. Unabhängigkeit und Öffentlichkeit
Ist die Unabhängigkeit des Forschungsergebnisses von Partikularinteressen durch die Art und Weise, in der das Projekt angelegt ist und finanziert wird, gesichert?
8. Wachstumsbedingungen
Kann das Projekt im Rahmen der vorhandenen Kapazität hinreichend substantiiert werden?"[131]

Bei den Grundsätzen lag das Bemühen zugrunde, die Freiheit der Forschung mit den Zielen der Forschungsplanung der Hochschule zum Ausgleich zu bringen. Während Wuppertal ein "kritisch-korrespondierendes Verhältnis zur staatlichen Forschungspolitik"[132] ansprach und nur bei den Kriterien für einen "Forschungsschwerpunkt" die "sozialethische und ökonomische Bedeutung in Theorie und Praxis" kurz erwähnte, widmeten sich die Essener Grundsätze der Verantwortung der Wissenschaft und dem Problem möglicher Fremdbestimmung durch Drittmittel, besonders bei Industrieprojekten. Sie sahen die Freiheit der Forschung als nicht unbegrenzt an, denn: "die Aufgabe ist also, einen faktischen Praxisbezug der Forschung durch eine problemorientierte Forschung auf die Auswirkungen der Lebensbedingungen in der wissenschaftstechnischen Welt zu reflektieren. Nur so kann der emanzipatorische und humanitäre Auftrag der Wissenschaft erfüllt werden".[133] Durch die Frage 7 wurde die mögliche Abhängigkeit der Forschung problematisiert, der nicht durch die Ablehnung einer Zusammenarbeit mit der Industrie begegnet werden sollte - im Gegenteil, diese wurde als wünschenswert bezeichnet-, sondern durch Veröffentlichung der Ergebnisse, denn die Arbeiten sollten in allgemeinem Interesse verwendbar sein.[134]

6.5 Die Personalstruktur als Integrationsproblem

Der Gesetzgeber hatte mit der Errichtung - außer den Medizinischen Abteilungen in Essen - jeweils die ortsansässige Abteilung einer Pädagogischen Hochschule und die Fachhochschule in die Gesamthochschule übergeleitet. Das dort befindliche Personal wurde ungefragt in die neue Hochschulform übernommen. Jeweils zwei voll funktionstüchtige, unabhängig nebeneinander bestehende Hochschuleinrichtungen hörten auf zu existieren.

Die neue Gesamthochschule war aber nicht etwa nur ein Zusammenschluß der beiden Vorgängereinrichtungen, sondern als erste Repräsentanten einer dritten universitären Säule wurden Gründungsrektor und Fachvertreter, die für die neu einzuführenden Studiengänge und weitere Berufungen verantwortlich waren, vom Wissenschaftsminister berufen. In der Regel waren aus den übergeleiteten Einrichtungen auch Vertreter dieser Fächer vorhanden, die sich gegenüber ihren neuen Kollegen benachteiligt fühlten, da diese, ohne das übliche Verfahren berufen, durch ihre automatische Senatsangehörigkeit privilegiert waren. Obwohl in Anbetracht der neuen Aufgaben der Personalausbau notwendig war, entstanden durch die von außen einge-

[131] Studentische Politik, S. 348 ff.
[132] Forschungsbericht 1974/75, S. 236.
[133] Studentische Politik, S. 347.
[134] Ebd., S. 351.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

setzten Fachvertreter Ressentiments, da diesen, in Fachfragen als kompetenter geltend, eine einflußreiche Stellung durch den Minister zugestanden wurde.

Durch Zusammenführung der verschiedenen Herkunftsgruppen in fachwissenschaftlich gegliederte Fachbereiche sollten sich Kooperationsbereitschaft und Engagement entwickeln, damit mit den zu lösenden Aufgaben unverzüglich begonnen werden konnte. Soweit nicht die Einsicht bei den Beteiligten vorhanden war, mußte sie mit viel Überzeugungskraft geweckt werden. Die durch ministerielle Vollmachten und deren Umsetzung entstehende Irritation war allerdings nur eines der zahlreichen Probleme. Statusunsicherheit, Zwangsüberleitung, mehr oder weniger Skepsis gegenüber dem Reformmodell integrierte Gesamthochschule waren weitere. Die außerordentlich komplexe Personalstruktur, bezüglich der Funktion und des Selbstverständnisses, des Status und der Qualifikation, bildeten ein diffiziles Geflecht von Widersprüchen, die unverzüglich durch eine Reform der Personalstruktur hätten gelöst werden müssen. Wegen der Zuständigkeit des Bundes für das Besoldungsrecht und der sich über Jahre hinziehenden Beratung des Hochschulrahmengesetzes waren jedoch die Möglichkeiten der Landesregierung begrenzt.

Das übergeleitete Personal der beiden Vorgängereinrichtungen konnte einerseits von der Institution integrierte Gesamthochschule einen Prestigezuwachs erwarten, mußte aber andererseits eine Abwertung ihres persönlichen Status innerhalb der Institution befürchten. Für die neuberufenen Fachvertreter, überwiegend Erstberufungen, war der Prestigezuwachs nur dadurch gemindert, daß der Ruf, anstelle des erhofften an eine Universität, nur an eine Gesamthochschule erfolgte. Innerhalb der Institution Gesamthochschule befand sich diese Gruppe allerdings in der Spitzenstellung. Das galt besonders für die berufenen ordentlichen Professoren (H4), die durch Berufungsverhandlungen, bei denen die Gehaltshöhe, sowie eine großzügige personelle und sächliche Ausstattung ausgehandelt wurde, privilegiert waren. Die Ausstattung sollte es ihnen ermöglichen, ihr Fach in Forschung und Lehre angemessen zu vertreten und den erforderlichen Aufbau ihres Faches zu leisten.

Das Personal der Pädagogischen Hochschule (Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter) und aus den Fachhochschulen (Fachhochschullehrer) brachten ihre berufliche Prägung, ihr Funktionsverständnis und ihre Einstellungen aus ihrem bisherigen System mit. Die erste Gruppe, teilweise mit Schulerfahrung, hatte Grund- und Hauptschullehrer gebildet, d.h. sie verstanden sich als Lehrerbildner. Die Studierenden sollten durch das Studium zu einem Selbstverständnis erzogen werden, aus dem heraus sie ihre pädagogischen Aufgaben übernehmen würden. Das Studium von Kulturgütern zielte vor allem auf ihre Bildung. In der Gesamthochschule wurde die Aufgabe auf eine schulstufenbezogene Qualifizierung für alle Lehrämter verändert und erweitert. Nunmehr stand die Fachkompetenz im Vordergrund mit dem Ziel der Professionalisierung durch ein wissenschaftliches Studium im Zusammenwirken von vielfach neu berufenen Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern, und Erziehungswissenschaftlern.

Die kurz vorher noch einem strengen Schulbetrieb verpflichteten Fachhochschullehrer sahen ihre Aufgaben darin, durch anwendungs- und praxisbezogene Lehre Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die auf unmittelbare Berufsfertigkeit für "mittlere Führungspositionen" zielte. Dem kurz vorher von den Studenten erstrittenen Abbau strenger Reglementierung

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

standen die Fachhochschullehrer mehrheitlich skeptisch gegenüber. Forschungs- und Entwicklungsaufgaben nahmen sie nur zum Teil wahr, da die durch fehlende Ausstattung und das hohe Lehrdeputat gesetzten Rahmenbedingungen außerordentlich restriktiv wirkten. Im Gegensatz zu den einige Jahre vorher zu wissenschaftlichen Hochschulen angehobenen Pädagogischen Hochschulen hatten Fachhochschulen diesen Status nicht. Anders als den zu Lehre und Forschung berechtigten und verpflichteten Professoren der Pädagogischen Hochschulen waren Fachhochschullehrern ausschließlich Lehraufgaben übertragen worden. Aus ihrer mehrjährigen, oft vieljährigen Praxiserfahrung bezogen sie ihr Selbstverständnis als Experten. An wissenschaftlichen Veröffentlichungen mangelte es vielen Fachhochschullehrern.

Die neu berufenen Professoren verstanden sich als Fachwissenschaftler, Lehre und Forschung verpflichtet. Aufgrund universitärer Überlieferung war jedoch faktisch eine Priorität der Forschung gegenüber der Lehre vorhanden, da Erfolge in der Forschung die Reputation des Wissenschaftlers begründen. Obwohl vielfach durch Erfahrungen widerlegt, galt die Überzeugung, daß sich aus der Kompetenz als Forscher die Qualität als Hochschullehrer ergeben würde. Anders als die beiden übergeleiteten Gruppen hatten die Neuberufenen sich für die Gesamthochschule freiwillig entschieden, allerdings in zahlreichen Fällen als Erstberufung und auf jeden Fall mit einem Berufungsgewinn. In allen drei Gruppen gab es eine Minderheit engagierter Hochschulreformer, Personen, die als Beamte ihre Dienstpflichten versahen, solche, die der Entwicklung abwartend zusahen und eine Gruppe, die die Gesamthochschule für eine Fehlentwicklung hielt und sich, soweit wie möglich, zurückzog. Die neu berufenen Professoren, die von der PH übergeleiteten und die Fachhochschullehrer[135], lassen sich nach ihrer gruppenspezifischen Einstellung zu Forschung und Lehre typisieren als

- vorwiegend der Forschung verpflichtet und daraus ihre Reputation ableitend,
- mehr der Lehrerbildung zugewandt, vorwiegend in der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung tätig,
- ausschließlich zur Lehre verpflichtet, gelegentlich auch in angewandter Forschung ausgewiesen.

Die vierte Gruppe - außer den drei Professorengruppen - nach Funktion und Selbstverständnis waren die wissenschaftlichen Mitarbeiter, zum Teil von der PH übergeleitete wissenschaftliche Assistenten und Akademische Räte, aber auch wissenschaftliche Hilfskräfte mit abgeschlossenem Studium und abgeordnete Lehrer. Auf Lehrerbildung konzentriert, betrieben sie teilweise zugleich ihre wissenschaftliche Weiterqualifikation. Als Akademische Räte lehrend, übten sie diese mit einer Lehrverpflichtung von acht Semesterwochenstunden weitgehend selbständig aus.

Dazu kamen die neu eingestellten, wissenschaftlichen Mitarbeiter, in den üblichen Funktionen, z.T. auch in den Zentraleinrichtungen, tätig. In der Regel einem beamteten Professor zugeordnet, hatten die meisten von ihnen Aufgaben in Forschung und Lehre auf Weisung auszuführen. In den Zentraleinrichtungen reichte die Skala vom Leiter mit Vorgesetztenfunktion bis Fachreferenten mit der Aufgabe, Dienstleistungen für die Fachbereiche zu erbringen.

---

[135] Übrigens gehörten zur Gruppe der Hochschullehrer noch Studienprofessoren und Dozenten, verhältnismäßig kleine Gruppen, deren spezifische Situation und spätere Überleitung hier nicht behandelt wird.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In Ergänzung des übernommenen Personals mußte im wissenschaftlichen Bereich eine personelle Aufstockung bei den Professoren und den wissenschaftlichen Mitarbeitern ansetzen, beginnend bei Professorenstellen, um dann das Defizit bei den Mitarbeiterstellen abzubauen. Ebenso wie bei den Bauten kam es infolge der in den siebziger Jahren einsetzenden Haushaltskrise nicht mehr dazu, die Ausbauziele zu erreichen. Den Gesamthochschulen verblieb somit eine gewisse "Kopflastigkeit", d.h. im Verhältnis zu anderen wissenschaftlichen Hochschulen waren relativ viele Professorenstellen vorhanden, allerdings mehr der unteren Besoldungsgruppen, und ein Mangel bei den Folgestellen, was u.a. zu Schwierigkeiten bei Berufungsverhandlungen führte. Außerdem fehlte den Fachhochschullehrern weitgehend eine personelle Unterstützung.

Wenn der Status als Unterscheidungsmerkmal zugrunde gelegt wird, stellten sich ebenfalls klar unterscheidbare Gruppen heraus:

1.) Die damals als beamtete Professoren bezeichnete Gruppe, im wesentlichen ordentliche Professoren und wissenschaftliche Räte und Professoren, aus der PH übergeleitet oder neu berufen, war der Aufgabe, ihr Fach in Forschung und Lehre zu vertreten, verpflichtet und zu einem Lehrdeputat von 6-8 Wochenstunden. Sie konnten über das aus Berufungszusagen stammende Personal verfügen, vor allem soweit sie ordentliche Professoren waren. In der räumlichen Ausstattung und im Selbstverständnis zeichneten sich, obwohl gesetzlich nicht mehr vorgesehen, Lehrstühle als Organisationseinheit ab.

2.) Die mit der wenig akzeptierten Bezeichnung "Fachhochschullehrer" versehene Gruppe,[136] vorher mit Amtsbezeichnungen wie Baurat, Oberbaurat oder Baudirektor ausgestattet, hatte eine extrem hohe Lehrverpflichtung mit 18 Semesterwochenstunden und wurde bei ihren mit der Lehre verknüpften Aufgaben, wie Seminararbeit, Labor- und Konstruktionsübungen, Korrekturarbeiten, Betreuung von Abschlußarbeiten, im Gegensatz zu den beamteten Professoren nur ausnahmsweise von sehr wenigen Mitarbeitern oder überhaupt nicht unterstützt. Die Fachhochschullehrer bildeten - mit Ausnahme von Duisburg - an allen übrigen Gesamthochschulen die größte Hochschullehrerteilgruppe. Für sie war die Vorlesungszeit etwa sechs Wochen im Jahr länger als an Universitäten üblich. Korporationsmäßig waren sie, obwohl in der Regel nicht habilitiert und in zahlreichen Fällen nicht promoviert, den beamteten Professoren gleichgestellt und bildeten mit ihnen die Gruppe der Hochschullehrer. Die Fachhochschullehrer wurden jedoch niedriger nach H2 oder H3 besoldet, während ordentliche Professoren in H4 und wiss. Räte und Professoren nach H3 eingestuft waren. Außerdem erhielten Sie - anders als diese - keine Kolleggeldpauschale.

3.) Hinsichtlich des Status unterschieden sich die wissenschaftlichen Mitarbeiter untereinander nach Amtsbezeichnung, Besoldung, Arbeitsplatzsicherheit und Grad der Selbständigkeit beträchtlich. Vom Ltd. Bibliotheksdirektor bis zum Teilzeitbeschäftigten, also von A 16 bis zu einem Teilbetrag von BAT IV, vom Beamten auf Lebenszeit bis zum Angestellten mit kurzfristigem Zeitvertrag und vom selbständigen Leiter einer größeren zentralen Einrichtung mit Vorgesetztenfunktion bis zum weisungsgebundenen Teilzeitbeschäftigten klaffte

---

136 Gemäß § 9 des Gesetzes über die Errichtung von Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 08.06.1971 (GV.NW., S. 158 ff.) wurden diese Beamten zu Fachhochschullehrern an anderen als wissenschaftlichen Hochschulen übergeleitet.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

die Skala auseinander. Die Akademischen Räte aus der ehemaligen PH lehrten relativ selbständig und waren insoweit praktisch mit den Professoren gleichberechtigt, allerdings nicht zur Forschung verpflichtet. Die neu eingestellten Akademischen Räte erlangten diesen Status annähernd nur in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Dagegen waren sie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, infolge übertragener Dienstleistungen, weisungsgebunden.

Nach akademischer Tradition zählte besonders die durch formale Verfahren nachgewiesene dreistufige Qualifikationspyramide:

- abgeschlossene Hochschulausbildung,
- Promotion,
- Habilitation.

Die neu berufenen Professoren - abgesehen von den Ingenieurwissenschaften, dort gab es eine Reihe von durch habilitationsadäquaten Leistungen ausgewiesene Professoren-, waren in der Regel habilitiert. Bei den PH-Professoren reichte die Skala von abgeschlossener Hochschulausbildung in künstlerischen Fächern über die Promotion als Regelfall bis zu einigen Habilitierten. Bei den Fachhochschullehrern hatte die Mehrheit - zumindest in den am meisten besetzten Ingenieurwissenschaften - nur eine abgeschlossene Hochschulausbildung - ein erheblicher Teil war promoviert und ganz wenige habilitiert. Daneben hatten fast alle eine mindestens fünfjährige Phase mit besonderen Leistungen bei der Anwendung von Wissenschaft in der Berufspraxis aufzuweisen, die sie für ihre Lehrtätigkeit qualifizierte, nunmehr nützlich und notwendig für ihre Tätigkeit an der Gesamthochschule, aber in den akademischen Qualifikationsstufen nicht berücksichtigt.

Alle wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten eine Hochschulausbildung abgeschlossen und etliche waren promoviert; teilweise arbeiteten sie weiterhin wissenschaftlich, so daß manche eine Reihe von Veröffentlichungen aufzuweisen hatten. Akademisch wiesen die Promovierten eine höhere Qualifikation aus als viele Fachhochschullehrer, die aber der Gruppe der Hochschullehrer angehörten. Formale wissenschaftliche Qualifikation und Status widersprachen sich in zahlreichen Fällen zwischen Angehörigen beider Gruppen.

Diese andere wissenschaftliche Hochschulen weit übertreffende Inhomogenität und Widersprüchlichkeit in der Personalstruktur mit ihren nach Funktion, Selbstverständnis, Status und Qualifikation sich überlappenden Profilen hätte von vornherein einer Bereinigung bedurft, um dadurch das Konfliktpotential abzubauen. Die dann frei werdenden Kräfte hätten dem Aufbau der Gesamthochschulen zugute kommen können.

Um so mehr überrascht es, daß trotz dieses strukturellen Konfliktpotentials die Angehörigen der Gesamthochschulen zu einer konstruktiven Zusammenarbeit fanden und die Auseinandersetzungen ein gewisses Maß nicht überschritten. Aufgrund der widersprüchlichen Personalstruktur hätte es durchaus zu chaotischen Zuständen kommen können. Wenn die tatsächliche Entwicklung ziemlich kontinuierlich und konstruktiv im Sinne der gestellten Aufgaben verlief, die Aufbauphase, trotz widriger Randbedingungen, unspektakulär bewältigt und eine Konsolidierung an allen fünf Gesamthochschulen erreicht wurde, ist dieses Ergebnis eine anerkennenswerte Leistung. Nur durch überdurchschnittliche Anstrengungen und erheblichen Arbeits-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

einsatz, beeinflußt durch den von außen ausgeübten Erfolgs- und Anerkennungsdruck sowie durch Ausklammerung der Ungereimtheiten und Ungerechtigkeiten bei Status und Dienstpflichten war das Ergebnis erreichbar. Ein derartiges Verhalten läßt sich allerdings nur über einen gewissen Zeitraum aufrechterhalten, jedoch nicht auf Dauer, ein plausibler Grund für das Nachlassen des Engagements für eine ständige Studienreform nach Anfangserfolgen.

In Form einer Fabel faßte ein Mitagierender seine Eindrücke an einer Gesamthochschule zusammen, wobei er neben den internen Problemen die von außen kommenden störenden Einflüsse - besonders durch ministerielle Vorgaben - in seine Parabel einbezog:

> "Der ferne gute König hatte die großartige Idee, ein völlig neuartiges Auto konstruieren zu lassen, das schneller, größer und sicherer sein sollte als alle anderen. Er rief deshalb eine Gruppe Experten zusammen: Sie bestand aus einem Friseurmeister, einem pensionierten Admiral, einem Polarforscher, einem Konditorlehrling, einem Beerdigungsunternehmer und einem Amateur-Astrologen. Die an sich ja ganz simple Aufgabe der sechs Experten wurde dadurch ein wenig erschwert, daß als Konstruktionsteile das Heck eines Volkswagens und das Vorderteil eines Traktors vorgegeben waren und daß der Umbau zur Neukonstruktion bei laufenden Motoren der beiden Teile erfolgen sollte. Ferner hatte der gute König es abgelehnt, die Baustelle einzäunen zu lassen, so daß stets ein Haufen Volkes um das Fahrzeug herumstand und Maulaffen feilhielt; oft versammelten sich die Experten deshalb des Nachts beim Schein selbstgebastelter Laternen, dabei Beschwörungsformeln murmelnd, die wie 'In-te-gra-tion, In-te-gra-tion' klangen. Als man die ersten der rund 5000 Pläne zu zeichnen begann, stellte sich heraus, daß nur einige der Experten das metrische System beherrschten, während andere auf der Verwendung von Zoll und Unze bestanden und der Amateur-Astrologe überhaupt nur dem eigenen Augenmaß als dem einzigen progressiven Ordnungsfaktor vertraute. Störende Ablenkung brachte auch der Versuch, einen weiteren Experten hinzuzuziehen, weil die einen sich für einen Landschaftsgärtner aussprachen, die anderen aber auf der Vordringlichkeit eines Homöopathen beharrten. Zudem sandte der kluge Minister des guten fernen Königs gelegentlich kryptische Botschaften wie etwa die folgende: 'Es ist unbedingt darauf zu achten, daß das linke Hinterrad des neuen Fahrzeugs unter keinen Umständen das rechte Vorderrad überholen kann'. Als trotz dieser leichten Hindernisse innerhalb eines Jahres der Umbau gelang und das neue Auto fahrbereit war, zeigte man sich im Lande des guten Königs allgemein enttäuscht; man kritisierte nicht nur die ästhetischen Mängel der Linienführung, sondern vor allem die Tatsache, daß das Fahrzeug immer noch recht seitenwindempfindlich sei und daß es zudem gleich an mehreren Stellen klappere. Auch der gute ferne König war nicht glücklich, weil unter seinen monarchischen Kollegen niemand sein Konstruktionsmodell nachbauen wollte. Trotzdem soll das Fahrzeug vorerst nicht verschrottet werden. Denn es läuft ... und läuft ... und läuft."[137]

Ein Grund zur Unruhe bei Fachhochschullehrern war das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973 mit seinem Homogenitätsgebot, d.h. die Gruppe

---

[137] Kosok, Heinz: Von der Entstehung einer Gesamthochschule, in: informationen MWF, Nr. 13, Düsseldorf, Februar 1975, S. 19.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Hochschullehrer mußte "nach Unterscheidungsmerkmalen zusammengesetzt sein, die sie gegen andere Gruppen eindeutig abgrenzen".[138] Die Merkmale für die Homogenität der Gruppe der Hochschullehrer waren Funktion, Verantwortung und Betroffenheit und vor allem die Qualifikation. Unter Hochschullehrer sei nur "der akademische Forscher und Lehrer zu verstehen, der aufgrund der Habilitation oder eines sonstigen Qualifikationsbeweises mit der selbständigen Vertretung eines wissenschaftlichen Faches in Forschung und Lehre betraut ist".[139] Aufgrund ihrer Funktion und Qualifikation war die Zugehörigkeit der Fachhochschullehrer zur Hochschullehrergruppe sehr zweifelhaft. Fachhochschullehrern war zu dieser Zeit noch nicht einmal funktionsgerecht ein Aufgabengebiet zugeordnet worden und Forschung zählte nicht zu ihren Pflichten.

Dabei oblag die "funktionelle Zuordnung der Aufgaben der Hochschulen an bestimmte Personengruppen"[140] durchaus der Landesregierung. Um die Unruhe bei den Fachhochschullehrern über ihren zukünftigen Status abzubauen, wurde ihnen im Dezember 1973 die Berechtigung erteilt, neben ihrer weiterbestehenden Amtsbezeichnung "Fachhochschullehrer", die Bezeichnung "Professor" zu führen. Eine Neuregelung der Fachvertretung als Fachhochschullehrer erfolgte erst 1977, wobei die Lehrgebiete und Studiengänge, in denen jene zu vertreten waren, geregelt wurden. Unterschieden wurde dabei zwischen den drei Bereichen integrierte Studiengänge, Lehramtsstudiengänge und Fachhochschulstudiengänge, eine vorläufige Regelung, da die Verabschiedung des wissenschaftlichen Hochschulgesetzes noch immer ausstand. Hinsichtlich der vom Bundesverfassungsgericht festgelegten Kriterien war damit noch nichts entschieden.

Zahlreiche Streitigkeiten zwischen den beiden Hochschullehrergruppen, den beamteten Professoren und den Fachhochschullehrern, veranlaßten den Wissenschaftsminister noch einmal, seine Auffassung zur integrierten Lehre darzulegen:

> "Die fachwissenschaftlichen Inhalte integrierter Studiengänge mit ihrer Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Elementen können zureichend nur vermittelt werden, wenn das Lehrangebot in allen Studienabschnitten und Studienschwerpunkten von Professoren und Fachhochschullehrern sowie den wissenschaftlichen Mitarbeitern grundsätzlich gemeinsam und gleichberechtigt erbracht wird. Dies verlangt eine ständige enge Zusammenarbeit aller Lehrenden innerhalb der integrierten Studiengänge und zwischen den beteiligten Disziplinen.
>
> Die Zusammenarbeit darf sich nicht darin erschöpfen, daß die in den Studienordnungen und Studienplänen vorgesehenen Veranstaltungen den einzelnen Hochschullehrern unter Berücksichtigung des Veranstaltungsinhalts und ihrer spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen zugeordnet oder übertragen werden.
>
> Lehre in integrierten Studiengängen erfordert vielmehr auch, daß insbesondere beamtete Professoren und Fachhochschullehrer, die gleiche oder verwandte Fachgebiete vertreten,

---

[138] Leitsätze zum Urteil des Ersten Senats vom 29. Mai 1973 - 1 BvR 424/71 -, - 1BvR 325/72-, Punkt 8a, zitiert nach dem vom Pressereferat des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Sonderdruck.

[139] Ebd., Gründe CV.2.

[140] Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Thesen zur Neuordnung der Personalstruktur an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen vom April 1971, Vorbemerkungen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ihre Veranstaltungen inhaltlich miteinander abstimmen und entsprechend den fachlichen Gegebenheiten koordinieren.
Über diese unverzichtbare Zusammenarbeit hinaus entwickeln die Gesamthochschulen als Vermittlungsform für integrierte Studiengänge die integrierte Lehre. Integrierte Lehre bedeutet, daß beamtete Professoren und Fachhochschullehrer Inhalte einzelner Fächer gleichberechtigt entweder in gemeinsamen Seminaren, Kolloquien oder Projekten oder in getrennten, aber aufeinander bezogenen und sich ergänzenden Veranstaltungen vermitteln, um damit die Verknüpfung theoretischer und praktischer Fragestellungen innerhalb des jeweiligen Faches zu gewährleisten.
Aus dem Einsatz in der Lehre folgt die Berechtigung zur Abnahme von Diplomprüfungen. Es gilt der Grundsatz, daß prüfen kann, wer für das Studiengebiet, das Gegenstand der Prüfung ist, relevante Lehrveranstaltungen eigenverantwortlich durchgeführt hat. Fachhochschullehrer und beamtete Professoren prüfen deshalb innerhalb eines integrierten Studiengangs und seiner Studienabschnitte nach Maßgabe ihres konkreten Lehreinsatzes."[141]

Um die Zusammenarbeit zu intensivieren, wurde die "integrierte Lehre" als weiterführende Vermittlungsform empfohlen und zugleich der alte akademische Grundsatz: wer lehrt, der prüft, in Erinnerung gebracht, weil die Prüfungsberechtigung der Fachhochschullehrer mehrfach angezweifelt oder sogar bestritten wurde. Die Interessengegensätze zwischen den beiden rivalisierenden Hochschullehrergruppen waren jedoch teilweise unüberbrückbar.

Exemplarisch für die zahlreichen Streitigkeiten zwischen den beiden Hochschullehrergruppen war ein Konflikt an der Gesamthochschule Siegen, der die Gemüter der Beteiligten mehr erhitzte als alle anderen Auseinandersetzungen während der Gründungsphase. Im Juni 1975 polarisierten die beiden Gruppen ihre Auffassung über ihre Beteiligung an integrierten Studiengängen derart, daß sie bis zu den beiden Extremen reichte, die Lehre könne ausschließlich von universitärem Personal bzw. nur von Fachhochschullehrern wahrgenommen werden. Aus dem Streit in der Sache wurde ein Organkonflikt zwischen Rektorat und Senat. Alle am Konflikt Beteiligten behaupteten, ihre Auffassung von Ausgewogenheit zwischen den beiden Hochschullehrergruppen sei die richtige im Interesse des Reformauftrages der Gesamthochschule. Das Verwaltungsgericht wurde eingeschaltet, das aber in der Sache nicht entschied. Die Pattsituation zwang allmählich zur Ernüchterung und Kompromißbereitschaft. Die "Belichtungstheorie" wurde als Modell entwickelt, d.h. die beiden Hochschullehrergruppen sollten mit gleicher Wochenstundenzahl im jeweiligen Studiengang lehren. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lehrverpflichtung ergab sich ein Verhältnis von 8:5 zwischen beamteten Professoren und Fachhochschullehrern, ein formales Modell, auf Kosten einer inhaltlichen Abstimmung, weit von den eben zitierten Vorstellungen des Ministers entfernt, aber für die Personalplanung hilfreich.

Der Wissenschaftsminister nannte zwei Jahre später selbst einige der Gründe für die andauernden Spannungen zwischen den beiden Hochschullehrergruppen:

---

[141] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 2.A., Düsseldorf, März 1975, S. 35 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Unterschiedliche Bezahlung, unterschiedliche Lehrverpflichtungen, unterschiedliche Arbeitsbedingungen, unterschiedliches Selbstverständnis und nicht zuletzt die durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Niedersächsischen Vorschaltgesetz aufgeworfene Fragen zur korporationsrechtlichen Stellung der Fachhochschullehrer haben die personelle Integration des Lehrkörpers bisher stark behindert. Die gesetzliche Neuordnung der Personalstruktur gemäß den Vorschriften des Hochschulrahmengesetzes ist deshalb dringend erforderlich. Sie muß im Auge behalten, daß es bei den Regelungen ihrer Korporationsrechte und Besoldungsfragen letztlich auch darum geht, günstige Bedingungen für eine von allen Beteiligten getragene Kooperation in der Lehre zu schaffen."[142]

Die hier geforderten schnellen Regelungen, um Integrationshemmnisse abzubauen, ließen noch mehrere Jahre auf sich warten. Die Anpassung des Landesgesetzes vom 20. November 1979 an das Hochschulrahmengesetz, dauerte fast vier Jahre und erst danach konnte die vom Wissenschaftsminister für dringlich gehaltene Neuordnung der Personalstruktur eingeleitet werden.

Vorher sollten als organisatorische Maßnahme, um die Zusammenarbeit der beiden Hochschullehrergruppen in integrierten Studiengängen zu verbessern, fachbezogene Arbeitsgruppen eingerichtet werden, zusammengesetzt aus den beamteten Professoren und Fachhochschullehrern gleicher oder verwandter Fächer sowie den zugeordneten wissenschaftlichen und technischen Mitarbeitern. Als Aufgabenkatalog für die Arbeitsgruppen wurde vorgeschlagen:

- "Planung, inhaltliche Abstimmung und Durchführung des Lehrangebots einschließlich der integrierten Lehrveranstaltungen auf Grundlage der Studienpläne,
- Erarbeitung von Vorschlägen für die Weiterentwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen,
- Erarbeitung von Vorschlägen für den Struktur- und Entwicklungsplan,
- Entwicklung und Durchführung gemeinsamer Forschungsvorhaben unter besonderer Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

  Innerhalb der Arbeitsgruppen sollen Labore und sonstige Einrichtungen gemeinsam genutzt werden und allen beteiligten Hochschullehrern Mitarbeiter zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck werden zusätzliche Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter eingerichtet, die Dienstleistungen im mehr praxisbezogenen Lehr- und Forschungsbereich erbringen und dabei in erster Linie Fachhochschullehrer unterstützen."[143]

Als weiterer Schritt des Wissenschaftsministers, vor allem um den Praxisbezug in der Lehre integrierter Studiengänge zu verbessern, aber auch im Interesse der Fachhochschullehrer, wurden ab 1977 "Praxisfreisemester" für sie eingeführt, entsprechend den Forschungsfreisemestern für beamtete Professoren. Dieses Angebot wurde nur zögernd angenommen. Der damit meistens verbundene vorübergehende Wohnortwechsel, die Schwierigkeiten, für ein halbes Jahr einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden und bei den erforderlichen vertraglichen Regelungen

---

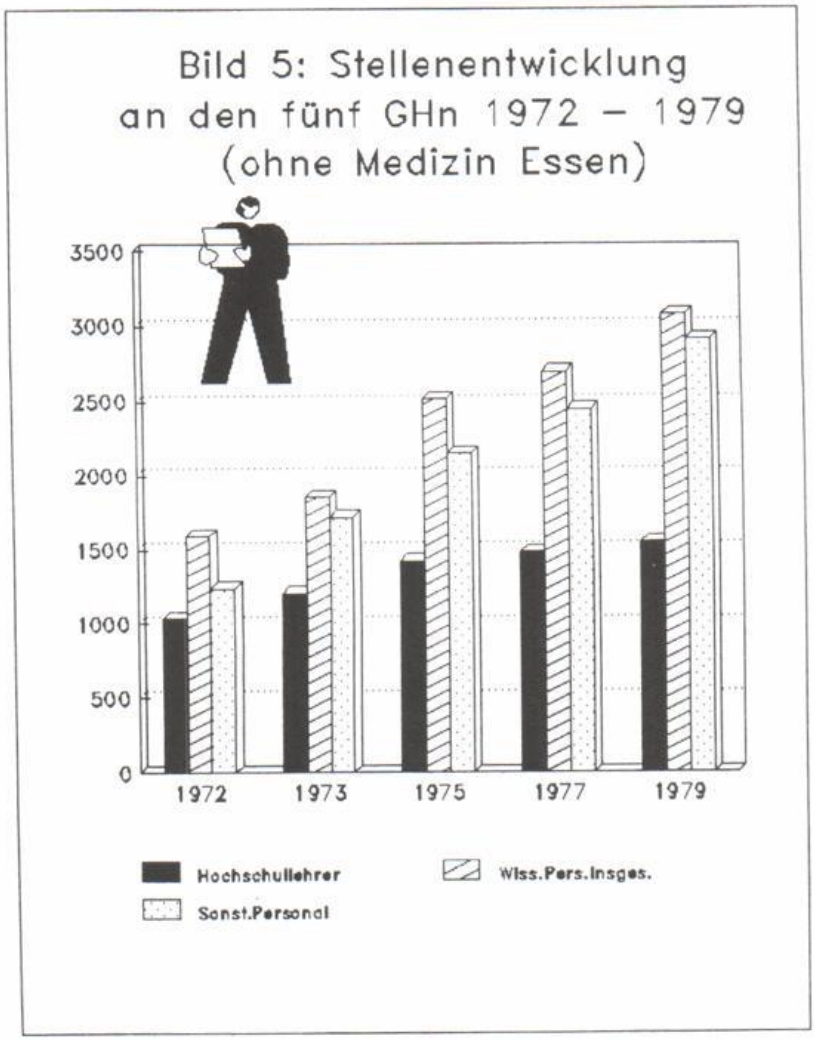
142 Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 4.A., Düsseldorf, April 1977, S. 44.

143 Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 5.A., Düsseldorf, April 1978, S. 45.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

waren Gründe, die zu diesem Ergebnis führten. Der wechselseitige Austausch qualifizierter Mitarbeiter zwischen Wirtschaft und Hochschule erwies sich auch in diesem Falle aus arbeitsrechtlichen, institutionellen, organisatorischen und mentalen Gründen als nur schwer realisierbar.

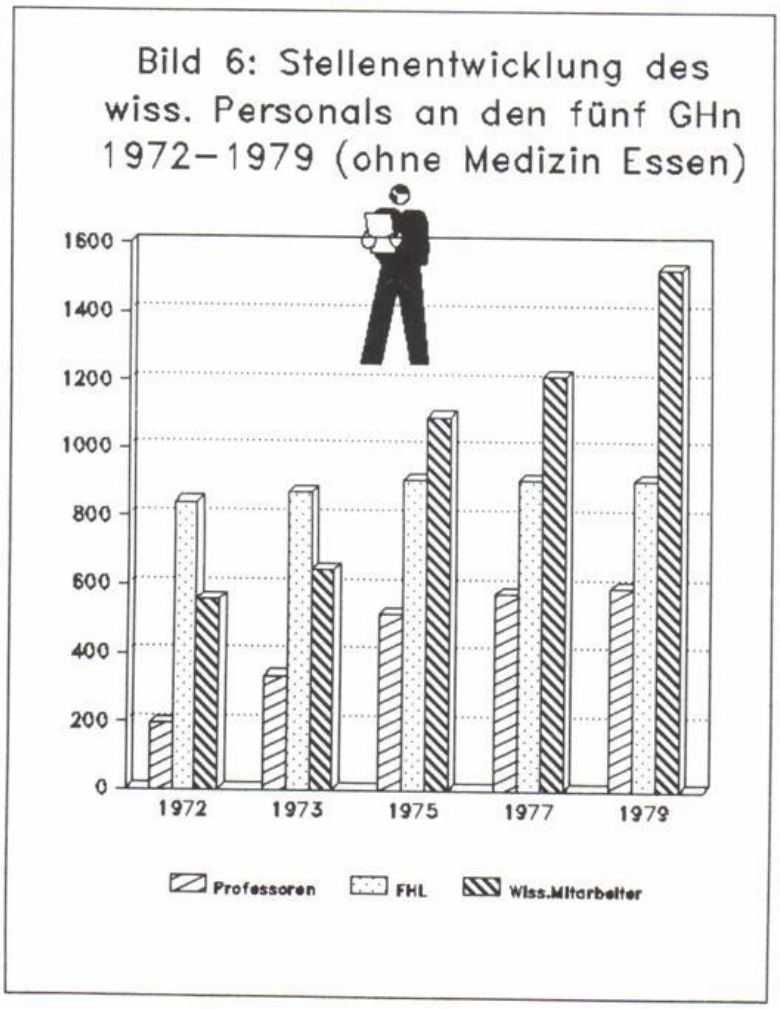
Das Personal an den 5 Gesamthochschulen wurde in den siebziger Jahren mehr als verdoppelt (vgl. Tabelle 5 u. Bild 5). Die höchste Steigerung lag bei den beamteten Professorenstellen, die auf mehr als das Dreifache (195-640) anwuchsen (vgl. Bild 6). Dahinter blieb das Wachstum, besonders des nichtwissenschaftlichen Personals, zurück. Die höchste Stellenvermehrung fand in den ersten Jahren bis 1975 statt und flachte in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre ab. Zu Beginn der achtziger Jahre folgte abrupt eine Stagnationsphase. Da in den weitergeführten Fachhochschulstudiengängen ausschließlich Fachhochschullehrer tätig waren und Hochschullehrer Beamte auf Lebenszeit sind, war eine Umstrukturierung durch Stellenumwandlung ein langwieriger Prozeß.



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Art der Stellen	1972	1973	1975	1977	1979
H4-Stellen (ordentl. Prof.)	141	243	384	427	472
H3-Stellen (wiss. Rat. u. Prof.)	54	93	132	148	168
H3/H2 Stellen (FHL)	841	869	908	908	906
Hochschullehrer insgesamt:	1036	1205	1424	1483	1546
wiss. Mitarb.	557	646	1092	1215	1527
wiss. Personal insgesamt:	1593	1851	2516	2698	3073
sonst. Personal	1237	1719	2147	2447	2912
Personal insgesamt:	2830	3570	4663	5145	5985

Tabelle 5: Die Stellenentwicklung an den fünf Gesamthochschulen zwischen 1972 und 1979 (ohne Klinikum Essen).[144]



[144] Zusammenstellung aus: Fünf Jahre Gesamthochschulen in NRW, S. 10. Gesamthochschulen in NRW, 1.A., S. 69 u. 6.A., S. 83 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In den Jahren 1978/79 entwickelte der Wissenschaftsminister in Abstimmung mit den Gesamthochschulen ein Mindestausbauprogramm, das 1344 weitere Stellen als mittelfristigen Bedarf vorsah.[145] Der Schwerpunkt des erforderlichen Ausbaus lag in den Ingenieurwissenschaften und in der Chemie, in den Fächern, deren zwangsläufig längerdauernder Aufbau sie in die Phase eines geringeren Stellenzuwachses hatte geraten lassen und letztlich wegen der Haushaltslage des Landes ihren angemessenen Ausbau verhinderte. Obwohl für die ökologische und ökonomische Erneuerung gerade diese Fächer von herausragender Bedeutung bis in die Gegenwart sind und sie auch durch die Nachfrage der Studierenden besonders hoch ausgelastet sind, wurde der Ausbauplan nicht realisiert.

Allein auf die drei Fächer Elektrotechnik (283), Chemie (159) und Maschinenbau (142) entfielen 584 Stellen, wobei sich der Bedarf etwa gleichmäßig auf Stellen für wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter konzentrierte. An diesen Ausbauforderungen wurde deutlich, daß die Gesamthochschulen als Geburtsfehler unter einer doppelten Kopflastigkeit zu leiden hatten, die nicht überwunden werden konnte und sich besonders nachteilig auf die Funktionsfähigkeit experimentierender Fächer auswirkte: die Relation von Professoren zu wissenschaftlichen Mitarbeitern war genausowenig ausgewogen wie diejenige zwischen wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Personal.

6.6 Selbstverwaltung, Struktur und Organisation[146]

Auf der Grundlage des Hochschulgesetzes von 1970 und des GHEG erließ der Wissenschaftsminister zum Errichtungsdatum für jede der Gesamthochschulen eine Vorläufige Grundordnung (VGrundO), die abgesehen von Essen (Medizin), nur geringfügige, ortsspezifische Abweichungen aufwies. Zu den dem Minister durch den Gesetzgeber eingeräumten Kompetenzen gehörte außerdem, den Gründungsrektor und den Gründungssenat zu berufen, den Kanzler zu ernennen sowie für Fachbereiche und zentrale Einrichtungen die erforderlichen organisatorischen und personellen Maßnahmen zu treffen.[147] Auf diesen Vorgaben basierend, begann unverzüglich die Arbeit in den Gesamthochschulen. Das Fehlen einer Vorlauf- und Planungsphase führte zwar zu einigen Unzulänglichkeiten und Improvisation. Aber die Zwänge der straffen Terminplanung und die umfassende Außenlenkung haben zur schnellen Funktionsfähigkeit der Gesamthochschulen beigetragen.

Zweifellos bedurfte das Anlaufen von Forschungsprojekten, besonders in experimentierenden Fächern, nachdem das Personal eingestellt war, einer Beschaffungs- und Einrichtungszeit. Ähnliches galt für die zentralen Einrichtungen, besonders die Bibliothek, und auch für eine aufzubauende Verwaltung. Durch den Zugzwang und motiviert durch die Aufbruchstimmung wurde die Arbeitsintensität erheblich gesteigert. Engagement und Improvisation halfen, Hindernisse zu überwinden. Pragmatische und gelegentliche autoritäre, anstelle gründlich reflektierter und ausdiskutierter Entscheidungen bestimmten das Handeln. Durch die

---

145 Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S.86 f.

146 Vgl. Leuze, Dieter: Ziele und Entwicklung der nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen, in: Der Betriebswirt, Sonderdruck aus Heft 2/75, S. II ff. Herrmann, Hans-Joachim: Struktur und Organisation der Gesamthochschule, in: Woll, Artur (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule, Siegen 1977, S. 32 ff.

147 GHEG, § 18, Gründungsmaßnahmen, SGV.NW. 223 vom 30. Mai 1972.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dynamik der Anfangsphase konnten formale Bedenken und Hindernisse leichter überwunden werden.

Die aus einem oder mehreren verwandten Fächern bestehenden Fachbereiche, die organisatorischen Grundeinheiten für die Aufgaben der Hochschule in Forschung, Lehre und Studium, stellten den laufenden Lehrbetrieb sicher, leiteten die Studienreform ein, führten Berufungsverfahren durch und verteilten die ihnen zugewiesenen Stellen und Mittel. Außerdem waren sie für die fachliche Studienberatung, Hochschulprüfungen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verantwortlich. Die Zahl der Hochschullehrer, die alle der Fachbereichsversammlung angehörten, bestimmte im Verhältnis 5:2:2:1 die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter, Studenten und nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter in diesem Gremium. Als wesentliche Aufgabe hatte diese Versammlung den Dekan, Prodekan, die Mitglieder des Fachbereichsrates und ihren Vorsitzenden zu wählen.

Die gleiche Parität wies der Fachbereichsrat unter Einschluß des Dekans auf, das wichtigste Gremium des Fachbereichs, das für die ordnungsgemäße Erfüllung aller Aufgaben des Fachbereichs zu sorgen hatte, zu denen der Beschluß aller Satzungen und Ordnungen gehörte, insbesondere die den Studienbetrieb regelnden Prüfungs- und Studienordnungen. Im Gegensatz zu dem Gliederungsprinzip nach Studiengängen an den Fachhochschulen war die verordnete, fachbezogene Organisationsform eine der wesentlichen Kontroverspunkte. Ein anderer zwischen den beiden rivalisierenden Gruppen, den beamteten Professoren und den Fachhochschullehrern, war die Zusammensetzung der Hochschullehrergruppe im Fachbereichsrat. Um der Gefahr zu begegnen, daß die jeweilige Minderheit völlig unterrepräsentiert war und einflußlos blieb, wurde empfohlen, je zwei Mitglieder der beiden Gruppen zu wählen und die Position des Dekans alternierend zu besetzen, was sich in der Praxis nicht immer durchsetzen ließ und dann neue Auseinandersetzungen heraufbeschwor. Ob die wechselseitigen Ressentiments überwunden und von kooperativen Verhaltensformen abgelöst wurden, wie es die gemeinsame Aufgabe erforderte, hing letztlich von Personen ab, die diesen Weg überzeugend und energisch beschritten.

Anders als auf der Fachbereichsebene war die Legitimation der Gremienmitglieder auf Hochschulebene teilweise problematisch, und sie wurde es im Laufe der Zeit immer mehr, da in der Gründungsphase Wahlen für Hochschulorgane nicht möglich waren, und diese sich auf das Mehrfache der ursprünglich angesetzten Zeit verlängerte.[148] Mit Ausnahme von Essen setzte sich das zentrale Kollegialorgan - der Gründungssenat - der übrigen Gesamthochschulen aus je fünf gewählten Vertretern der beiden Vorgängereinrichtungen und zehn vom Minister für Wissenschaft und Forschung berufenen Fachvertretern neu einzuführender Studiengänge, ganz überwiegend Professoren, zusammen. Der vom Minister ebenfalls berufene Gründungsrektor war stimmberechtigter Vorsitzender und der Kanzler beratendes Mitglied. Der Gründungssenat entschied in Grundsatz- und Koordinierungsangelegenheiten von Lehre, Studium und Forschung, über Berufsvorschläge, Zulassungsbeschränkungen sowie über Struktur-, Entwicklungs- und Ausstattungspläne.

---

[148] Nach § 21 (1) GHEG sollte spätestens zum 31.7.1974 ein Satzungskonvent gewählt worden sein, der eine Hochschulsatzung zu beschließen hatte und damit die Gründungsphase beendete. Dieses geschah aber erst zu Beginn der 80er Jahre, nachdem durch das Inkrafttreten des Wissenschaftlichen Hochschulgesetzes des Landes NRW am 20. November 1979 dafür die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen worden waren.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das zahlenmäßige Übergewicht der Hochschullehrer im Gründungssenat - etwa 13 von 21 - stieß bei den übrigen Hochschulgruppen auf erhebliche Kritik, da sie deren Einflußmöglichkeiten begrenzte. Die ungleiche Repräsentanz der Fachbereiche, aus manchen kam kein und aus anderen mehrere Senatsmitglieder, führte zu Kommunikationsproblemen und verstieß gegen das Prinzip fachlicher Ausgewogenheit. Um dem zu begegnen, wurden regelmäßige Besprechungen mit den Dekanen unter Leitung des Gründungsrektors in Anwesenheit von Kanzler und Dezernenten der Zentralverwaltung sowie den Leitern der Zentralen Einrichtungen durchgeführt. So konnten Informationsdefizite beseitigt und anstehende Probleme unmittelbar angegangen werden.

Als zentrales Leitungsorgan war das Gründungsrektorat verantwortlich für alle Angelegenheiten, für die nicht ausdrücklich eine andere Zuständigkeit festgelegt worden war. Die fünf Mitglieder, der Gründungsrektor als Vorsitzender, die drei Konrektoren und der Kanzler, hatten die Rechtsaufsicht innerhalb der Hochschule. Das Rektorat beschloß über die Verteilung der Stellen und Mittel, sowie über Stellenausschreibungen. Es wirkte darauf hin, daß die Organe und Einrichtungen der Hochschule und der Fachbereiche ihre Aufgaben wahrnahmen und die Angehörigen der Gesamthochschule ihre Pflicht erfüllten.

Durch die Entscheidung für das kollegiale Rektorat, damals wurde die Präsidialverfassung bundesweit favorisiert, konnten die Vorgängereinrichtungen und zugleich verschiedene wissenschaftliche Bereiche berücksichtigt werden, so daß das Rektorat über breite Sachkompetenz verfügte. Die Konrektoren wurden auf Vorschlag des Gründungsrektors vom Gründungssenat gewählt, ein Verfahren, durch das eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gefördert wurde.

Die drei Konrektoren waren Vorsitzende der drei ständigen Kommissionen mit der Zuständigkeit für

- Struktur-, Entwicklungs- und Haushaltsplanung,
- Studium und Lehre,
- Forschung.

Nach dem Grundsatz funktionsgerechter Mitwirkung aller Hochschulgruppen wurden die Mitglieder der Kommissionen vom Gründungssenat, bis zur Hälfte aus seinen Reihen gewählt und mit der Aufgabe betraut, ihn und das Gründungsrektorat zu unterstützen. Die personelle Verklammerung der Kommissionen mit den beiden Leitungsorganen, dem Gründungssenat und dem Gründungsrektorat, förderte die Entscheidungsfähigkeit der Hochschule. Fachbereichen, die im Gründungssenat nicht vertreten waren, konnten durch Kommissionsmitglieder, zumindest in Teilbereichen, Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden.

Das dritte Leitungsorgan auf Hochschulebene war der Gründungsrektor, nach Benehmen mit den übergeleiteten Einrichtungen vom Wissenschaftsminister ernannt. Neben der erwähnten Leitung von Senat und Rektorat vertrat er die Hochschule nach außen, übte das Hausrecht aus und war Dienstvorgesetzter von Beamten, Angestellten und Arbeiter.

Ein weiteres Gremium, das Kuratorium, je zur Hälfte zusammengesetzt aus Repräsentanten der Region und Hochschulangehörigen, sollte den Aufbau der Hochschule und ihre Integration in die Region fördern. Hinsichtlich der Wirksamkeit dieses Gremiums wurden an den einzelnen Hochschulstandorten unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Neben sachbezogenen und erfolg-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

reichen Aktivitäten behinderten auch gelegentlich persönliche Rivalitäten zwischen den Repräsentaten politischer Parteien, die vom Rat der Sitzgemeinde gewählt wurden, die Arbeit.

Die größte Zentrale Einrichtung, die Hochschulbibliothek, als einschichtiges System, mit einer benutzerfreundlichen, allgemein zugänglichen Freihandaufstellung der Bestände, ist eingeteilt in Fachbibliotheken, plaziert in der Nähe ihrer Fächergruppen. Durch das zentrale Beschaffungssystem aller Zentralen Einrichtungen für Bücher, Zeitschriften, Rechner und Medien, wurde eine größere Wirtschaftlichkeit erreicht, wobei allerdings spezifische Einzelwünsche, etwa als separierte Bibliotheken, ausgefallene Modelle von Rechnern oder Medien nicht erfüllt wurden. Gelegentlich wurde dann der Vorwurf laut, dadurch und durch längere Beschaffungswege würden Forschung und Lehre behindert. Um die Interessen der Hochschulangehörigen einzubringen, wurde für jede Zentrale Einrichtung, mit Ausnahme der Studienberatung, ein Ausschuß gebildet, der mit unterschiedlichem Erfolg seinen Einfluß ausübte.

Das Rechenzentrum verfügte über einen Zentralrechner und Anschlüsse an auswärtige Großrechenzentren. Es hatte die Aufgabe, durch Rechnerkapazität und durch Information auf seinem Gebiet Forschung und Lehre zu unterstützen. Die Funktion des Medienzentrums bestand darin, durch hochschulinternes Fernsehen, Sprachlabors, die üblichen lehrtechnischen Geräte und Sammlungen sowie durch computergesteuerte Instruktion und Information ebenfalls unterstützend zu wirken.

Die Zentrale Studienberatung beriet, so legten es die Vorläufigen Grundordnungen fest, alle Studierenden, insbesondere die Studienanfänger, wobei Studienmöglichkeiten, Zugangsvoraussetzungen, Studieninhalte, -abschlüsse und -bedingungen sowie Fragen individueller Studienneigung einschließlich der pädagogischen und psychologischen Beratung bei Störungen und Krisen im Studienverlauf zum Aufgabenbereich gehörten. Wegen der auftretenden Fragen der Berufswahl und beruflicher Eignung war Kooperation mit der Berufsberatung ebenso erforderlich, wie im Interesse potentieller Studienanfänger mit den Schulen. Voraussetzung für diese Tätigkeit war, neben der fachlichen und psychologischen Kompetenz, die Bereitschaft zu einer positiven Einstellung zu den Ratsuchenden.

Der Kanzler nahm als einziger auf der Leitungsebene seine Aufgaben unbefristet wahr. Als Beauftragter für den Haushalt und Leiter der Hochschulverwaltung führte er rechtliche, planerische und verwaltungsmäßige Aufgaben durch. Er hatte für eine wirtschaftliche Verwendung und Nutzung von Stellen, Haushaltsmitteln, Räumen, Einrichtungen und bei der Beschaffung zu sorgen. Unter der Verantwortung des Rektors, eine Formulierung, die gelegentlich wegen ihrer Auslegungsfähigkeit zu Kontroversen führte, leitete er die Geschäfte der Hochschulverwaltung und war Vorgesetzter der in diesem Bereich Tätigen einschließlich derjenigen in den Zentralen Einrichtungen. Er war an Weisungen des Ministers für Wissenschaft und Forschung gebunden, denn Hochschulen sind nicht nur Körperschaften des öffentlichen Rechts, sondern zugleich Einrichtungen des Landes. Aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen dem Anspruch auf Selbstverwaltung und den geltenden landesrechtlichen Vorschriften, insbesondere im Haushaltswesen, traten Konflikte auf, bei denen der Kanzler, aus der Sicht des akademischen Bereichs, als verlängerter Arm der Landesregierung erschien. Als Jurist dem geltenden Recht verpflichtet, hatte er die diffizile Aufgabe, gelegentlich wirklichkeitsferne

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ministerielle Erlasse und bürokratische Vorschriften in die Hochschulwirklichkeit zu transferieren und praktikabel auszulegen.

Die Entscheidung für eine Einheitsverwaltung, also die Nichteinführung eines Nebeneinander von akademischer Selbstverwaltung und staatlicher Auftragsverwaltung, war funktionsgemäß. In fünf Dezernaten nahm die zentrale Hochschulverwaltung, nachdem Anlaufschwierigkeiten überwunden worden waren, ihre Aufgaben wahr:

- Allgemeine Verwaltung, Haushalts-, Rechnungs- und Kassenwesen sowie Beschaffung,
- Planung und Entwicklung,
- akademische und studentische Angelegenheiten, Rechtsangelegenheiten,
- Organisation und Personal,
- Bau- und Liegenschaften, betriebstechnische Angelegenheiten,

eine Struktur, die sich weitgehend als sachgemäß erwies.

Die durch die Vorläufige Grundordnung festgelegten Organe, Kommissionen und Einrichtungen sowie die Verfahrensgrundsätze bewährten sich im wesentlichen. Einschränkungen sind nur hinsichtlich der strikten Entscheidung für das wissenschaftliche Organisationsprinzip und der damit zusammenhängenden Tendenz der Abschottung zu machen, da beides Interdisziplinarität in Forschung, Lehre und Studium, insbesondere eine fächerübergreifende Studienreform behinderte, aber durchaus nicht verhindern brauchte, wenn mehr von der ausdrücklich vorgesehenen Möglichkeit, gemeinsame Ausschüsse in diesen Fällen zu bilden, Gebrauch gemacht worden wäre. In Fällen, in denen sie eingerichtet wurden und funktionierten, waren sie eine wirksame Organisationsform zur Lösung fachbereichsübergreifender Probleme. Eine Hochschulstruktur, die allen Ansprüchen und Zielen in gleicher Weise entspricht, läßt sich nicht verwirklichen. Unter diesen Umständen hat sich die Vorläufige Grundordnung voll bewährt. Sie war in der Gründungsphase wirkungsvoll, allerdings behaftet mit der erweiterten Eingriffsmöglichkeit durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung, einer Einschränkung sonst üblicher Hochschulautonomie.

Es ist müßig, darüber zu spekulieren, ob andere Paritäten in den Selbstverwaltungsorganen, eine stärkere Beteiligung der anderen Gruppen zu Lasten der Hochschullehrer, eine andere Entwicklung der Gesamthochschulen zur Folge gehabt hätte. Im übrigen billigte das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum niedersächsischen Vorschaltgesetz der Gruppe der Hochschullehrer in Angelegenheiten, soweit sie die Lehre unmittelbar betrafen, einen maßgebenden Einfluß und einen ausschlaggebenden bei der Forschung und Berufung der Hochschullehrer zu.[149] Den sich daraus ergebenden Paritäten entsprachen diejenigen der Gremien der Gesamthochschulen im wesentlichen aufgrund der Vorläufigen Grundordnung.[150]

6.7 Die erste Baustufe

Ein Jahr vor Errichtung der Gesamthochschulen, im Jahre 1971, nachdem die Standortentscheidungen gefallen waren, begannen Grundlagenplanungen des Landes koordiniert mit den

---

149 Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973: Leitsätze, Punkt 8.

150 Über die Konsequenzen des außerdem in den Leitsätzen festgelegten Homogenitätsgebots für die Gruppe der Hochschullehrer ist an anderer Stelle berichtet worden (vgl. Kap. 6.5).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

städtischen Rahmenplanungen.[151] Um schnell und kostensparend zu bauen, fiel die Entscheidung für eine Standardisierung, anpassungsfähig an die unterschiedliche Topographie der inzwischen erworbenen Grundstücke. Das Ziel der Integration gebot die Konzentration der Bauten möglichst auf einem Grundstück, das, um die Gesamthochschulen mit den Städten eng zu verzahnen, zentrumsnah gelegen sein sollte. Die angestrebte Bürgernähe und Verbindung mit der Praxis sprachen gegen eine Campuslage, weil diese eher zu einem Elfenbeinturmdasein verführen würde.

Da die Gesamthochschulen keine Gründungen auf der "grünen Wiese" waren, sondern jeweils aus einer PH-Abteilung und einer Fachhochschule entstanden, war es naheliegend, deren vorhandene Bauten zu übernehmen und voll zu nutzen. Sie lagen jedoch, im Gegensatz zum Konzept der Gesamthochschule, auf mehreren auseinanderliegenden Grundstücken, in Paderborn und Siegen sogar teilweise in ca. 60 km entfernten Orten. Zu diesen Gegebenheiten kam die Schwierigkeit hinzu, in dichtbesiedelten Regionen, in der Nähe der Ortskerne, geeignete Grundstücke zu finden, die unverzüglich bebaubar waren. So waren doch hinsichtlich der Lage der Grundstücke, des Zuschnitts und der Verkehrsanbindung einige Kompromisse unvermeidbar. In Duisburg trat außerdem eine mehrjährige Verzögerung des Baubeginns bis 1978 mangels Baurecht auf dem ausersehenen Grundstück ein. Andernorts erzwangen Anliegereinsprüche Umplanungen, die zu hochschulorganisatorischen Umdispositionen und Verzögerungen bei der Fertigstellung der Bauten führte.

Die Standardisierung der tragenden Teile der Bauten wurde kombiniert mit der Veränderbarkeit der Raumgrößen nach den Nutzerbedürfnissen. Der derart entwickelte Bautyp wurde als "multifunktionale, reproduzierbare Stapelbauweise" gekennzeichnet. Ein derartiges System, das eben doch in seinen Variationsmöglichkeiten begrenzt war, verlangte eine gewisse Anpassung der Nutzer. Bei Sonderbauten wie Mensen und Bibliotheken konnte keine standardisierte Stapelbauweise verwendet werden.

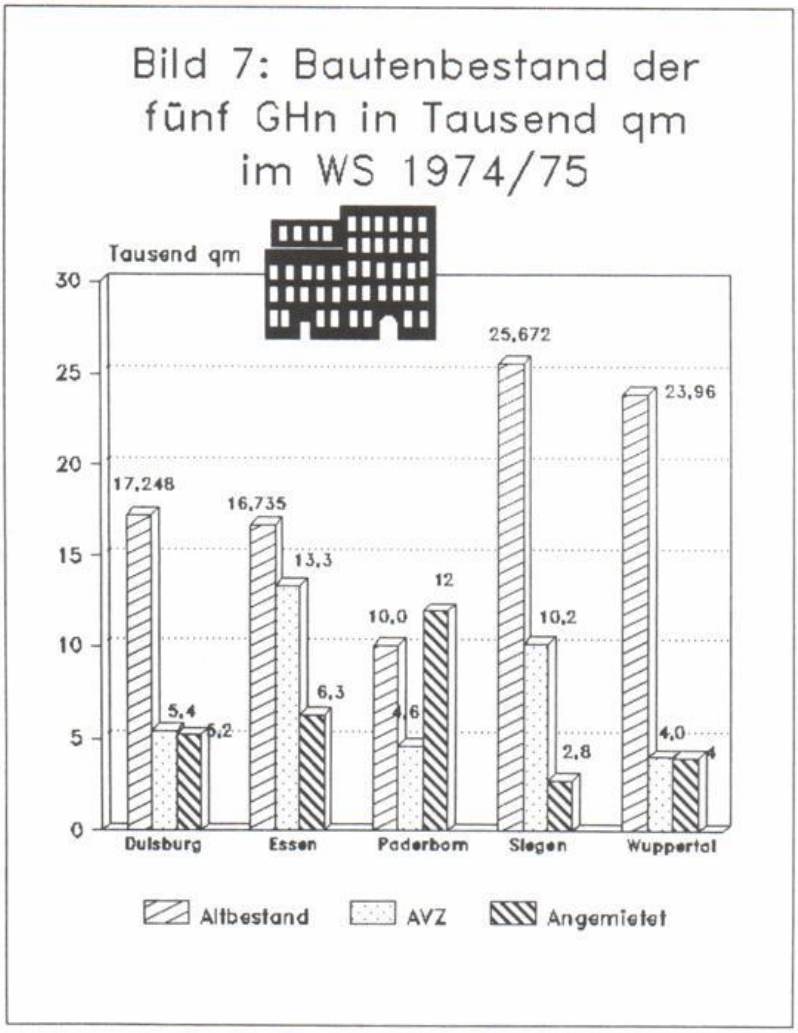
Außerdem führte die Dominanz techno-ökonomischer Aspekte des Bauens, zielend auf die Minimierung von Baukosten und Herstellungszeit nicht selten zur Vernachlässigung ästhetischer Gestaltung und des Wohlbefindens der dort Tätigen. Wenn Menschen sich nur dann in Räumen aufhalten, wenn sie dazu gezwungen sind, mögen dabei Einstellungen und Lebensgewohnheiten eine Rolle spielen, aber auch das von Räumen ausgehende Unbehagen führt zu diesem Verhalten. Wenn Hochschulgebäude abends und am Wochenende ungenutzt bleiben, dann hängt dieser oft kritisierte Zustand eingeschränkter Nutzungsdauer mit der abweisenden Wirkung kahler, grauer Betonwände, fensterloser Hörsäle, labyrinthischer Gänge, zugluftverursachender Raumklimatisierung und ruinenhaft wirkender Silhouetten zusammen (vgl. Kap. 9.2.1.5).

Da die von den Vorgängereinrichtungen übernommenen Gebäude bei steigender Studentenzahl und erheblicher Personalvermehrung nicht ausreichten, wurden unverzüglich Allgemeine Verfügungszentren (AVZ) gebaut, die nach einjähriger Bauzeit zum Jahreswechsel 1973/74 bezugsfertig waren. Vor dem Anlaufen der neuen Studiengänge im WS 1974/75 standen im April 1974 an den fünf Gesamthochschulen insgesamt 161.698 m^2 Hauptnutzfläche (HNF) zur

[151] Halstenberg, Friedrich: Die Gesamthochschulen als Bauaufgabe, in: Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Hattingen o.J. (1977), S. 18 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Verfügung, die sich aus dem von den Vorgängereinrichtungen übernommenen Bestand (58%), den Allgemeinen Verfügungszentren (23%) und angemieteten Flächen (19%) zusammensetzte (vgl. Bild 7).[152]



Im Jahre 1974 wurde noch der 1. Bauabschnitt als Baustufe 75 bezeichnet, genannt nach dem ursprünglich vorgesehenen Jahr des Bezugs (vgl. Bild 8), obwohl bereits deutlich wurde, daß sich dieser Termin nicht halten ließ. Unter der Annahme, nach Fertigstellung der Baustufe 75 auf Anmietungen verzichten zu können, sollten dann folgende HNF verfügbar sein:

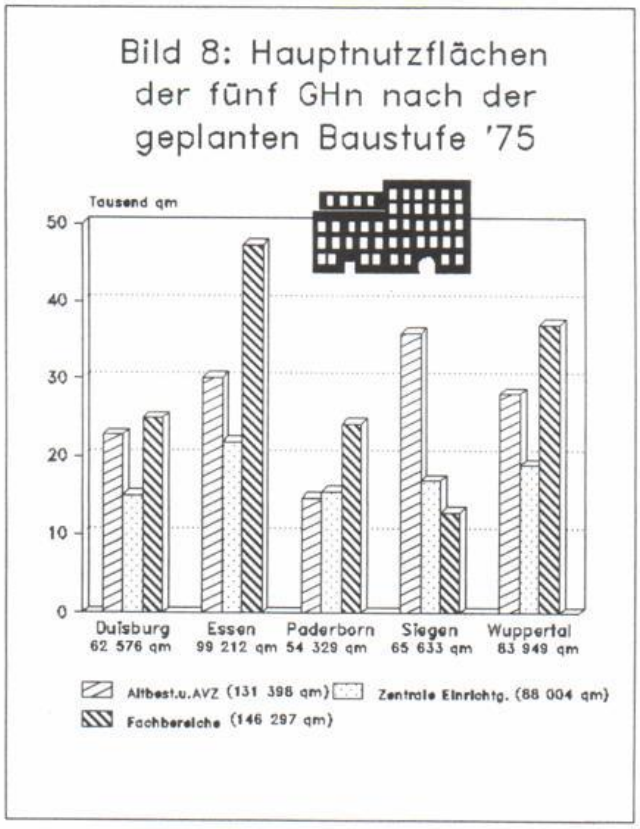
---

152 Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, April 1974, S. 89.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesamthochschule	Bestand (Altbest. + AVZ)	Neubau Baustufe 75 zentr. Einricht.	Fachbereiche	Summe
Duisburg	22 706	15 020	24 850	62 576
Essen	30 091	21 767	47 354	99 212
Paderborn	14 705	15 481	24 143	54 329
Siegen	35 881	16 873	12 879	65 633
Wuppertal	28 015	18 863	37 071	83 949
insgesamt:	131 398	88 004	146 297	365 699

Tabelle 6 : Die Hauptnutzflächen der fünf Gesamthochschulen nach Fertigstellung der Baustufe 75



Während die Allgemeinen Verfügungszentren, ohne aufwendige Haustechnik,[153] sich nur zu büroartiger Nutzung eigneten, waren die in der Baustufe 75 infolge spezieller Anforderungen notwendigen Aufwendungen nicht nur für die Ersteinrichtung, sondern auch für die Planung von Geschoßhöhen, Tragfähigkeit und Haustechnik wegen Abweichungen von der reproduzierbaren Stapelbauweise erheblich höher, z.B. für Laboratorien oder Mensen. Da die

153 Das rationelle Bauen wurde derart übertrieben, daß jeweils pro Stockwerk und Trakt nur ein Lichtschalter installiert wurde, was zur Illumination einer ganzen Geschoßfläche zwang, wenn abends nur eine Person anwesend war. Die bei der Installation ursprünglich eingesparten Kosten wurden durch die entstehenden Energiekosten weit übertroffen, so daß Nachinstallationen erforderlich wurden.

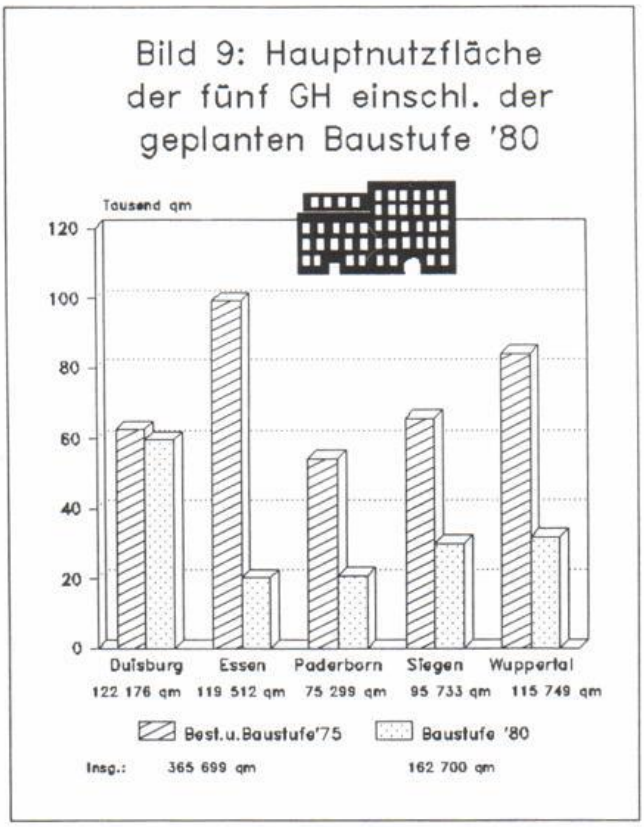
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

dabei auftretenden Komplikationen unterschätzt wurden, konnte der ursprüngliche Zeitplan nicht eingehalten werden.

Im Jahre 1974 führte der noch ungebrochene Optimismus hinsichtlich der zukünftigen Finanzkraft des Landes dazu, die zweite Baustufe mit einem Fertigstellungsdatum bis 1980 anzukündigen, wobei für die fünf Standorte folgende HNF (vgl. Bild 9) vorgesehen waren:

Gesamthochschule	Neuer Bestand (Bestand. + Baustufe '75)	Baustufe 1980	Summe
Duisburg	62 576	59 600	122 176
Essen	99 212	20 300	119 512
Paderborn	54 329	20 900	75 299
Siegen	65 633	30 100	95 733
Wuppertal	83 949	31 800	115 749
insgesamt:	365 699	162 700	528 399

Tabelle 7: Die im Jahre 1974 angekündigten Hauptnutzflächen der fünf Gesamthochschulen nach Vollendung der geplanten Baustufe 1980[154]



Der 1972 genehmigte Grobrahmen für die Bauplanung basierte auf Flächenrichtwerten, die zwischen 4,0 m^2 pro Studienplatz in den Geisteswissenschaften bis 16,0 m^2 in den

[154] Gesamthochschulen in NRW, S. 79.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Naturwissenschaften reichte. Der Grobrahmen wurde 1974 durch ein Feinprogramm verbessert, das dem inzwischen genauer einschätzbaren Bedarf der Fächer, die Verflechtung zwischen den Studiengängen, die Nutzungsteilbereiche und Flächenarten sowie die funktionalen Beziehungen zwischen den Räumen berücksichtigte. Dabei erfolgte eine erhebliche Verringerung der Neubaufläche für Zentrale Einrichtungen (-29%) zugunsten der Fläche der Fachbereiche sowie weitere geringfügige Korrekturen der Gesamtfläche, wobei die größte eine Aufstockung um rund 4000 m^2 HNF für die GH Paderborn bei der Baustufe 80 war. Von der in den beiden Baustufen vorgesehenen gesamten Neubauflächen (401.554 m^2 =100%), die mit rd. 2,2 Mrd. DM veranschlagt war, sollten erhalten die

Geistes- und Gesellschaftswissenschaften	13,7 %
Naturwissenschaften	36,9 %
Ingenieurwissenschaften	28,4 %
Zentrale Einrichtungen	21,07 %
insgesamt:	100[155] %

An den Standorten Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal konnte die erste Baustufe (Baustufe 1975) Ende 1976/Anfang 1977 im geplanten Umfang bezogen werden. Für Duisburg wurde der Baubeginn dieser Baustufe damals für 1978 angekündigt, wobei gleichzeitig eine Aufstockung der dort geplanten ersten Baustufe um 11.134 m^2HNFvorgesehen wurde, allerdings unter Einbeziehung der gesamten zweiten Baustufe, für die vorher eine weit größere Fläche projektiert war.

Eine erhebliche Reduzierung der geplanten zweiten Baustufe erfolgte im Jahre 1977, auch für die übrigen vier Standorte. Statt der Gesamtneubaufläche von 401.554 m^2 sollten nunmehr etwa 310.000 m^2 (-23%) gebaut werden und in der zweiten Baustufe statt 166.596 m^2 nur noch 70.406 m^2, also mehr als eine Halbierung dieser Baustufe.[156]

Zwei Jahre später wurde die zweite Baustufe zwar noch in etwa gleichem Umfang - für Wuppertal erfolgte sogar eine Aufstockung um etwa 3000 m^2 - angekündigt, jedoch der Baubeginn nicht mehr terminiert.[157] Drei Jahre später, im Jahre 1982, verflüchtigte sich dann die zweite Baustufe auf den lapidaren Satz: "Über den weiteren Ausbau kann erst im Zusammenhang mit den künftigen Rahmenplänen dem HBFG entschieden werden."[158] Die finanzielle Lage des Landes NRW hatte sich inzwischen derart verschlechtert, daß der weitere Ausbau der Gesamthochschulen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr erfolgen würde, obwohl durch die inzwischen auf 50.551 (WS 1981/82) gewachsene Studentenzahl bei 32.430 Studienplätzen Ende 1981[159] eine Belegungsquote von 156% erreicht war und mit weiter steigenden Studentenzahlen gerechnet werden mußte.

---

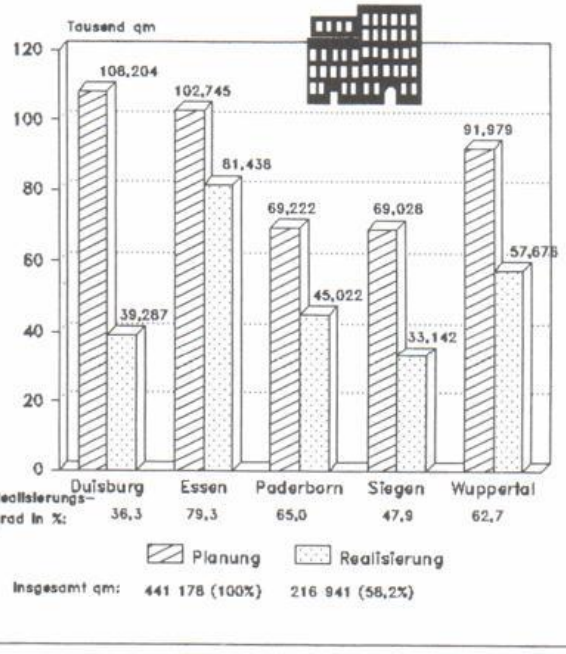
155 Gesamthochschulen in NRW, 2.A. Düsseldorf, März 1975, S. 78 f.
156 Ebd., 4.A., Düsseldorf, April 1977.
157 Ebd., 6.A., Düsseldorf, August 1979, S. 90.
158 Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 42. Das Hochschulbauförderungsgesetz (HBFG) sieht vor, daß die Länder ihre Projekte anmelden. Insofern war der formulierte Satz eine Umschreibung des Unvermögens, die vom Lande NRW zu leistenden 50% der Kosten aufbringen zu können.
159 Ebd., S. 35 und 38.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das Ausbleiben der zweiten Baustufe perpetuierte auch innerhalb der Gesamthochschulen Ungleichgewichte in der Auslastung der Fächer, die im zweiten Bauabschnitt ausgeglichen werden sollten. Gleiches gilt für Zentrale Einrichtungen, deren improvisierte Unterbringung nunmehr ein Dauerzustand zu werden drohte. Insgesamt betrug die Reduzierung der Neubaufläche mehr als 40%, ein Eingriff in das ursprüngliche Baukonzept der Gesamthochschulen, der sehr viel Improvisation erzwang und ihre Konsolidierung erheblich belastete. Ein Gesamtkonzept mußte mitten in der Realisierungsphase ohne Rücksicht auf den Bedarf von Forschung, Lehre und Studium abrupt amputiert werden.

Die Gegenüberstellung der 1975 geplanten Hauptnutzfläche für die erste und zweite Baustufe einschließlich der bereits bezogenen Allgemeinen Verfügungszentren mit der bis Ende 1981 vollendeten (bzw. in Duisburg im Bau befindlichen) Fläche zeigt die eklatanten Kürzungen des Bauprogramms (vgl. Bild 10). Die durchschnittliche Kürzung betrug exakt 41,8%, wobei der Realisierungsgrad in Duisburg extrem gering ausfiel, aber auch in Siegen wurde mit 47,9% noch nicht einmal die Hälfte des geplanten Bauvolumens erreicht. Lediglich in Essen, dessen Studentenzahl besonders rasch stieg, hielt sich die Kürzung in Grenzen (20,7%), weil die erste Baustufe dort das größte Volumen umfaßte. Im Rahmen der ersten Baustufe betrugen die Baukosten einschließlich des Grunderwerbes 1545 Mio. DM, eine bedeutende Investition in die Zukunft des Landes NRW.[160]

Bild 10: Realisierungsgrad der Bauten in qm bis Ende 1981



[160] Ebd., S. 42.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

	Es sollten erstellt werden[161]				Erstellt wurden bis Ende 1981 m² HNF[162]			Baulicher Realisierungsgrad
GH	AVZ	Baust. '75	Baust. '80	Summe	AVZ	Baust. '75	Summe	in %
Dui	5458	43.117	59.629	108.204	5458	33.829[163]	39.287	36,3
Ess	14.886	67.551	20.308	102.745	14.886	66.552	81.438	79,3
Pad	4627	39.624	24.971	69.222	4627	40.395	45.022	65,0
Sie	10.209	28.892	29.927	69.028	10.209	22.933	33.142	47,9
Wup	4444	55.774	31.761	91.979	4444	53.232	57.676	62,7
insg.:	39.624	234.958	166.596	441.178	39.624	216.941	256.565	58,2

Tabelle 8: Gegenüberstellung der geplanten und realisierten Neubauflächen (Stand Ende 1981) an den fünf Gesamthochschulen

6.8 Bilanz der Gründungsphase

Der seit 1977 im Amt befindliche Minister für Wissenschaft und Forschung Prof. Dr. Reimut Jochimsen nannte in seiner Rede zur Einbringung des Entwurfes der Landesregierung für ein Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen im Düsseldorfer Landtag am 13. Dezember 1978 seine fünf Leitlinien:

> "Erstens: Klare Vorgaben für die Richtung und das Verfahren einer Studienreform, die die notwendigen Folgerungen aus der Expansion im Hochschulbereich und aus der Entwicklung des Beschäftigungssystems wie auch der Wissenschaft zieht, sowie darauf aufbauende klare Vorgaben für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens zu Gesamthochschulen.
>
> Zweitens: Schaffung bestmöglicher Rahmenbedingungen für die Sicherung der Forschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses.
>
> Drittens: Wahrung des unverzichtbaren Mindestmaßes an Einheitlichkeit im Hochschulbereich und in diesem Rahmen Stärkung einer überschaubaren Differenzierung, die den Unterschieden in den Interessen, Fähigkeiten, beruflichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung trägt. Wir wollen also die Einheit in der Vielfalt sichern.
>
> Viertens: Wahrung und Stärkung der Funktionsfähigkeit der Hochschulen.
>
> Fünftens: Längerfristige Stabilisierung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft auf der Basis einer Hochschulautonomie, die sich auf Fachkompetenz,

---

[161] Gesamthochschulen in NRW, 2.A. Düsseldorf, März 1975, S. 78 f.

[162] 10 Jahre Gesamthochschulen in NRW, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 41.

[163] In Duisburg wurde die erste und zweite Baustufe bei gleichzeitiger Reduzierung der Studienplatzzielzahl auf 7100 zusammengefaßt. Die Bauten konnten z.T. 1981 (Baustufe I) bezogen werden. Die übrige (Baustufe II) wurde zwischen 1984 und 1986 fertiggestellt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> Verantwortung und gegenseitigen Respekt gründet. Das nenne ich die verantwortete Autonomie der Hochschulen"[164]

Den Interessen und Fähigkeiten der Studierenden sollte in einer "überschaubaren Differenzierung" Rechnung getragen werden, allerdings "neben beruflichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen" sowie im Rahmen der "Wahrung des unverzichtbaren Mindestmaßes an Einheitlichkeit im Hochschulbereich". Da ebenso die Funktionsfähigkeit der Hochschulen bewahrt und gestärkt sowie die "längerfristige Stabilisierung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft" angestrebt wurde - die Umschreibung der Ruhigstellung der Hochschulen als verantwortete Autonomie -, war Studienreform nur noch als notwendige Anpassung, aber nicht als innovatives Ferment in einer dynamischen Gesellschaft geplant. Es ist deshalb überraschend, daß noch von "klare(n) Vorgaben für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens zu Gesamthochschulen" die Rede war, vermutlich als verbale Konzession an den Gesetzesinhalt, denn in dem Redeteil über Organisationsform wurde nur das Abschließen der Gründungsphase der Gesamthochschulen und der Hochschulverbund als organisatorische Form für die Zusammenarbeit in den Gesamthochschulbereichen angekündigt,[165] also bestenfalls eine lose Form der Kooperation selbständiger Hochschulen.

Die Veränderung hochschulpolitischer Zielsetzung kam in dem Appell zum Ausdruck statt, "die Schlachten vergangener Jahre noch einmal zu schlagen ... die viel drängenderen Aufgaben der Zukunft" anzugehen[166], und dann heißt es weiter:

> "Alle Anzeichen sprechen dafür, daß die Probleme der achtziger Jahre gerade die Hochschulen in einer Weise herausfordern werden, die im Rückblick alles Vergangene als geradezu leichtgewichtig erscheinen läßt: Das Auf und Ab der Jahrgangsstärken, die Überlast auf der einen, die Umwidmung unausgelasteter Kapazitäten auf der anderen Seite, die Verlangsamung, hier und da auch die Umkehrung bisheriger Zuwächse, die Umverteilung aus der Substanz statt wie bisher aus dem Zuwachs, das wachsende Beschäftigungsrisiko der Hochschulabsolventen, die verminderten Berufschancen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Vor diesen Themen werden die Glaubensfragen der sechziger und siebziger Jahre bald verblassen."[167]

Hier wurden alltägliche politische Probleme, die durchaus lösbar waren, hochstilisiert und eine gewisse Katastrophenstimmung zu erzeugen versucht, eine durchaus übliche politische Strategie, um eine perspektivlose Hochschulpolitik zu kaschieren. Das geschah vor dem Hintergrund, die weitaus fundamentaleren Themen einer ausgebliebenen durchgreifenden Hochschul- und Studienreform, die einige Jahre vorher im Mittelpunkt standen, dagegen zu marginalen "Glaubensfragen" umzudeuten, um die vollzogene Wende zu einer defensiven Hochschulpolitik nicht ohne weiteres sichtbar werden zu lassen.

Es überraschte nicht, wenn an anderer Stelle der Rede Studienreform eine von den ursprünglichen Zielen weit entfernte Richtung erhielt:

---

[164] Vorbereitung auf die Aufgaben der achtziger Jahre - Forschung, Lehre und Studium in verantworteter Autonomie, in: informationen MWF, Nr. 21, Düsseldorf, Dezember 78, S. 3 f.
[165] Ebd., S. 5.
[166] Ebd., S. 3.
[167] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> "Bei der Studienreform stehen zwei Ziele im Vordergrund. Erstens: Die Sicherung der Ausbildungschancen der geburtenstarken Jahrgänge im Hochschulbereich, kurz: die Öffnung der Hochschulen. Und zweitens: Die inhaltliche Reform des Studienangebots in Anpassung an die grundlegend veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulausbildung."[168]

Studienreform als Reaktion auf quantitative Veränderungen sowie als Anpassung an das Beschäftigungssystem und die rasante Weiterentwicklung der Wissenschaften, eine "auf bessere Chancen für junge Bürger zielende Veränderung" war das jedenfalls nicht, bestenfalls bot sie pragmatische Lösungen für anstehende Probleme. Für die Gesamthochschulen, die ab 1973 den Einstieg in die Studienreform zügig vollzogen hatten, bestätigte sich endgültig ihre solitäre Situation im Hochschulbereich, als Hochschultyp und hinsichtlich der integrierten Studiengänge.

Auch die Entwicklungen außerhalb des Landes NRW ließen keine andere Beurteilung zu. Außer in Kassel war keine andere Gesamthochschule über die Planungsphase hinausgekommen oder auf Dauer entstanden. In der "Bildungspolitischen Zwischenbilanz" der Bundesregierung kam im Jahre 1976 das Wort Gesamthochschule nicht mehr vor. Als vorrangige Hochschulprobleme wurden Hochschulzugang, Studienreform und Kapazitätsausschöpfung bezeichnet,[169] wobei es um "gerechtere Auswahlkriterien im Zulassungsverfahren, Einführung von Regelstudienzeiten, Konzentration des Lehrangebotes, Durchsetzung dreijähriger Studiengänge, gleichmäßigere Auslastung, Einsatz von Medien und bessere Organisation des Hochschulalltages ging.[170] Ebenfalls im Jahre 1976 hörte der Wissenschaftsrat auf, von Gesamthochschulen zu sprechen und ein Jahr später setzte sich in der WRK die Meinung durch, man solle erst einmal abwarten, wie sich die existierenden Gesamthochschulen entwickeln würden.[171]

Der Aufbau der Gesamthochschulen fiel also in eine Phase beginnender Reformmüdigkeit und abnehmender Investitionsbereitschaft in Reformprojekte. Die Einrichtung überregionaler Studienreformkommissionen lief aufgrund einer Ländervereinbarung zwar sehr zögernd an, so daß im Jahre 1978 Kommissionen für Zahnmedizin, Wirtschaftswissenschaften und Chemie entstehen konnten, aber die divergierenden Vorstellungen und der fachliche Zuschnitt der drei Kommissionen ließen keine durchgreifende Studienreform, sondern nur notwendige Anpassungen an die in Wissenschaft, Beruf und Praxis vollzogenen Veränderungen erwarten. Die Revision erstreckte sich auf konsensfähige Korrekturen von Rahmenprüfungsordnungen, also vor allem auf Studienumfang, Studienzeiten, Art und Zahl der Prüfungsfächer sowie sonstiger Prüfungsmodalitäten, später bezeichnet als "kleine Studienreform".

Trotz sich verschlechternder Rahmenbedingungen hatten sich am Ende der Aufbauphase alle fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens zu voll funktionsfähigen wissenschaftlichen Hochschulen entwickelt, denn es gelang

---

168 Ebd., S. 8.
169 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft;: Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn, Februar 1976, S. 87.
170 Ebd., S. 74 f.
171 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs, Bonn 1976, S. 81 ff. Arbeitsbericht der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1976, Bonn-Bad Godesberg 1977.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- die überzuleitenden Einrichtungen und ihr Personal in die Gesamthochschulen zu integrieren,
- qualifizierte Wissenschaftler zügig zu berufen,
- eine entscheidungs- und kooperationsfähige akademische Selbstverwaltung zu installieren,
- das technische und administrative Personal einzustellen,
- die Allgemeinen Verfügungszentren und die erste Baustufe im wesentlichen in Betrieb zu nehmen,
- eine funktionsfähige Hochschulverwaltung und zentrale Einrichtungen
- sowie als entscheidene Leistungen ein reformiertes, attraktives Studienangebot, das angenommen wurde, und
- eine wachsende Forschungskapazität aufzubauen.

Soweit die beachtlichen Aufbauleistungen quantitativ belegt werden können, geschah dieses in den vorhergehenden Kapiteln. Neben erheblichen internen Schwierigkeiten, die überwunden werden mußten, löste die verbreitete Ablehnung und Skepsis der Öffentlichkeit einen Erfolgszwang aus, der überwiegend zu einer motivierenden Trotzhaltung führte. Die Lösung zahlreicher inhaltlicher, organisatorischer, personeller und institutioneller Probleme geschah ebenso wie die Studienreform unter erheblichem Zeitdruck. Da die Unterstützung durch Ergebnisse eines hochschuldidaktischen Forschungsprogramms und durch Studienreformkommissionen ausblieb, waren dabei die Mitglieder der Gesamthochschulen weitgehend auf sich gestellt.

Um eine grundlegende Studienreform als permanenten Prozeß einleiten und durchhalten zu können, wären vier Grundvoraussetzungen unverzichtbar gewesen:

1. Die Wissenschaftler hätten sich gründlich mit Wechselbeziehungen ihrer Disziplin mit der Lebenspraxis in Vergangenheit, Gegenwart und - soweit prognostizierbar - Zukunft auseinandersetzen müssen und sich nicht nur auf neue Ergebnisse innerhalb spezialisierter Forschungsgebiete und die auf Vermittlung von Erkenntnissen und Methoden ihres Faches beschränken dürfen.
2. Die Bildungspolitiker hätten engagiert eine inhaltliche Studienreform fördern und finanziell unterstützen müssen, statt sich ohne überzeugenden Erfolg auf Maßnahmen zur Schaffung neuer Studienplätze und auf die Effektivierung von Hochschulen u.a. durch kürzere Studienzeiten zu konzentrieren.
3. Die Arbeitgeber hätten an Absolventen, die zu kritischer Analyse befähigt und zur Verminderung gesellschaftlicher Defizite motiviert sind, interessiert sein müssen und nicht an Arbeitskräften, die an die bestehende Gesellschaftsordnung anpassungsfähig, unmittelbar einsetzbar und hochqualifiziert, ihre Innovationsfähigkeit auf begrenzte profitable Probleme beschränken sollten.
4. Der Gesellschaft wäre an der Qualifikation zukunftsorientierter, selbständiger junger "Bürger" gelegen, die ihren Weg eigenverantwortlich zu finden gelernt haben und nicht an "Kindern", die sich den tradierten Leistungs- und Verhaltensnormen zu unterziehen haben. Den Studierenden hätte mit mehr Dialogbereitschaft und Verständnis begegnet werden müssen, statt sie durch Pazifizierungsmaßnahmen ruhigzustellen.

In der euphorischen Aufbruchstimmung am Beginn der Hochschulreformdiskussion wurde die damals tatsächlich vorhandene Konstellation falsch eingeschätzt. Neben dem Reformopti-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

mismus spielte die weit verbreitete Angst, den zukünftigen Wohlstand einzubüßen, falls das Bildungssystem nicht verbessert würde, eine wesentliche Rolle. Es galt, den qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf möglichst effektiv zu decken. Eine substantielle Reform war dazu solange nicht erforderlich wie punktuelle, systemimmanente Verbesserungen ausreichten. Insofern war die Statusanhebung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen letztlich hinnehmbar,[172] nachdem sie im Laufe der siebziger Jahre aufgrund eines wiederhergestellten, straffen Studien- und Prüfungssystems anpassungsfähige Absolventen versprach, und das nach einer relativ kurzen Studienzeit.

Aber das zu höherer Qualifikation führende, mehr Chancengleichheit und Durchlässigkeit versprechende System einer Integrierten Gesamthochschule mit dem Auftrag einer durchgreifenden Studienreform wurde dagegen nicht akzeptiert. Mit mehr oder weniger subtilen Taktiken mußten Gesamthochschulen, wenn schon in einigen Exemplaren vorhanden, den gesellschaftlichen Einstellungsmustern angepaßt werden. Durch eine unentwirrbare interdependente Verflechtung von äußeren Pressionen und innerer Anpassungsbereitschaft wurden Reformansätze in das vorhandene System eingepaßt, gegebenenfalls unter Zubilligung einer gewissen Differenzierung. Die demonstrativ betonte Flexibilität war nur die beschönigende Umschreibung einer angestrebten, systemstabilisierenden Anpassungsfähigkeit. Infolge steigender Studentenzahlen, der dadurch bedingten Engpässe im Hochschulsystem und der Sättigungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt verschwanden Chancengleichheit und Durchlässigkeit aus dem hochschulpolitischen Zielkatalog.

Bei dem Versuch, die Erfolgsanalyse auf die zentrale Aufgabe der Gesamthochschulen, d.h. auf die Studienreform zu konzentrieren, hängt die Bilanz von dem dabei angewandten Maßstab ab. Die jährliche Studentenstatistik zeigte eine ständige Zunahme der Studentenzahlen. Das Studienangebot wurde voll angenommen. Gemessen an der vorhandenen Raumkapazität war jederzeit eine volle Auslastung zu verzeichnen, mehr noch: eine Überbelegung mit örtlicher und fachbezogener Schwankungsbreite. Da die Studierenden überwiegend aus der Region der Gesamthochschulen stammten, war auch insofern das Ziel erreicht. Aber damit ist noch nichts über den inhaltlichen Erfolg der Studienreform ausgesagt.

Werden die erreichten Ergebnisse an den Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1970[173] gemessen, in denen u.a. "Kurz-" und "Langstudiengänge" empfohlen wurden und wonach "die inhaltlich differenzierte, aber organisatorisch integrierte Gesamthochschule die Organisationsform darstellt, die in Zukunft den zu erwartenden Anforderungen gerecht zu werden vermag",[174] so sind diese Ziele grundsätzlich erreicht worden, allerdings mit den Einschränkungen, daß die geforderte Studienzeitverkürzung nicht eintrat, nicht alle Studiengänge in das differenzierte Studiensystem einbezogen wurden und die vorgegebene Verteilung auf die beiden Studiengänge mit der Präferenz für Kurzstudien nicht erreicht wurde. Dagegen ist die "Öffnung der Hochschulen für einen wesentlich größeren Teil der Bevölkerung"[175] durch Zulassung von

---

172 Ganz unumstritten war diese Veränderung nicht. So waren z.B. viele Trägerverbände des Sozialwesens, z.B. der Deutsche Städtetag, gegen den Wandel.
173 Wissenschaftsrat: Empfehlungen, a.a.O., S. 17 ff: Zusammenfassung der Empfehlungen.
174 Ebd., S. 25.
175 Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fachoberschulabsolventen umgesetzt worden, und zwar sogar obwohl die vom Wissenschaftsrat genannte Voraussetzung, eine Reform der Sekundarstufe II, nicht erfüllt wurde.[176]

Das "Verhältnis zwischen Theorie und Praxis neu zu überdenken"[177] gelang jedoch nur unzulänglich. Die "Orientierung an Tätigkeitsfeldern"[178] konnte, solange diese nicht definiert waren, von den Gesamthochschulen allein nicht geleistet werden. Die Forderung des Wissenschaftsrats, jeweils auf der "Grundlage von Untersuchungen in mehreren Stufen" Studiengänge neuzugestalten, konnte infolge des gesetzten engen Zeitrahmens und fehlender Forschungsressourcen ebenfalls nicht umgesetzt werden. Diese umfangreiche, zeitaufwendige Aufgabe beschrieb der Wissenschaftsrat folgendermaßen:

> "Zunächst sind die Ausbildungsziele innerhalb eines möglichst breiten Kontextes für die einzelnen Fächer zu ermitteln sowie die diesen entsprechenden Qualifikationen zu definieren. Sodann werden die Inhalte bzw. Gegenstände ausgewählt, die die betreffenden Qualifikationen und die dafür nötige Wissensbreite vermitteln. Schließlich wird festgelegt, auf welche Weise und unter welcher Wahlfreiheit die ausgewählten Inhalte angeboten werden sollen." Dann fährt er fort: "Der erst in den Anfängen stehenden Forschung über Fragen der Wissenschaftsvermittlung stellen sich damit umfangreiche und drängende neue Aufgaben."[179]

Diese Aufgabenstellung gilt weitgehend auch heute noch, weil die Neugestaltung von Studiengängen in der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen gründlichen Vorgehensweise durch überregionale Arbeitsgruppen nicht in Angriff genommen wurde.[180] Ihm war bewußt, daß "integrierte Gesamthochschulen nicht von heute auf morgen geschaffen werden" konnten. Es bedürfe einer gewissen Übergangszeit, "um auf der Grundlage der Reform der Studiengänge inhaltlich sinnvolle Zusammenfassungen und den adäquaten organisatorischen Rahmen zu schaffen."[181] Der organisatorische Rahmen wurde den Gesamthochschulen durch das vor ihrer Errichtung verabschiedete GHEG und die Vorläufigen Grundordnungen vorgegeben und unverzüglich verwirklicht. Der Wissenschaftsrat strebte aber eine andere zeitliche Abfolge an: Zuerst die Studienreform, um daraus die organisatorischen Konsequenzen zu ziehen. Aus der von der Landesregierung angestrebten Doppelstrategie, beides gleichzeitig in einem Wechselprozeß umzusetzen, wurde die rasche Verwirklichung des organisatorischen Rahmens und nur ein Einstieg in die Studienreform.

Wenn auch Empfehlungen des Wissenschaftsrates in Studium, Forschung und Organisation - abgesehen von der Gesamthochschule Kassel - bundesweit nirgends so weitgehend umgesetzt wurden wie an den fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens, bleibt doch die Frage offen, ob tatsächlich die hochgespannten Erwartungen an den Einstieg und an eine grundlegende Reform als ständiger Aufgabe erfüllt worden sind. Im bundesweiten Konsens war diese Doppelaufgabe formuliert als "Neubestimmung und ständige Überprüfung der Studienziele

---

176 Ebd., S. 42 ff.
177 Ebd., S. 37.
178 Ebd., S. 18.
179 Ebd.
180 Ebd., S. 58 ff.
181 Ebd., S. 25.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Entwicklung des Faches und konkreter wissenschaftsbezogener Tätigkeitsfelder als Kernstück der Hochschulreform".[182]

Bei der inhaltlichen und organisatorischen Neuordnung der Studiengänge auf dieser Grundlage, so sah es der Bildungsgesamtplan vor, war "von der Notwendigkeit eines permanenten Lernprozesses auszugehen".[183] Abgesehen von den nicht beeinflußbaren Vorgaben und Rahmenbedingungen sollten die Hochschulen

- die Umstellung der Studiengänge auf wissenschaftsbezogene Tätigkeitsfelder vornehmen,
- die allgemeinen und spezifischen, operationalisierten Studienziele und Qualifikationen, die angestrebt werden sollten, definieren,
- Studieninhalte, die für das Erreichen der Lernziele wesentlich waren, systematisch ableiten,
- Studienmethoden, Mittel und Wege, um die Studienziele zu erreichen, beschreiben,
- Situationen, Gruppierungen von Inhalten und Methoden, durchdenken,
- Strategien - Planung von Situationen - projektieren,
- Evaluation - Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Studienerfolges mit objektiven Verfahren - vorsehen.[184]

Dabei waren zu berücksichtigen: Gruppenarbeit, Projektstudium, Interdisziplinarität, ein verbessertes Verhältnis von Theorie und Praxis, die Konsumentenrolle der Studierenden abzulösen durch Eigenaktivität, die Zubilligung eines Höchstmaßes an Wahl- und Entscheidungsfreiheit, modernes Studienmaterial, eine an den Bedürfnissen der Studierenden orientierte Studienberatung und eine Akzentverschiebung von abfragbarem Wissen und Einzelkenntnissen zur Beherrschung wissenschaftlicher Methoden.

Das bei der Studienreform hochschuldidaktisch Leistbare wurde übertrieben optimistisch eingeschätzt. Der curriculare Ansatz ging von der Erwartung aus, durch ein perfektes System planender und steuernder Eingriffe Studienziele und -inhalte stringent zu verbinden und ebenso die Mittel, mit denen die Ziele erreichbar sein sollten, angeben zu können (Implementation). Dieser Ansatz scheiterte nicht nur an fehlenden Ressourcen und praktischen Widerständen, sondern von vornherein aus theoretischen Gründen. Bereits Ende der 70er Jahre wurde aufgrund der aus der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie bekannten Erkenntnisse nachgewiesen, daß infolge ihrer komplexen Problemstellung die Curriculumtheorie ihren Anspruch nicht erfüllen konnte. Außerdem wurde übersehen, daß zumindet über die Prüfungsordnungen außerwissenschaftliche Ansprüche einflossen. Darüber hinaus waren Lehrfreiheit und die vorfindbare Studienpraxis Bedingungen, die als Einflußgrößen nicht durch eine Curriculumkonstruktion abgelöst werden konnten.[185] Anstelle von durch Konsens der Beteiligten erzielbaren Reformschritten sollte wissenschaftlich-methodisch eindeutig abgesichertes Planungshandeln treten.

---

182 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung; Bildungsgesamtplan Bd. I, Stuttgart 1973, S. 49.
183 Ebd.
184 Ebd., S. 72.
185 Vgl. Blankertz, Herwig: Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumtheorie, in: Siegener Hochschulblätter, Heft 2/82, S. 18 ff. Menck, Peter: Lehrplanreform und ihre Theorie, in: Siegener Hochschulblätter, Heft 1/83, S. 45 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die tatsächlich erreichten Ergebnisse konnten wegen der Randbedingungen, Widerstände und Überforderungen nicht viel anders ausfallen als in der Realität erreicht. Wenn schon in konventionellen Studiengängen wegen der explosionsartigen Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Ausdifferenzierung der Wissenschaften die Forderung, die bisherigen Studienzeiten beizubehalten, insgesamt nicht erfüllt werden konnte, kann nicht von einem Reformmodell eine Studienzeitverkürzung erwartet werden. Wenn im Grundstudium weiter divergierende Eingangsqualifikationen als üblich auszugleichen waren, ein besonderer Anerkennungsdruck bestand, ein unerprobtes Modell unverzüglich einzuführen war und dabei hochgespannte Studienziele wie Förderung der beruflichen Mobilität und mehr Humanität in der Gesellschaft auch noch erreicht werden sollten, dann ist bereits das Ausbleiben weiterer Studienzeitverlängerung ein Erfolg.

Tatsächlich konnte in den integrierten Studiengängen das Niveau der konkurrierenden Hochschulen erreicht werden. Ein differenziertes, partiell durchlässiges Studiensystem wurde entwickelt. Das vorher unerprobte Y-Modell konnte in zahlreichen integrierten Studiengängen sehr schnell zur Funktionsfähigkeit gebracht werden. Der Ausgleich unterschiedlicher Eingangsqualifikation wurde jedoch weitgehend den Studierenden überlassen, die dieses Problem überraschenderweise eigenständig lösten. Die Brückenkurse erfüllten diese Aufgabe nach übereinstimmender Meinung nur sehr unvollkommen. Nach ebenso langen Studienzeiten stellten sich die Studierenden den allgemein üblichen Prüfungsanforderungen mit gleichem Erfolg wie an anderen wissenschaftlichen Hochschulen, allerdings mehrheitlich im längeren Hauptstudium II. Die angebotenen Fachrichtungen, die Studieninhalte und die erreichte berufsbefähigende Qualifikation führten zu einem unproblematischen Einstieg in konventionelle Berufe.

Allerdings waren drei Säulen im Studienangebot vorhanden, der integrierte Bereich, der Lehramts- und der Fachhochschulbereich, die fast unverbunden nebeneinander standen. Eine Durchlässigkeit zwischen ihnen existierte nur ausnahmsweise und bedingt. Die Studierenden eines integrierten Studienganges mußten sich in der Regel bereits nach einem Jahr endgültig über ihren weiteren Ausbildungsweg entscheiden, sofern sie nicht bei einer späteren Umorientierung einen Zeitverlust in Kauf nahmen, d.h. die angestrebte Durchlässigkeit war stark reduziert.

Die anfangs mit großem Engagement betriebene Studienreform konnte nicht in einen permanenten Prozeß überführt werden. Die ohne Erfahrung zu lösende Aufgabe, ein neues Studienmodell für Studierende mit unterschiedlicher Eingangsqualifikation zu entwickeln, wurde, wie die Prüfungsergebnisse zeigten, befriedigend gelöst, allerdings durch weitgehende inhaltliche Anpassung an konventionelle Studiengänge. Das Eintreten für Studienreform schwand bald zugunsten des üblichen wissenschaftlichen Arbeitsverhaltens. Die Reputation von Wissenschaftlern hängt nun einmal von ihren veröffentlichten Forschungsergebnissen auf ihren Fachgebieten ab, und Erfolge in der Forschung waren angesichts der Anerkennungsproblematik besonders wichtig.[186] Leistungen in der Lehre und bei der Studienreform dagegen fanden damals - und finden auch heute noch - wenig Anerkennung.

---

[186] Das galt noch mehr für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Gesamthochschulen, der seine Berufschancen nachteilig beeinflußt sah.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Zweifellos hat die Anerkennungsproblematik dieses Verhalten wesentlich beeinflußt, nicht zuletzt als ängstliche Überreaktion bei den Wissenschaftlern an den Gesamthochschulen, die dazu neigten, die Anpassung zu übertreiben und die Prüfungsanforderungen hoch anzusetzen. Der Mangel an Selbstbewußtsein konnte sich nur allmählich proportional mit dem Grad der Anerkennung verringern. Neue Institutionen leiden unter dem Phänomen einer nicht vorbehaltsfreien, schärferen Prüfung ihrer Leistungsfähigkeit, besonders wenn sie als Konkurrenten angesehen werden, wobei die dabei zugrunde gelegten konventionellen Maßstäbe eine zusätzliche Konfliktquelle sind. Insofern hatte Minister Rau schon im Sommer 1972 die zitierte richtige Einschätzung über auszuräumende Vorurteile vorgenommen.[187]

Der Verbindung von Forschung und Lehre, um "die wissenschaftliche Orientierung der Ausbildung zu gewährleisten", waren die Gesamthochschulen von Anfang an verpflichtet.[188] Da die Qualität der Forschung, wie in Kapitel 6.4 geschildert, zunehmend anerkannt wurde, schwanden auch dadurch die Vorbehalte, obwohl im Gegensatz zu den neuen Studiengängen die Forschung besonders in den experimentierenden Fächern infolge der Aufbausituation erst mit einer Phasenverschiebung anlaufen konnte. Ob der Versuch der Landesregierung erfolgreich war, durch Empfehlung bestimmter Forschungsgebiete und von Kriterien für die Auswahl von Forschungsschwerpunkten den Gesamthochschulen ein besonderes Profil zu geben, kann erst aufgrund der Ergebnisse in den 80er Jahren beurteilt werden.

Der vom Wissenschaftsrat für allgemeine Forschungsförderung genannte Grundsatz "von Nützlichkeitserwägungen und Anwendungsmöglichkeiten unabhängige, am Erkenntnisstreben orientierte Forschung umfassend zu fördern", wurde überall befolgt.[189] Insofern wurde, neben der auch vom Wissenschaftsrat empfohlenen Konzentration der Forschung, der Einzelforschung und der zweckfreien Forschung der notwendige Freiraum und - soweit verfügbar - Ressourcen eingeräumt.

Die Aufnahme der Gesamthochschulen als Vollmitglieder in die Westdeutsche Rektorenkonferenz bedeutete ihre Anerkennung als universitäre Einrichtung. Das Aufnahmeverfahren der Deutschen Forschungsgemeinschaft, bei dem die Qualität und Quantität der Forschungsleistung geprüft wird, endete ebenfalls noch in den 70er Jahren positiv.

Im Laufe der Zeit reduzierten sich auch die Befürchtungen, Gesamthochschulen könnten infolge ihrer anfangs eingeschränkten Autonomie durch die Landesregierung zu einem Modell werden, das auch den übrigen wissenschaftlichen Hochschulen aufgezwungen würde. Nachdem offensichtlich wurde, daß die Überführung der Universitäten in Gesamthochschulen nicht mehr zu erwarten war, schwanden die Vorurteile gegenüber den Gesamthochschulen und wandelten sich von abwartender Distanz zu ihrer allmählichen Akzeptanz. Deshalb und aufgrund ihrer erkennbaren Leistungen wurden sie zu gleichwertigen Partnern in der differenzierten Hochschullandschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Dieser Meinungswandel spricht für die Angehörigen der übrigen Hochschulen, denn er wurde ihnen aufgrund von Stellenumverteilungen zugunsten der Gesamthochschulen nicht erleichtert. Das Einbüßen des Vorbildcharakters

---

[187] Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o.J. (1972), S. 7.
[188] Ebd., S. 21.
[189] Ebd., S. 24. Vgl. die Forschungsberichte der einzelnen Gesamthochschulen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

und die Anpassung der Gesamthochschulen an das bestehende Hochschulsystem als leistungsfähiger Partner führte dazu, ihre verbleibenden Abweichungen zu tolerieren. Der Preis der Anerkennung der Gesamthochschulen, die unter "ernormem Bewährungs- und Konkurrenzdruck"[190] standen, war die Anpassung. Wäre diese nicht erfolgt, hätte die relative Einflußlosigkeit der Reformkräfte zur Isolation der Gesamthochschulen führen und mit deren Fiasko enden können.

Neben der Anerkennung durch die wissenschaftliche Fachwelt war die positive Aufnahme durch die jeweilige Region ein wichtiges Ziel der Gesamthochschulen. Die Bürger akzeptierten ihre Hochschule zunehmend, mehr noch: sie erkannten die positiven Impulse, die von den Gesamthochschulen ausgingen an.[191] Sie bot vielen jungen Menschen der Region einen qualifizierten Ausbildungsplatz; manche wären ohne die Neugründungen nicht zum Studium gekommen. Mit wachsender Tendenz gingen von den Gesamthochschulen viele wissenschaftliche und kulturelle Impulse aus, die die Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität ihrer Region steigerten. Ein Teil ihrer ersten Absolventen blieb als hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Region und stärkte deren Innovationspotential. Forschungs- und Entwicklungsprojekte, soziale und regionalbezogene Vorhaben, kulturelle Zusammenarbeit, Gutachten und Weiterbildungsangebote begannen sich zu einem Geflecht wechselseitiger Anregungen und Aktivitäten zu entfalten.

Waren die Gesamthochschulen nur ein Instrument, um wissenschaftliche Hochschulen an den veränderten gesellschaftlichen Bedarf anzupassen? Die wesentlich gewachsene Zahl Studienberechtigter und der gestiegene Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften bedurften zumindest einer Vergrößerung universitärer Ausbildungsmöglichkeiten. Der wachsende Aufwand bedingte eine präzisere Überprüfung auf Wirtschaftlichkeit. Mehr akademische Ausbildungsplätze waren gekoppelt an gestiegene Forderungen an Effektivität. Eine notwendige Anpassung des Hochschulsystems an veränderte gesellschaftliche Verhältnisse war nach allgemeiner Überzeugung fällig. Da der Arbeitsmarkt sich schnell veränderte, sich aber nicht exakt prognostizieren ließ, mußte die Flexibilität des Nachwuchses angestrebt werden.

Die Durchlässigkeit des System zu fördern, konnte ebenfalls ein konsensfähiges Ziel sein, da es durch eine qualitativ und quantitativ verbesserte Nutzung des Ausbildungspotentials den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen versprach. Ein differenziertes Studiensystem nähert sich besser der Vielgestaltigkeit der Arbeitsplatzprofile an. Kurzstudiengänge waren willkommen wegen des früheren Berufseintritts und geringerer Gehaltsansprüche. Studiengänge, die die Leistungsprüfungen nach dem tradierten System übernahmen und deren Qualifikationsprofile mit den beruflichen Anforderungen weitgehend übereinstimmten, waren nicht zu kritisieren.

Erwünscht war die Vermehrung der Studienplätze, sofern sie dem zusätzlichen Arbeitskräftebedarf entsprach. Durch die damals einsetzende Konjunkturdämpfung mit ihrer Wirkung auf den Arbeitsmarkt wurde die ursprüngliche Sorge überflüssig, nicht auf genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte zurückgreifen zu können. Die internationale Konkurrenzfähigkeit war nicht mehr durch den Mangel an qualifiziertem Nachwuchs gefährdet. Die Kritik

---

[190] Friedhelm Neidhardt lt. "Der Spiegel" 50/1989, S. 78.

[191] Dafür lassen sich zahlreiche Belege in der regionalen Presse und als Erklärungen von Repräsentanten der Hochschulstädte finden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

konzentrierte sich nunmehr auf die Hochschulen als Kostenfaktor. Rationellere Nutzung ihrer Ressourcen, vor allem durch Studienzeitverkürzung, wurde beherrschendes Thema.

Aus landespolitischer Sicht kann die Entscheidung für die Gründung von fünf Gesamthochschulen auch folgendermaßen gesehen werden: NRW war ein Studentenexportland. Infolge steigender Studentenzahlen stieß dieses Defizit auf Kritik bei den Nachbarländern. Die sich abzeichnende Krise der Grundstoffindustrien, von Kohle und Stahl, machte eine wirtschaftliche Umstrukturierung notwendig, und zwar in Richtung moderner Technologien, also zukunftssicherer Arbeitsplätze. Immer breitere Schichten strebten eine qualifiziertere Ausbildung für ihre Kinder an. Der Druck durch die Studienanwärter, die einen Studienplatz einforderten, nahm zu. Die Ausweitung der Studienkapazität war infolgedessen aus der Sicht der Regierungsparteien unverzichtbar.

Entgegen dem ursprünglichen Konzept einer Konzentration durch Parallelgründungen in den vorhandenen Hochschulorten (Metropolisierung) war die Regionalisierung, die Versorgung aller Landesteile mit Hochschulen, wählerwirksamer und im Sinne einer gleichmäßigen Modernisierung der Wirtschaftsstruktur erfolgversprechender. Es war nur noch zu entscheiden, ob Gesamthochschulen oder Universitäten gegründet werden sollten. Aufgrund der bildungspolitischen Programme der Regierungsparteien, der allgemeinen Reformbereitschaft, der Empfehlungen des Wissenschaftsrates, des Drucks durch die Studentenbewegung und eines erwarteten Einspareffektes lag es nahe, sich für die Integrierte Gesamthochschule als zeitgemäßes Modell zu entscheiden, obwohl die Repräsentanten der ausersehenen Hochschulstandorte eine Universität vorgezogen hätten. In diesem Wunsche trafen sie sich mit den Abiturienten und deren Eltern in der Region. Aber die Wohnortnähe als ausschlaggebender Grund für die Wahl des Studienortes ließ dann doch, nach einer anfangs eher zögerlichen Annahme des unbekannten Hochschultyps, dessen Akzeptanz erwarten.

Für die Landesregierung war das Risiko, einen unerprobten Hochschultyp dieser Größenordnung gleichzeitig fünffach einzuführen, außerordentlich hoch, eine mutige Entscheidung. Das Scheitern, auch nur an einem Standort, hätte politisch weitreichende Folgen gehabt. Die mit der Errichtung von fünf Gesamthochschulen verbundenen finanziellen Verpflichtungen wurden Anfang der 70er Jahre infolge eines relativ ungebrochenen Fortschrittsoptimismus als tragbar eingeschätzt.[192] Landesregierung und Hochschulangehörige verband der Erfolgszwang: voll funktionsfähige wissenschaftliche Hochschulen mußten entstehen. Das galt auch noch für beide Seiten während der folgenden Finanzkrise.

Die Gefahr einer Radikalisierung der Studenten war gebannt, ebenso die als Bedrohung für die Gesellschaft apostrophierte "Aushöhlung des Leistungsprinzips".[193] Die Gesamthochschulen wurden keine "Durchlauferhitzer für revolutionäre Illusionisten".[194] Da es

---

[192] Bei der Eröffnung der Gesamthochschule Essen am 1. August 1972 sagte Ministerpräsident Heinz Kühn: "Der Ausbau der fünf Hochschulen ist in unserer Finanzplanung gesichert ... Es liegt nicht daran, daß die materiellen Mittel nicht aufgebracht werden könnten ... Es wird in diesem Lande nicht an der mangelnden Bereitstellung der Mittel liegen." Gemeint war der Ausbau der fünf Gesamthochschulen. Vgl. Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, im Oktober 1972, S. 12.

[193] Ebd., S. 17.

[194] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

keine politisch einflußreiche Gruppe mehr gab, die für eine grundlegende Studienreform im Interesse der Studierenden kraftvoll eintrat, blieb ihnen mehrheitlich nichts anderes übrig, als sich auf die ihnen gesetzten Normen einzustellen und sich diesen anzupassen.

Wie weit sich im Lande Nordrhein-Westfalen im Laufe der siebziger Jahre die Einstellung zu den Hochschulen verändert hatte, geht aus einer Äußerung des damaligen Ministers für Wissenschaft und Forschung Prof. Reimut Jochimsen aus dem Jahre 1979 hervor:

> "Knapp, überspitzt und bewußt provokativ ausgedrückt läuft der Hochschulbereich Gefahr, aufgrund des abhandengekommenen hohen Stellenwertes von Fortschritt, Wachstum und Konsensus innerhalb der Gesellschaft als eine ständige Strapazierung des öffentlichen Haushalts abgestempelt zu werden - als ein Bereich von zweifelhaftem Wert, in den beträchtliche öffentliche Mittel verschwendet werden, während unzufriedene Studenten von ebenso unzufriedenen Hochschullehrern für ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft ungenügend ausgebildet werden."[195]

Die Hochschulpolitik der Nachkriegszeit war in den 50er Jahren geprägt von der Belebung des Humboldtschen Erbes. Die Betonung der vor staatlichen Eingriffen zu schützenden Autonomie stand aufgrund der Erfahrungen zwischen 1933 und 1945 im Vordergrund, dagegen wurde weniger die Gefahr gesehen, den Anschluß an die inzwischen eingetretenen gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere durch Ausweitung von Mitbestimmung und bei den Qualifikationsanforderungen zu verpassen.

Die Zunahme der Studentenzahl machte in den 60er Jahren einen Ausbau des Tertiären Bereichs erforderlich. Die durch den Sputnikschock beeinflußten bildungsökonomischen Überlegungen, wobei die aus internationalen Vergleichen abgeleitete Befürchtung, die Konkurrenzfähigkeit auf den Weltmärkten einzubüßen, bedeutungsvoll wurde, lösten einen erheblichen hochschulpolitischen Handlungsdruck aus. Eine wesentliche Erweiterung der Hochschulkapazität in Forschung und Lehre wurde als das probate Gegenmittel angesehen, verbunden mit Überlegungen, wie das Hochschulsystem effizienter gestaltet werden könnte. Ende der 60er Jahre setzte sich dann, auch aufgrund der Studentenproteste, der Gedanke einer inhaltlichen und strukturellen Hochschulreform durch. Die Reformbestrebungen gingen aber von vornherein von zwei verschiedenen Grundüberlegungen aus: zum einen von Effizienzsteigerung und der erforderlichen Anpassung des Hochschulsystems an den veränderten Bedarf einer modernen Industriegesellschaft und zum anderen von der Notwendigkeit einer Studienreform, die die noch immer wirksamen Aufstiegsschranken möglichst beseitigen und durch eine inhaltliche Reform des Studiums die Grundlage für eine moderne demokratische Gesellschaft schaffen sollte. Beide Positionen gingen vorübergehend ein Zweckbündnis gegen die die tradierte Hochschulstruktur verteidigenden Kräfte ein, wodurch der Anschein entstand, es gäbe eine breite Übereinstimmung für eine grundlegende Hochschulreform. Hinzu kam, daß die Verfechter einer Effizienzsteigerung mächtiger und zielstrebiger waren, während viele Anhänger der Studienreform ihre Position weniger konsequent und entschlossen vertraten. Dadurch und infolge der einsetzenden Finanzkrise verschoben sich die Gewichte zugunsten bildungsökonomischer Argumente.

---

[195] Jochimsen, Reimut: Managing Universities in the Eighties. Introductory Remarks, in: International Journal of Institutional Management in Higher Education 3/1979, S. 5-10.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Nachdem die den Arbeitskräftebedarf deckenden Kapazitätserweiterungen vorhanden waren, stellte sich heraus, daß die an einer darüber hinausgehenden Studien- und Hochschulreform Interessierten nur eine nicht durchsetzungsfähige Minderheit bildeten, zumal es inzwischen gelungen war, Fundamentalkritiker durch Maßnahmen wie den Radikalenerlaß (1972) einzuschüchtern. Im Kontext dieser politischen Gewichtsverschiebungen muß die Errichtung und Zielrichtung der fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens gesehen werden, deren Konzeption aus aufklärerischen Elementen der Orientierung am mündigen Bürger bestand, aber zugleich an der Leistungssteigerung im Hochschulbereich, um den veränderten gesellschaftlichen Bedarf zu erfüllen, interessiert war.

Zwar hatte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Jahre 1978 Orientierungspunkte zur Hochschulausbildung[196] veröffentlicht, die sich über weite Strecken wie ein Plädoyer für das Y-Modell interpretieren ließen, jedoch unterblieb eine klare Stellungnahme für die Integrierte Gesamthochschule und ein konkretes Studienmodell. Das von ihm vorgeschlagene differenzierte Studienangebot sollte zugleich beruflich "verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten" sowie "wissenschaftsorientierte Einstellungen und Verhaltensweisen" vermitteln.[197]

Anders der Deutsche Gewerkschaftsbund, der sich im gleichen Jahr, wie schon in seinen "Forderungen zur Hochschulreform" von 1973, in den diese ergänzenden "Leitsätzen zur Studienreform" eindeutig für zwei Positionen aussprach:

1. "Alle Ausbildungsgänge des Tertiären Bereichs sind in Gesamthochschulen zu integrieren."
2. Wie die Wissenschaft insgesamt muß sich alle Hochschulausbildung in den Dienst der Gesellschaft stellen, d.h. zum Nutzen aller Arbeitnehmer, "die Lebens- und Arbeitsbedingungen humaner gestalten".[198]

Eine derartige Handlungsorientierung als Studienziel war nicht im Interesse der Arbeitgeber, von deren Seite es schon im Jahre 1972 hieß: "Die Fortsetzung der politisch-ideologisch motivierten Hochschulreform findet geräuschloser statt als früher. Unter dem scheinbar neutralen Namen 'Hochschuldidaktik' arbeitet sie ziemlich ungestört an der Überwindung unseres Hochschulsystems von innen heraus."[199] Ein Vergleich der aus einer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gesamthochschule stammenden Formulierung mit den Leitzsätzen des DGB zeigt deutlich die kontroversen Positionen, die sich hinter dem Studienziel Praxisorientierung verbergen können: die erwünschte Befähigung zu gesellschaftsverändernder Berufstätigkeit oder zur Anpassung an vorhandene Arbeitsbedingungen.

Deshalb war es auch aus seiner Sicht konsequent, wenn die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ebenfalls im Jahre 1978 erklärte, "daß die Einführung von integrierten Studiengängen abzulehnen ist. Auch die organisatorische Zusammenfassung von Universitäten und Fachhochschulen zu Gesamthochschulen bringt keine Vorteile, wohl aber

---

196 Orientierungspunkte des Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zur Hochschulausbildung, in: ders.: Materialien zur Studienreform, München 1979, S. 261 ff.
197 Ebd., S. 262.
198 Ebd., S. 308.
199 Kramer, Wolfgang: Zum Problem der Gesamthochschule, in: Berichte des Deutschen Industrieinstituts, Jg. 4/1972, Nr. 3, S. 40.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

gewaltige Nachteile mit sich."[200] Er begründete sein Votum damit, daß durch "Mischformen die Berufswirklichkeit und die Begabungsverteilung" nicht berücksichtigt würden, statt der erhofften Rationalisierungseffekte erhebliche Kostensteigerungen entstehen, ... die Institution Gesamthochschule ... die Lehrenden und Lernenden zu Identitätsschwierigkeiten" führe und "durch die Schaffung von Mammutgebilden, wie sie die Gesamthochschulen notwendigerweise darstellen müssen", die Regionalisierung des Bildungsangebots gefährdet sei.[201] Obwohl diese Begründungen keineswegs mit den damals bereits vorliegenden Erfahrungen übereinstimmten, war diese Stellungnahme aufgrund des politischen Gewichts des BDA und der die gleiche Auffassung vertretenden Kreise hochschulpolitisch dominant.

Im Laufe der 70er Jahre wirkte sich diese Verschiebung der Kräfte zugunsten des ökonomisch-technokratischen Ansatzes auch auf die Gesamthochschulen aus, so daß die Unterstützung für eine inhaltliche Studienreform mehr und mehr abnahm. Anscheinend wurden die Erwartungen enttäuscht, die Gesamthochschulen wären geeignet, Studienzeitverkürzungen zu erreichen. Infolge des Zieles der Durchlässigkeit des Systems und fehlender Anreize für ein Kurzstudium war diese Erwartung zweifellos unrealistisch. Das bei der Errichtung abgegebene Versprechen des Ministerpräsidenten von NRW, der Ausbau der fünf Gesamthochschulen sei finanziell gesichert, wurde infolge der Finanzkrise nur unzureichend eingelöst. Mit dem bereits im Jahre 1975 beginnenden Abrücken von der Absicht, bis 1977 alle Hochschulen des Landes in Gesamthochschulen zu überführen, zeichnete sich das endgültige Scheitern dieses Vorhabens ab. Hochschulreform stieß nicht mehr auf politisches Interesse. Diese Entwicklung konnte auch der DGB mit seinen zu spät kommenden Forderungen zur Hochschul- und Studienreform nicht mehr verhindern.

In Anbetracht
- rückläufiger Unterstützung aufgrund allgemein nachlassender Reformbereitschaft,
- sich abzeichnender erheblicher Rücknahme personeller und räumlicher Ausbauziele,
- des von den Arbeitgebern deutlich artikulierten Interesses an einem unveränderten Weiterbestehen des Hochschulsystems und an getrennten Studiengängen,
- der sich zunehmend verknappenden Haushaltsmittel,

war die im Jahre 1979 an den fünf Gesamthochschulen erreichte volle Funktionsfähigkeit als wissenschaftliche Hochschulen einschließlich der Teilerfolge bei der Studienreform eine beachtliche Leistung. In seinen 23 Thesen zur Hochschulpolitik, die der Bundesvorstand des DGB am 8. Mai 1973 verabschiedet hatte, warnte er bereits: "Die kaum begonnene Hochschulreform droht zu scheitern. Konservative Kräfte bemühen sich intensiv, Reformen zu verhindern oder die eingeleiteten Reformen rückgängig zu machen."[202] Wie sich im Laufe der 70er Jahre herausstellte, eine durchaus zutreffende Prognose der weiteren Entwicklung.

---

[200] BDA: "Fachhochschule - Kurzstudiengänge. Gedanken zur Differenzierung der Studiengänge" 1978, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, München 1979, S. 305.
[201] Ebd., S. 305 f.
[202] Forderungen des DGB zur Hochschulreform, verabschiedet am 8. Mai 1973 vom Bundesvorstand des DGB, Sonderdruck, S. 1.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

7. Restriktive und restaurative Trends

7.1 Abkehr vom Gesamthochschulkonzept

7.1.1 Organisatorische Doppelstruktur

Während bei dem 1976 verabschiedeten Hochschulrahmengesetz das Ziel der Hochschulreform in dem Kompromiß des Nebeneinanders von Integrierten und Kooperativen Gesamthochschulen sowie in der Verpflichtung zum Zusammenwirken von Hochschulen bestand (vgl. Kap. 3.10), zeichnete sich bei der Beratung der innerhalb von drei Jahren zu verabschiedenden Ländergesetze ab, daß die Errichtung weiterer Gesamthochschulen nicht mehr zu erwarten war. Bei den im Lande NRW fast vier Jahre dauernden Beratungen entstanden, im Gegensatz zu dem für den gesamten Hochschulbereich geltenden HRG, gleichzeitig zwei Gesetze: das Wissenschaftliche Hochschulgesetz (WissHG)[1] und das Fachhochschulgesetz (FHG).[2] Das der Hochschulreform entgegenstehende Festschreiben der Doppelstruktur in wissenschaftliche Hochschulen und Fachhochschulen ließ für die Gesamthochschulen keine dritte Alternative zu.

Die Entscheidung des Gesetzgebers für die Doppelstruktur wurde durch das unverbindliche Inaussichtnehmen weiterer Integrierter Gesamthochschulen[3] nicht infrage gestellt. Schon die politische Kapitulation vor den Widerständen bei der für 1977 beabsichtigten vollständigen Umwandlung aller Hochschulen in Gesamthochschulen läßt keine andere Deutung zu. Das vom Gesetzgeber ausdrücklich vorgesehene Zusammenwirken selbständiger Hochschulen,[4] um die Neuordnung des Hochschulwesens zu erreichen, war angesichts der Kooperationsunwilligkeit maßgebender Kräfte in den Hochschulen schon ein anspruchvolles Ziel, das nur gegen erhebliche Widerstände durchzusetzen gewesen wäre und das, wie sich in den 80er Jahren erwies, nicht erreicht wurde.

Infolgedessen war die Errichtung weiterer Gesamthochschulen keine realistische Alternative. Die Meinung: "Integrierte Gesamthochschulen führen zu einer abrupten Einebnung der gewachsenen und in der Praxis bewährten Differenzierung",[5] war soweit verbreitet, daß eine in den 80er Jahren betriebene Differenzierung des Hochschulsystems sich durchsetzen konnte, wobei das Leitbild Gesamthochschule von einer "Zwei-Typen-Struktur" abgelöst wurde. Allerdings ließ die derart differenzierte Hochschullandschaft es zu, die weitgehend angepaßten Gesamthochschulen zu akzeptieren, da sie ihre Vorbildfunktion eingebüßt hatten und deshalb von ihnen keine Veränderungsgefahr mehr ausging. Das Festhalten an der bestehenden hierarchischen Doppelstruktur bedeutete das Ende von Studien- und Hochschulreform. Eine substantielle Studienreform war ohne organisatorische Veränderungen nicht zu erreichen.

---

[1] Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG), GV.NW. 223 vom 20. November 1979.
[2] Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulgesetz-FHG), GV.NW. 964 vom 20. November 1979.
[3] § 5 Abs. 3 WissHG.
[4] § 109 WissHG in Verbindung mit § 5 Abs. 1 u. 2 WissHG.
[5] Streffer, Christian: In Sorge um Nordrhein-Westfalens Universitäten, Bonn-Bad Godesberg, im Mai 1979, S. 61.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Entscheidung, für wissenschaftliche Hochschulen und Fachhochschulen getrennte Gesetze zu verabschieden, schrieb das duale Hochschulsystem fest und führte nicht zu deren Zusammenwirken. Jedoch behielten die bestehenden Gesamthochschulen in dieser Situation einige Besonderheiten bei: die Zulassung von Fachoberschulabsolventen, integrierte durchlässige Studiengänge und die Doppelstruktur des Lehrkörpers. Schon damals zeichnete sich ab, daß die erweiterte Öffnung sich bewährte und der befürchtete Niveauverlust ausgeblieben war. Die fälligen hochschulpolitischen Konsequenzen, die aus diesem Ergebnis hätten gezogen werden müssen, die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten für den Tertiären Bereich[6] und die allgemeine Einführung abgestufter Studiengänge wurden allerdings nicht realisiert.[7]

Die Gesamthochschulen standen vor dem Dilemma, sich durch weitere Reformschritte in ihrer Andersartigkeit zu profilieren oder ihre wissenschaftliche Gleichwertigkeit gegenüber den übrigen wissenschaftlichen Hochschulen in Forschung und Lehre beweisen zu müssen. Um nicht in die Isolation zu geraten, entschieden sie sich zu fortschreitender Anpassung an die Universitäten, aber unter Beibehaltung ihrer Besonderheiten und unter Verzicht darauf, weitere Reformziele anzustreben. Die Entscheidung des Gesetzgebers im WissHG, die Gesamthochschulen als Universitäten zu bezeichnen und als wissenschaftliche Hochschulen rechtlich anzuerkennen, war aufgrund der eingetretenen Entwicklung konsequent.[8]

Damit wurde eine von den meisten Mitgliedern der Gesamthochschulen schon längere Zeit angestrebte Namensänderung, die sie sich teilweise im Vorgriff schon angeeignet hatten, durch den Gesetzgeber sanktioniert. Die Namensänderung sollte Zweifel über die wissenschaftliche Qualität der Gesamthochschulen beseitigen helfen. Neben der Anerkennung des erreichten Leistungsstandards wurde zugleich der ebenfalls bereits vollzogene Anpassungsprozeß an das Profil tradierter Universitäten signalisiert und damit eine Eigenständigkeit als Reformhochschule zumindest teilweise auch äußerlich zurückgenommen.

Die mit der Konsolidierung der Fachhochschulen vollzogene Doppelstruktur des Hochschulbereichs - allerdings mit hierarchischer Abstufung[9] - wurde als "differenzierte Hochschullandschaft" bezeichnet. Diese idealisierende Umschreibung verdeckt die Abgrenzungen und Abstufungen. Außerdem läßt der Begriff Differenzierung mehrere Deutungen zu, wie etwa eine detaillierte Gliederung, oder auch die Hierarchie getrennter Systeme.

---

[6] Die in § 66 WissHG vorgesehene Einstufungsprüfung hatte kaum praktische Auswirkungen.

[7] Insgesamt wurden die in § 5 WissHG genannten Neuordnungsziele nicht erreicht.

[8] Die rechtliche Konsolidierung als wissenschaftliche Hochschule galt allerdings nicht für die Fachhochschulstudiengänge und für die Organisation von Fachbereichen, in denen ausschließlich Fachhochschulstudiengänge angeboten wurden, da für diese gemäß § 1 (3) WissHG das ebenfalls zum 1. Januar 1980 in Kraft getretene Fachhochschulgesetz galt. Die Gesamthochschulen sind der einzige Hochschultyp, in dem beide Hochschulgesetze jeweils in Teilbereichen wirksam sind.

[9] Die Fachhochschulen werden häufig als gleichwertig aber andersartig bezeichnet. Tatsächlich werden Rangunterschiede zwischen wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen durch diese Beschreibung nur kaschiert, wie sich an zahlreichen Indikatoren wie Einstufung der Absolventen und Professoren, Ausstattung und eingeschränktem Forschungsauftrag sowie fehlendem Promotions- und Habilitationsrecht nachweisen läßt. Selbst die Bezeichnung der Diplome unterscheidet sich.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

7.1.2 Differenzierung und Wettbewerb

Mit dem Begriff Differenzierung im zweiten Sinne wurde eine Gegenbewegung zur Gesamthochschule angekündigt, da ihr Nivellierung, wenn nicht Gleichmacherei vorgeworfen wurde. Tatsächlich wurde eine über das Vorhandene hinausgehende Differenzierung nicht angestrebt, sondern nur die Bestätigung und Fortschreibung des Status quo, was weitgehend Unterstützung in den bestehenden Hochschuleinrichtungen fand, die ihre Existenz nicht aufs Spiel setzen und sich auch nicht auf die Unbequemlichkeiten und Konflikte tiefgreifender Veränderungen einlassen wollten. Insoweit verbarg sich hinter Differenzierung eine Abwehrhaltung gegen Reform durch Festhalten an der inzwischen entstandenen Hochschulstruktur.

Mit dem Konzept der Differenzierung war politisch beabsichtigt, die Abstufung im Hochschulbereich nicht nur zwischen den Hochschularten sondern auch zwischen den einzelnen Hochschulen gleichen Types zu forcieren. Das bei angloamerikanischen Hochschulen übliche Ranking-System sollte auf deutsche Hochschulen übertragen werden, unter denen es traditionell derartige Unterscheidungen nicht gab. Die prinzipielle Gleichwertigkeit schloß von Fach zu Fach unterschiedliche Einstufungen infolge einer im Laufe der Zeit veränderbaren wissenschaftlichen Reputation nicht aus. Durch die vielen Neugründungen nach 1960 wurde das vorher transparente System zunehmend undurchschaubarer. Wissenschaftliche Leistung wurden dann nicht selten als mit dem Alter einer Institution wachsend angesehen.

Die Erfahrungen und Erfolge jüngerer Hochschulen bei der Studienreform wurden dagegen weitgehend ignoriert. Der einsetzende Wettbewerb zwischen den Hochschulen stützte sich weniger auf rationale Kriterien, sondern mehr auf die Erwartung, einen in der Vergangenheit erworbenen Ruf in einer kontinuierlichen Unangreifbarkeit zu stabilisieren. Damit konnten zugleich Schritte der Studienreform vermieden werden, weil allgemeine Zufriedenheit mit dem erreichten Standard suggeriert wurde.[10]

Der Leistungsstand sollte auch durch eine forcierte Elitebildung konzeptionell abgesichert werden. Durch den unüberbietbaren Mißbrauch dieses Begriffs während des Nationalsozialismus bedurfte es eines zeitlichen Abstandes, ehe diese Forderung wieder in die Hochschulpolitik eingeführt werden konnte. Wenn schon die inzwischen eingetretene Entwicklung, insbesondere die des Zustroms zu den Hochschulen, nicht wesentlich gebremst werden konnte, wozu auch die Gesamthochschulen durch eine erweiterte Zulassung zum Studium beigetragen hatten, so sollte doch versucht werden, den angeblichen "Vermassungstendenzen", die unbewiesenermaßen mit Niveausenkung in Zusammenhang gebracht wurden, entgegenzutreten.

Den außerordentlich Leistungsfähigen und -willigen eine besondere Chance zu geben und sie speziell zu fördern, war das Konzept, hinter dem sich das Anliegen verbarg, frühere Bildungsprivilegien erneut zu installieren. Warnungen vor Akademikerarbeitslosigkeit, Empfehlungen, nach dem Abitur in die Praxis zu gehen, und die Umstellung des BAföG zuerst auf Teil- und später auf Volldarlehen waren politische Entscheidungen, die eine Reduzierung des Andrangs an die Hochschulen herbeiführen sollten, allerdings nicht zu Lasten von denjenigen, deren Kinder schon immer studiert hatten. Eine tatsächliche Förderung von Leistungseliten

[10] Hier sei an die immer wieder auftauchende Behauptung erinnert, die deutsche Universität sei in ihrem Kern gesund.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

setzte voraus, die besonders Begabten erst einmal zu entdecken und ihnen Bildungschancen zu eröffnen. Die möglichst breite Öffnung, die Verbesserung von Chancen, ist die Basis, aus der sich die tatsächlich besonders Qualifizierten erst herausschälen können. Breiten- und Spitzenförderung sind also keine Gegensätze, wie immer wieder behauptet wird. Sie bedingen einander. Hinter der alleinigen Betonung von Eliteförderung verbirgt sich dagegen ein System, Privilegien zu erhalten oder erneut zu installieren.

Gegenüber den Parolen von der Differenzierung und Eliteförderung geriet die Diskussion um die Studienreform in den Hintergrund. Die unerwartet hohe Zunahme der Studentenzahl, die zur Überlast führte, war ein weiterer Grund, die Diskussion um die inhaltliche Studienreform zu vertagen und statt dessen die Studienzeitverkürzung zum beherrschenden Thema zu machen. Eine Fülle von Rezepten, das Studium zu straffen, wurden - ohne dem Ziel näher zu kommen - angeboten. Da daran weder der Mehrheit der Studenten noch den Professoren, wenn auch aus unterschiedlicher Interessenlage, etwas lag, scheiterten bis heute alle Versuche zur Studienzeitverkürzung. Der Gedanke des Wettbewerbs versagt hierbei auch deshalb, weil die Reputation der Professoren primär von der Qualität ihrer Forschung abhängt und diese keineswegs durch kürzere Studienzeiten erhöht wird. Studierende können erst am Ende ihres Studiums über kürzere oder längere Perioden in die Forschung einbezogen werden.

In den im November 1983 vorgelegten 16 Thesen der Bundesbildungsministerin Dorothee Wilms, mit denen die inzwischen regierende christlich-liberale Bundesregierung (seit 1982) die endgültige Abkehr von der Gesamthochschule einleitete, findet sich der Satz, Gesamthochschulen mit ihrer "nur inneren Differenzierung" böten keine Gewähr "für eine optimale Aufgabenerfüllung und deutliche Profilierung".[11] Da den Gesamthochschulen wegen ihrer abgestuften Studiengänge, ihres breiten Fächerspektrums, ihrer unterschiedlich qualifizierten Studienanfänger und Professoren und ihrer Forschungsschwerpunkte Spezifitäten in Forschung, Studium und Lehre nicht abgesprochen werden konnten, wurden diese als innere Differenzierung abgetan und der Anschein erweckt, es mangele ihnen an Leistungsfähigkeit. Unterstellt wurde, an Gesamthochschulen könnten keine Spitzenleistungen erreicht werden. Tatsächlich hat jede Gesamthochschule im Laufe der 80er Jahre ihr besonderes Profil entwickelt und sich als voll wettbewerbsfähig erwiesen.

Aufgrund der "Zwei-Typen-Struktur" von Universitäten und Fachhochschulen mit dezidierter Abgrenzung und vertikaler Abstufung war der kleine Sektor Gesamthochschulen als eigenständiger Hochschultyp kaum überlebensfähig. Er stand in der Gefahr, zwischen den beiden Blöcken zerrieben zu werden. Da das politisch erwünschte quantitative Verhältnis zwischen den Universitäten und Fachhochschulen nicht bestand und zugunsten letzterer verschoben werden sollte, war es auch denkbar, die Gesamthochschulen zu Fachhochschulen zurückzubilden.[12] Die Gesamthochschulen waren aber daran interessiert, ihren erreichten Status als wissenschaftliche Hochschulen zu erhalten. Das bedeutete allerdings, die Weiterent-

---

11 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zu einer Hochschulpolitik für die 90er Jahre, in: Wettbewerb statt Bürokratie, Bonn, November 1983, S. 7, These 2.

12 Eine Rückentwicklung der Gesamthochschulen zu Fachhochschulen hatte z.B. der Vorsitzende des Fakultätentages Maschinenbau und Verfahrenstechnik in seiner Stellungnahme zur Novellierung des HRG gefordert. Vgl. DUZ 17/1983, Magazin 7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wicklung als eigenständiger Hochschultyp aufzugeben und sich inhaltlich an die tradierten Universitäten anzupassen.

Die im Februar 1983 eingesetzte "Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes" legte im Januar 1984 ihren Bericht vor, der hinsichtlich des in § 5 HRG vorgeschriebenen Organisationszieles, die verschiedenen Hochschularten zu integrierten oder zu Kooperativen Gesamthochschulen zusammenzuführen, die Auffassung vertrat, das "Organisationsziel (sei) auch in der schwächeren kooperativen Form stillschweigend aufgegeben worden", deshalb solle die "offensichtlich leerlaufende Bestimmung" des § 5 ersatzlos gestrichen werden. Allerdings sollten "den bestehenden Gesamthochschulen diejenigen Arbeitsmöglichkeiten gesichert werden ..., die längerfristig einen Vergleich ihres Wirkungsgrades mit dem der traditionellen Hochschularten zulassen".[13] Ein Urteil über die Bewährung der Gesamthochschulen wurde also vertagt und eingeräumt, daß nach wenigen Aufbaujahren noch keine gesicherte Beurteilung möglich sei. Die Kommission schlug damit die Sanktionierung des seit Jahren geleisteten Widerstandes gegen einen gesetzlichen Auftrag vor, denn inzwischen hatte sich die "Zwei-Säulen-Struktur" Universität und Fachhochschule durchgesetzt. Daraufhin wurde das Hochschulrahmengesetz im Jahre 1985 erheblich revidiert, wobei entsprechend der Empfehlung das Ziel Gesamthochschule gestrichen wurde.

Die Anfang des gleichen Jahres veröffentlichten Vorstellungen über Differenzierung und Wettbewerb waren mit den von den Gesamthochschulen verfolgten Intentionen durchaus vereinbar, sofern ihnen die gleichen Startchancen eingeräumt würden, entgegen dem verbreiteten Vorurteil, sie strebten nach Nivellierung und fürchteten den Wettbewerb. Die Definitionen lauteten:

> "Differenzierung heißt, daß die Hochschularten und die einzelnen Hochschulen bei der Bildung ihrer Schwerpunkte in Forschung und Lehre, bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehre und auch bei anderen Fragen, z.B. bei der Entwicklung ihrer Auslandsbeziehungen, unterschiedliche Profile entwickeln können und sollen.
> Wettbewerb bedeutet, daß die Hochschulen die Gelegenheit haben, bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre miteinander zu konkurrieren, d.h. sich zu bemühen, ihre Aufgaben besser als andere Hochschulen zu erfüllen. Jede Hochschule soll ihr eigenes Gesicht finden können."[14]

An anderer Stelle wurde betont, die Beseitigung der Leitidee Gesamthochschule sei eine Voraussetzung für Differenzierung, denn dadurch würde die Eigenständigkeit der Fachhochschulen gestärkt.[15] Bei diesem Ziel ging es demnach um die Erhaltung der institutionellen Abgrenzung dieses Hochschultyps mit kostengünstigen, praxisbezogenen Kurzstudiengängen, die erneut mit von Universitätsabschlüssen unterscheidbaren Diplombezeichnungen versehen wurden.[16] Hinter dem Begriff der Differenzierung verbarg sich also auch

---

[13] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG), Bonn, Januar 1984, S. 13.
[14] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Die HRG-Novelle, 22 Fragen und Antworten, Bonn, Januar 1985, S. 7.
[15] Ebd., S. 9.
[16] Ebd., S. 10.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

die Absicht, das durchlässige Studiensystem der Gesamthochschulen wieder durch getrennte, nach Inhalt und Studiendauer verschiedene Studiengänge, die jeweils den beiden Hochschulformen zugeordnet wurden, zu ersetzen.[17]

Die Aufgabe der Gesamthochschule als hochschulpolitische Zielvorstellung durch Legislative und Exekutive war eine Kapitulation vor dem Interesse der Vertreter und Angehörigen der Universitäten und Fachhochschulen auf Eigenständigkeit. Die wechselseitigen Berührungsängste und Ressentiments führten zu dem Ergebnis, die seit Errichtung der Fachhochschulen entstandene Hochschulstruktur zu erhalten. Außer den bildungspolitischen Reformvorstellungen wurden sogar die ökonomischen Vorteile aufgegeben, die von einer Zusammenführung, z.B. durch gemeinsame Nutzung von Einrichtungen, zu erwarten waren.

Zwar wurde das Zusammenwirken der Hochschulen[18] weiterhin gefordert, wobei u.a. ausdrücklich zu gewährleisten sei:

- "1. ein Angebot von abgestuften, aufeinander bezogenen Studiengängen und Studienabschlüssen in dafür geeigneten Bereichen; soweit es der Inhalt der Studiengänge zuläßt, sollen gemeinsame Studienabschnitte oder aufeinander folgende Studiengänge geschaffen werden; ...
- 2. ein Aufbau der Studiengänge, der bei einem Übergang in Studiengänge gleicher oder verwandter Fachrichtungen eine weitgehende Anrechnung erbrachter vergleichbarer Studien- und Prüfungsleistungen ermöglicht; ...
- 4. die Aufstellung und Durchführung ... hochschulübergreifender Forschungs- und Lehrprogramme; ...
- 7. die bestmögliche Nutzung der Hochschuleinrichtungen; ...
- 8. die Eröffnung von Forschungsmöglichkeiten für Professoren solcher Hochschulen, ... in denen keine oder keine ausreichenden ... Forschungsmöglichkeiten bestehen".[19]

Diese Ziele sollten nicht mehr, wie es im ursprünglichen Text des HRG von 1976 hieß, durch Neuordnung des Hochschulwesens geschehen, wobei "die gegenwärtig von Hochschulen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung wahrgenommenen Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium zu verbinden" wären, sondern durch Zusammenwirken der Hochschulen gewährleistet werden. Da aber in den inzwischen verstrichenen neun Jahren keine nennenswerten Schritte von den Hochschulen unternommen worden waren, um den Aufgabenkatalog praktisch umzusetzen, ist zu fragen, ob wirklich noch die Hoffnung bestehen konnte, daß die erforderliche Kooperation nunmehr zustande käme, obwohl das Ziel Gesamthochschule aufgegeben worden und keine andere organisatorische Verknüpfung vorgesehen war. Die Interessenlage der Beteiligten - mit Ausnahme der Studierenden - gab jedenfalls keinerlei Anlaß, Kooperationsabsichten zu vermuten.

Tatsächlich erfolgte auch in der Folgezeit kaum eine Annäherung. Lediglich die Aufnahme der Fachhochschulen in die Westdeutsche Rektorenkonferenz, allerdings mit relativer Einfluß-

---

17 Vermutlich hatten die Gesamthochschulen die Hochschulpolitiker enttäuscht, weil das geplante Überwiegen des Kurzstudiums und Studienzeitverkürzungen nicht eintraten.

18 § 2 (7) u. § 4 (2) HRG.

19 HRG vom 14. Juni 1985 (BGBL. I, S. 1065), § 4 (2) 1., 2., 4., 7. u. 8. In keiner der verschiedenen Aufgabenstellungen ist bis heute ein nennenswerter Fortschritt erzielt worden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

losigkeit, wurde vollzogen. Aber es blieb auf Landesebene bei getrennten Rektorenkonferenzen und auch auf Bundesebene existierte die Fachhochschulrektorenkonferenz neben der WRK als selbständiges Artikulationsgremium weiter. Bei einem Minimum von Kontakten wurde die unter dem Motto der Differenzierung verbrämte hierarchische Struktur von wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen besonders zu Lasten verbesserter Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Tertiären Systems beibehalten. Seitens der Kritiker gibt es bis heute keine fundierte Begründung für das Abrücken von dem ursprünglich auf breite Zustimmung stoßenden Ziel Gesamthochschule. Die aus unterschiedlichen Motiven gespeiste Abwendung genügte, um das Ziel aufzugeben. Mangels Selbstbewußtsein und durch die inzwischen vollzogene Anpassung an die Universitätstradition trugen die Gesamthochschulen zu dieser Entwicklung bei.

Die hochschulpolitische Diskussion wandte sich aufgrund der im Laufe der 80er Jahre veränderten Situation anderen Schwerpunkten zu.[20] Anstelle der Studienreform wurden infolge der in unerwartetem Maße angestiegenen Studentenzahl Studienzeitverkürzung und Eindämmung der Zulassungsbeschränkungen aktuelle Themen. Selbst in den Statistiken verschwanden die Gesamthochschulen als eigenständiger Hochschultyp. So ist es bezeichnend, wenn die WRK, die das Ziel Gesamthochschule früher ebenfalls vehement vertreten hatte, nunmehr die Hochschulentwicklung der Nachkriegszeit als Diversifikation der Hochschultypen beschreibt: "Die Fachhochschulen kamen hinzu und weiteten ihr Fächerspektrum aus; die Idee der Gesamthochschule hinterließ einige Gründungen und die Technischen Hochschulen rundeten ihr Fächerspektrum im Sinne klassischer Universitäten ab, wie auch umgekehrt viele Universitäten ihr Angebot in Richtung auf Technik erweiterten."[21] In der Retrospektive verflüchtigte sich das ehemals gemeinsame Ziel Gesamthochschule zu einer überholten Randerscheinung.

Durchgesetzt hatten sich die Interessen, die die tradierte Hierarchie des sozialen Status durch eine abgestufte Chancenzuteilung über die verschiedenen Vorbildungen beibehalten wollten. Dafür mußten neue Erklärungsmuster, wie die angemessene Förderung angeblich vorhandener unterschiedlicher Begabungsprofile, gefunden werden. Darin trafen sich die Verfechter der Bewahrung von Hierarchien im Hochschulsystem mit den Anhängern politisch-konservativer, berufsständischer und technokratisch-ökonomischer Überzeugungen.

Weil Wettbewerb ein Schlüsselwort in der hochschulpolitischen Diskussion geworden war, setzte sich auch der Wissenschaftsrat damit auseinander, wie dieser, soweit wünschenswert, in Gang gebracht werden könne. Wettbewerb könne zur Leistungssteigerung von Instititutionen und Personen auch im Hochschulsystem beitragen, vor allem bei der Qualität von Forschung und Lehre, der Anpassung an neue Aufgaben und beim effizienten Einsatz der Mittel. Neben der Reputation, die durch Forschungsleistungen errungen würde, kämen als weitere Prämien Einkommen, Position und Ausstattung in Betracht. Voraussetzung für Wettbewerb seien individuelle Handlungsfreiheit und institutionelle Autonomie sowie Transparenz. Durch sie würden Leistungen erst erkennbar und erst dann könne sich Reputation einstellen. Außerdem seien all-

---

[20] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln 1986. Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988.

[21] Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Dokumente zur Hochschulreform 63/1988, Bonn-Bad Godesberg, im Juli 1988, S. 22.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

gemein akzeptierte Bewertungsmaßstäbe und Zuteilungsregeln für Leistungsprämien unverzichtbar.

Fehlentwicklungen durch einen zugespitzten Wettbewerb könnten eintreten, wenn:
- eine Konzentration von Qualität mit geistiger Provinzialisierung außerhalb der Zentren bezahlt werden müßte,
- durch fehlende Rahmenbedingungen die Qualitätsstandards in der Lehre und im Prüfungswesen gefährdet würden,
- der Wettbewerb um Forschungsressourcen zu weit getrieben würde, weil dann viel Zeit und Energie unnütz verbraucht würden,
- die Mindeststandards für gute Forschung und Lehre für alle nicht mehr gewährleistet wären.

Wettbewerb müsse dazu führen, daß jeder seine Stärken herausfände und damit ein hohes Maß an Differenzierung entstünde.[22]

Die Gesamthochschulen haben sich darum bemüht, einige der in den Empfehlungen zur Belebung des Wettbewerbs gemachten Vorschläge umzusetzen, teilweise schon vor ihrer Veröffentlichung. So haben sie seit ihrer Errichtung durch zahlreiche Veröffentlichungen zur Transparenz[23] beigetragen: durch Forschungsberichte, Rechenschaftsberichte, Hochschulzeitungen, Pressemitteilungen und sonstige Informationsschriften für Studienbewerber sowie durch Publikationen über ihr Forschungs- und Entwicklungspotential. Die Steigerung der Reputation der Forscher wird u.a. über den Nachweis eingeworbener Drittmittel erbracht. Über Schwerpunktbildung[24] in der Forschung wurde bereits im Kap. 6.4 berichtet. Graduiertenkollegs, Fach- und Studienschwerpunkte sowie Sonderforschungsbereiche kamen in den 80er Jahren hinzu. Sie werden bei den folgenden Berichten über die Entwicklung der einzelnen Gesamthochschulen in den 80er Jahren (vgl. Kap. 9) beschrieben. Dem Wettbewerb um Studierende haben sich die Gesamthochschulen erfolgreich gestellt wie die Einschreibungszahlen und der nahezu reibungslose Übergang ihrer Absolventen in das Beschäftigungssystem ebenso zeigen wie ihre Flexibilität im Studienangebot.[25] Allerdings werden Zulassungsprüfungen am Studienbeginn nach wie vor weitgehend abgelehnt, weil sie in ihrem Prognosewert umstritten sind[26] und eine Abschreckungswirkung auf Studienbewerber ausüben. Sie sind damit wegen ihrer einseitigen Selektivität hinsichtlich des Zieles der Chancenverbesserung kontraproduktiv.

Alle quantitativen Wettbewerbskriterien haben einen begrenzten Aussagewert, da Forschung, Lehre und Studium primär qualitative Bereiche und deshalb nur bedingt meßbar sind. Außerdem existieren global grundsätzlich zwei alternative Hochschulsysteme: das marktwirtschaftlich orientierte und das bei uns vorhandene staatlich gelenkte System, dem Elemente von Wettbewerb nicht ganz fehlen. Aus bildungsökonomischer Sicht ist aber bei Mischformen

---

22 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem , Köln 1985, S. 5 ff.
23 Ebd., S. 25 f.
24 Ebd., S. 31 ff.
25 Ebd., S. 33 ff.
26 Hitpaß stellte bei seinen Untersuchungen an der Gesamthochschule Essen Widersprüche zwischen den Ergebnissen von Studieneingangstest (TAB) und den Studienabschlußnoten fest. Trotz schlechter Testergebnisse werden gute Abschlußnoten erreicht.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

die Dominanz einer Lenkungsform unverzichtbar.[27] Eine Konvergenz beider Systeme führt zwangsläufig zu Instabilität. Der Wissenschaftsrat bezog sich bei seinen Empfehlungen auf das marktwirtschaftliche amerikanische System.[28] Die von ihm für den Wettbewerb empfohlenen Einschränkungen lassen erkennen, daß er sich, ohne es expressis verbis anzumerken, der Grenzen der Verträglichkeit bei der Übernahme marktwirtschaftlicher Elemente in das deutsche vom Staat getragene Hochschulsystem bewußt war. Die seitdem erfolgte zögernde Aufnahme der Empfehlungen zeigt, daß angesichts begrenzter Systemkonformität, die Einführung von weiteren Wettbewerbselementen von den Hochschulen sehr vorsichtig angegangen wird, weil bei der "Übernahme ins staatliche System meist ganz andere, oft ungewollte Wirkungen"[29] eintreten können.

7.2 Rehierarchisierung

7.2.1 Einstufungskonflikte in der Professorengruppe

Neben Differenzierungsbestrebungen zwischen Fächern und Hochschulen durch Ranking-Listen und Rechtsstatus wurden Rehierachisierungstendenzen aus standespolitischen Ambitionen bei der Regelung der Personalstruktur erkennbar. Das Wissenschaftliche Hochschulgesetz[30] regelte die Überleitung des wissenschaftlichen Personals in die neue Personalstruktur. Dabei stieß die vom Gesetzgeber festgelegte einheitliche Amtsbezeichnung "Professor" bei Personen die vorher unterschiedliche Bezeichnungen führten,[31] auf erhebliche Kritik. Die pauschale Amtsbezeichnung, die nun auch für die übernommenen Fachhochschullehrer galt, führte zu einer Verfassungsbeschwerde, die allein im Lande NRW von 537 Beschwerdeführern getragen wurde. Am 29. Juni 1983 beschloß das Bundesverfassungsgericht, daß die Führung der Amtsbezeichnung "Professor" ohne kennzeichnenden Zusatz, für ehemalige ordentliche Professoren und wissenschaftliche Räte und Professoren mit den Grundsätzen des Berufsbeamtentums (Art. 33 [5] GG) unvereinbar sei.[32] Deshalb wurde dann durch den Gesetzgeber, unter Beachtung des vorher ergangenen "Homogenitätsbeschlusses",[33] für Hochschullehrer an wissenschaftlichen Hochschulen, auch wenn sie überwiegend in integrierten Studiengängen tätig waren, die Amtsbezeichnung "Universitätsprofessor" eingeführt.[34]

Wesentlich gravierender für die Existenz der Gesamthochschulen als die Auseinandersetzungen um eine angemessene Amtsbezeichnung war eine weitere Verfassungsbeschwerde

---

[27] Woll, Artur: Alternative Hochschulsysteme, in: Augst, Gerhard/Bünau, Günther v./Sturm, Klaus (Hrsg.): "Zu lebendiger Zeit ...", Siegen 1990, S. 274 ff.
[28] Wissenschaftsrat, Empfehlungen, S. 22 u. 36.
[29] Woll, ebd., S. 281.
[30] Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG), GV.NW 223 vom 20. November 1979, hier §§ 119-126.
[31] Dazu gehörten ordentliche Professoren, wissenschaftliche Räte und Professoren, außerordentliche und außerplanmäßige Professoren.
[32] Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Juni 1983 (Aktz.: 2BvR720/79 u.a.).
[33] BVerfGE 61/82, S. 210 ff ("Homogenitätsbeschluß"), Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Oktober 1982, 1BvR1467/80.
[34] Drittes Gesetz zur Änderung des Besoldungsgesetzes vom 19. Dezember 1986 (BGBL. I, S. 2544, 9 f). Die Amtsbezeichnung wurde primär von der Funktion abgeleitet und gilt deshalb auch für die in integrierten Studiengängen tätigen Professoren, unabhängig ob sie a- oder b-Professoren sind.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

von Professoren, die die integrierten Studiengänge und damit die Gesamthochschulen substantiell gefährdete. Zwar sah sich der Gesetzgeber im WissHG veranlaßt, durch die weiterbestehenden Fachhochschulstudiengänge an Gesamthochschulen die beiden Bereiche, den wissenschaftlichen und den FH-Bereich, rechtlich zu unterscheiden. Aber im Gesamthochschulentwicklungsgesetz[35] war acht Jahre vorher allen Professoren, Dozenten und Fachhochschullehrern, unabhängig von ihrer Qualifikation und ihrem Tätigkeitsbereich, der Status als Hochschullehrer eingeräumt worden. Der danach vom Bundesverfassungsgericht entwickelte materielle Hochschullehrerbegriff[36] führte nunmehr zu einer Verfassungsbeschwerde gegen die im wesentlichen im WissHG beibehaltene Zuweisung der Fachhochschullehrer zur Gruppe der Professoren. Unter Berufung auf Art. 5 Abs. 3 GG, die Freiheit von Forschung und Lehre, wurde unausgesprochen das Ziel verfolgt, die Integrierte Gesamthochschule als Reformtyp zu zerschlagen, denn wäre das Bundesverfassungsgericht dem Anliegen der Beschwerdeführer gefolgt, allen Fachhochschullehrern, d.h. der Mehrheit der Hochschullehrer, die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe abzusprechen, wäre der Zielsetzung und dem Integrationsauftrag der Gesamthochschulen eine fundamentale Voraussetzung entzogen worden.

Allerdings folgte das Bundesverfassungsgericht den Intentionen der Beschwerdeführer in ihrem Kernanliegen nicht.[37] Es stellte zwar Ende 1982 fest, daß "ausschließlich in Fachhochschulstudiengängen an Gesamthochschulen tätige Professoren wegen ihrer andersgearteten Qualifikation und Funktion sowie der daraus resultierenden verschiedenen Interessenlage *nicht* als Hochschullehrer in dem auf wissenschaftliche Hochschulen bezogenen (*materiellen*) Sinne angesehen werden" können (2. Leitsatz). Die Mehrheit der Fachhochschullehrer war jedoch im Kernstück der Gesamthochschulen, den integrierten Studiengänge, tätig. Deren besondere Einstellungsanforderungen sind "im Blick *auf die besondere Funktion der in integrierten Studiengängen*[38] tätigen Professoren dahin auszulegen, daß die Voraussetzungen des materiellen Hochschullehrerbegriffs erfüllt sein müssen" (3. Leitsatz). Ihre Zuordnung zur Gruppe der Hochschullehrer ist daher, so das Bundesverfassungsgericht, grundgesetzkonform. Das WissHG wurde nicht für nichtig erklärt, sondern nur in einigen Passagen beanstandet. Außer für die in Fachhochschulstudiengängen tätigen Fachhochschullehrer traf der materielle Hochschullehrerbegriff nach dem Beschluß auch nicht - etwas vereinfacht formuliert - für nichtpromovierte Fachhochschullehrer in integrierten Studiengängen zu. Diese müßten bei Wahlen eine besondere Gruppe bilden, damit die Schlüsselfunktion der materiellen Hochschullehrer in Fragen wissenschaftlicher Lehre, Forschung und Berufung nicht gefährdet würde.

Da die Integrierten Gesamthochschulen des Landes NRW - auch nach Auffas-sung des Bundesverfassungsgerichts - wissenschaftliche Hochschulen sind, mußte das WissHG in einigen, diesem Richterspruch widersprechenden Passagen geändert werden, um endgültig den Status einer verfassungskonformen wissenschaftlichen Hochschule für die Gesamthochschulen

---

35 § 10 GHEG.
36 BVerfGE 35/73 [127] vom 29. Mai 1973.
37 BVerfGE 61/82, S. 210 ff ("Homogenitätsbeschluß"). Die Verfassungsbeschwerde wurde von 137 a-Professoren an den fünf Gesamthochschulen getragen.
38 Die Unterstreichungen wurden aus den Leitsätzen übernommen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zu sichern. Infolge der Notwendigkeit, das WissHG an das 1985 geänderte HRG[39] anzupassen, konnten bei der Novellierung des Jahres 1987 zwei Hochschullehreruntergruppen mit getrennten Wahlkreisen[40] und unterschiedlicher Stimmengewichtung bei Entscheidungen in wissenschaftlichen Angelegenheiten, die die Forschung, die Lehre oder die Berufung von Professoren unmittelbar berühren,[41] verfassungskonform geschaffen werden.[42]

Für die insgesamt größte Hochschullehrergruppe an Gesamthochschulen, die Fachhochschullehrer (vgl. Tabelle 9), war aufgrund vorliegender Beschlüsse des Bundesverfassungsgerichts der seit 1972 ungeklärte Status durch ein besonders aufwendiges Übernahmeverfahren festzustellen. Dabei mußte entschieden werden, inwieweit sie den materiellen Hochschullehrerbegriff des Bundesverfassungsgerichts erfüllten, welcher Gruppe sie zuzuordnen wären, welcher korporationsrechtlicher Status sich daraus ergäbe und in welche Besoldungsgruppe sie einzuordnen seien. Zu letzterem waren im Fachhochschulgesetz[43] die Verfahrensgrundsätze vorgegeben worden, die auch für alle Fachhochschullehrer an Gesamthochschulen galten. Insgesamt war die Besoldung durch das unmittelbar geltende Bundesbesoldungsgesetz geregelt worden.[44]

	Hochschullehrerstellen	
Gesamthochschule	FHL	insgesamt
Duisburg	93 (40,3%)	231
Essen	211 (60,6%)	348
Paderborn	207 (65,5%)	316
Siegen	241 (67,9%)	355
Wuppertal	154 (52,0%)	296
insgesamt:	906 (58,6%)	1546

Tabelle 9: Hochschullehrerstellen der fünf Gesamthochschulen des Haushalts 1979[45]

Durch verfassungs- und bundesrechtliche Vorgaben mußten zwei Gruppen gebildet werden:

1. die b1-Professoren,[46] die die vollen Einstellungsvoraussetzungen für Professoren erfüllten,

---

[39] Hochschulrahmengesetz in der Fassung vom 14. Juni 1985 (BGBL. I, S. 1065).

[40] Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) vom 20. November 1979. (GV.NW., S. 926), zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. März 1988 (GV.NW., S. 144,). Hier § 124 (6). Vorher war das WissHG am 20. Oktober 1987 (GV.NW., S. 366) geändert worden.

[41] § 124 (1) WissHG.

[42] Die eine Professorengruppe bilden die habilitierten a-Professoren und die promovierten, anwendungsqualifizierten b-Professoren in integrierten Studiengängen (Qualifikation gemäß § 49 WissHG), die anderen die in Fachhochschulstudiengängen tätigen Professoren - unabhängig von ihrer Qualifikation - und die nicht promovierten b-Professoren (gem. § 122 [2] WissHG übernommen) in integrierten Studiengängen.

[43] Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulgesetz-FHG) vom 20. November 1979 (GV.NW., 964), hier § 82.

[44] Zweites Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuregelung des Besoldungsrechts in Bund und Ländern (2. BesVNG) vom 23.5.1975, BGBL. I., S. 1173, Art.X.

[45] Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 84 f.

[46] Die Bezeichnung b1 setzte sich wegen der von dieser Gruppe zu erfüllenden Bedingungen nach § 122 (1) in Verbindung mit § 49 Abs.1 Ziff. 4b WissHG durch.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2. die b2-Professoren mit der Mindestqualifikation eines abgeschlossenen Hochschulstudiums und Lehrbewährung, für die Stimmrechtsbeschränkungen galten.[47]

Die Gesamthochschulen richteten etwa 6-8 Fachkommissionen mit jeweils 3-5 Mitgliedern ein, die die status- und besoldungsrechtliche Übernahme der Fachhochschullehrer vorbereiteten. Von der im Gesetz vorgegebenen Möglichkeit, auch Mitglieder anderer Hochschulen in die Fachkommissionen zu berufen, wurde kaum Gebrauch gemacht. Dem Vorteil, dadurch die Verfahren transparenter zu gestalten und zu objektivieren, stand als praktische Erwägung entgegen, daß das zu leistende Pensum die Bereitschaft Auswärtiger überfordern würde. Außerdem wollten die Betroffenen noch eher die zu erwartenden Konflikte untereinander austragen, obwohl es problematisch war, Kollegen zu bewerten, mit denen eine jahrelange Zusammenarbeit bestand und auch in Zukunft weiterzuführen war. Zwar sollte durch das Verfahren die seit 1972 andauernde Ungewißheit über die zukünftige dienst-, besoldungs- und statusrechtliche Situation beendet werden, aber die Mitglieder der Fachkommissionen hatten unpopuläre, konfliktträchtige Entscheidungen zu fällen. Das galt besonders für die besoldungsrechtliche Einordnung in die Besoldungsgruppen C3 und C2, die voraussichtlich endgültig nach einem sachlich nicht begründbaren Schlüssel von 50:50 erfolgen mußte.

Da es für die Zuordnung der von den einzelnen Fachhochschullehrern wahrgenommenen Aufgabengebiete (Lehrgebiete) zu den beiden Besoldungsgruppen keine überzeugenden Bewertungsmaßstäbe gab, mußte auf die beamtenrechtlichen Kategorien von Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung zurückgegriffen werden, und es mußten Modalitäten entwickelt werden, die bisher erbrachten Leistungen zu bewerten, um dadurch zu einer begründbaren Reihenfolge zu kommen. Durch den Rangplatz entschied sich dann die Einstufung je nach zugeteilter Anzahl verfügbarer Stellen der Besoldungsgruppen C3 und C2. Dem Auswahlverfahren ging das typisierte Verfahren voraus, unter das folgende nach C3 zu übernehmende drei Gruppen fielen:[48]

1. die aufgrund eines Berufungsverfahrens an einer Gesamthochschule auf eine H3-Stelle eingestellten Fachhochschullehrer,
2. die früheren Leiter von Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen, deren Stellvertreter sowie mit sonstigen Leitungsfunktionen Beauftragte,
3. die nach § 122 (1) WissHG zu übernehmenden Fachhochschullehrer (b1-Prof.) mit einer mindestens dreijährigen qualifizierten Lehrtätigkeit.

Erst nachdem das typisierte Verfahren abgeschlossen war, das sich wegen zahlreicher Versuche, promotionsadäquate Leistungen nachzuweisen, um die im Punkt 3 des typisierten Verfahrens genannten Bedingungen zu erfüllen, bis Mitte 1981 hinzog, konnte mit der zweiten Stufe, dem Auswahlverfahren, begonnen werden. Um eine Rangfolge in den inzwischen gebildeten Fächergruppen festzulegen, wurden hochschuleinheitlich detaillierte Auswahlgrundsätze mit Punktebewertung aufgrund eines vorgegebenen Rasters[49] vereinbart; Beurteilungskriterien waren dabei:

---

[47] Die Übernahme dieser Gruppe wurde im § 122 (2) WissHG und die Stimmrechtsbeschränkung im § 124 (2) WissHG geregelt.

[48] § 82 (4) FHG.

[49] Verordnung über die besoldungsrechtliche Einordnung von Fachhochschullehrern in die Besoldungsgruppe C2 und C3 bei der Übernahme in Professorenämter (Einordnungsverordnung) vom 20. März 1980, GV.NW 1980, S. 452.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

1. die fachlichen und pädagogischen Leistungen in der Lehre,
2. Leistungen in Forschungs- und Entwicklungsvorhaben,
3. besondere Mitwirkung bei der Erfüllung von Hochschulaufgaben außerhalb von Lehre und Forschung,

wobei entsprechend dem Funktionsprofil der Fachhochschullehrer eine Gewichtung der drei Kriterien im Verhältnis sechs zu drei zu zwei in der Verordnung vorgegeben war.[50] Das komplizierte Übernahmeverfahren, in das zahlreiche verfassungs-, bundes- und landesrechtliche Bestimmungen einflossen, beendete zwar die vorher unter Fachhochschullehrern vorhandene Verunsicherung über ihren zukünftigen Status, aber es konnten weder eine angemessene personelle und materielle Mindestausstattung noch die besoldungsrechtliche Gleichstellung einer Qualifikation durch Leistungen in der Praxis mit derjenigen durch Forschungsleistungen erreicht werden.

Erwartungsgemäß führte die Unzufriedenheit mit den Ergebnissen zu einer Reihe von Einsprüchen und Verwaltungsgerichtsprozessen, die sich über Jahre hinzogen, wobei die Erfolgsquote der Kläger am Ende äußerst gering war, ein Beweis für die Sorgfalt mit der das komplizierte und keineswegs ermessensfreie Übernahmeverfahren durchgeführt wurde, das etwa 10 Jahre nach Errichtung der Gesamthochschulen für den überwiegenden Teil der Professoren endlich Rechtssicherheit brachte. Das Bemühen um Korrektheit und Transparenz des Verfahrens für die Betroffenen konnte jedoch nicht verhindern, daß mancher sich ungerecht behandelt fühlte, wobei illusionäre Selbsteinschätzung ebenso eine Rolle spielte wie unvermeidbare subjektive und objektive Mängel des Verfahrens.

Bei der durch das Wissenschaftliche Hochschulgesetz fälligen Überarbeitung der Promotionsordnungen stellte sich das standespolitisch belastete Problem der Beteiligung von b1-Professoren an Promotionsverfahren erneut. Im "Homogenitätsbeschluß"[51] von 1982 bestätigte das Bundesverfassungsgericht dieser Gruppe, Hochschullehrer im materiellen Sinne hinsichtlich Qualifikation, Funktion, Betroffenheit und Verantwortung[52] zu sein. Infolge ihrer praxisorientierten Funktion[53] und ihrer anwendungsbezogenen wissenschaftlichen Qualifikation waren sie jedoch nicht ohne weiteres zur Mitwirkung an Promotionsverfahren berechtigt. Der Minister für Wissenschaft und Forschung vertrat die Auffassung, daß für die Bewertung und Betreuung der theorieorientierten Promotionsleistungen b-Professoren weitere Leistungen in der Forschung nachweisen und habilitierte Professoren im Verfahren zumindest überwiegend vertreten sein müssen.[54] Mitwirken dürften nur "Professoren mit besonderen Forschungsleistungen".[55] Auf welche Weise über die Anerkennung dieser Forschungsleistungen entschieden würde, blieb den einzelnen Gesamthochschulen überlassen.

Aus standespolitischen Gründen wurde teilweise das Verfahren zur Anerkennungen dieser besonderen Forschungsleistungen derart restriktiv gehandhabt, daß sich auch durchaus qualifizierte b-Professoren dem Verfahren nicht unterzogen. So ergaben sich Fälle, in denen b-Profes-

---

[50] Einordnungsverordnung, § 3 Abs. 2.
[51] BVerfGE 61/82, S. 210 ff.
[52] BVerfGE 35/73, V2.
[53] § 86 (2) WissHG.
[54] Erlaß des MWF vom 17. Juli 1981, I B2 8101/060, S.2.
[55] Ebd., S. 3.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

soren von anderen Universitäten ohne weiteres wegen ihrer wissenschaftlichen Kompetenz als Zweitgutachter in Promotionsverfahren herangezogen wurden, ihnen jedoch diese Möglichkeit im eigenen Fachbereich nicht offenstand.[56] Letztlich konnte das zur Behinderung von Drittmittelforschung führen, wenn in dieser tätige Mitarbeiter bei ihrem Projektleiter (b-Professor) promovieren wollten. Diesem stand aber das Recht nicht zu, als "Doktorvater" tätig zu sein. Beim Aufeinandertreffen von wissenschaftlicher Objektivität und Standesinteresse ist nicht sicher, was sich durchsetzt.

7.2.2 Kompetenzverluste im Mittelbau

Neben den gesamthochschulspezifischen Auseinandersetzungen um Kompetenzen und Titel innerhalb der Gruppe der Professoren wirkte sich in den Gesamthochschulen auch die Rehierarchisierung zwischen Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern bei diesen entmutigend aus, was am Beispiel der Akademischen Räte und Hochschulassistenten erläutert werden soll.

Die seit längerer Zeit weitgehend selbständig lehrenden und wissenschaftlich qualifizierten Akademischen Räte konnten infolge der geringen Zahl zugewiesener Professorenstellen teilweise nicht, wie es angemessen gewesen wäre, als Professoren übernommen werden. Darüber hinaus wurden ihre Arbeitsbedingungen durch das Prüfungsrecht des Lehrausbildungsgesetzes verschlechtert, weil sie nur noch als Prüfende für eine Schulstufe ihres Faches und überhaupt nicht mehr als Gutachter für die Hausarbeit zugelassen wurden.[57] Die selbständige Lehre der Akademischen Räte schien nur solange willkommen zu sein, wie sich große Studentenzahlen im Lehramtsstudium befanden. Sobald diese abnahmen, wurde unter dem Etikett der Qualifikation und Kompetenz die vorher faktisch kollegialen Strukturen in eine hierarchische Ordnung verwandelt. Die sachlich fällige Einzelprüfung der Qualität der Lehre, die grundsätzlich auch bei Professoren für alle Schulstufen nicht als zweifelsfrei gegeben vorausgesetzt werden kann, fand nicht statt. Die unterstellte Niveausenkung durch Akademische Räte in den Prüfungsanforderungen blieb unbewiesen. Enttäuschung machte sich bei dieser Gruppe breit.

Neben dieser Funktionsbeschneidung stand für die Akademischen Räte[58] die Entscheidung an, in ein neues Amt als wissenschaftlicher Mitarbeiter oder Lehrkraft für besondere Aufgaben übernommen zu werden.[59] Selbst die Gewißheit, sonst nicht mehr befördert zu werden, konnte sie nicht zu einer Überleitung bewegen, da sich dadurch ihre dienstrechtliche Stellung verschlechterte.[60] Ihre faktische Selbständigkeit wäre durch Weisungsberechtigte zumindest gefährdet gewesen.

Anders als das bestehende Amt des Akademischen Rates wurde in der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter durch das WissHG das Amt des Hochschulassistenten im Lande

---

56 Dieses Ergebnis hängt mit dem Anerkennungssyndrom zusammen.

57 Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG) vom 28. August 1979 (GV.NW., S. 586) zuletzt geändert durch Gesetz vom 26. Juni 1984 (GV.NW., S. 370) § 16 (4), Satz 3. Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO) in der Fassung vom 20. Juni 1986 (GV.NW., S. 529), § 6 (5) Satz 1, 2. Halbsatz u. § 13 (5) Satz 1.

58 Wegen der besseren Lesbarkeit werden die mitgemeinten Akademischen Oberräte nicht explizit genannt.

59 § 126 (1) WissHG.

60 § 55 sowie § 60 (1) und (2) WissHG.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

NRW[61] erst geschaffen. Wissenschaftliche Assistenten, die ihre besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit nachweisen konnten, erhielten die Chance, falls Nachwuchsbedarf und eine Stelle vorhanden war, eine Qualifikationsstelle als Hochschulassistent zu erhalten. Ziel war, die Qualifikation zum Professor durch Nachweis pädagogischer Eignung und Habilitation zu erreichen, wobei in diesem Zusammenhang stehende wissenschaftliche Dienstleistungen zu erbringen waren. Dabei betreute ihn wissenschaftlich ein Professor. Diese relativ eigenverantwortliche Stellung wurde bald erheblich kritisiert, mehr noch: vorhandene Stellen wurden bundesweit größtenteils nicht besetzt. Anders an Gesamthochschulen, wo durchaus positive Erfahrungen gesammelt und die Stellen durchweg begehrt waren, mit dem Ergebnis, daß das Ziel, die Lehrbefähigung, in dem zu erwartenden Maße erreicht wurde.

Die angebliche Nichtbewährung des neuen Amtes Hochschulassistent - und insoweit handelt es sich um eine Parallele zur Entwicklung bei den Akademischen Räten - ist im Zuge der schrittweisen Rehierarchisierung der Personalstruktur an wissenschaftlichen Hochschulen zu sehen. Das Pendant zu der zunehmend einflußreicheren Stellung der Professoren war die wachsende Unselbständigkeit der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter. Die Expertenkommission votierte bereits in ihrem im Januar 1984 vorgelegten Bericht,[62] nach relativ kurzer Zeit seit Umsetzung des HRG und obwohl es bezeichnenderweise z.B. in Bayern 1981 nur neun Hochschulassistenten gab.[63] Auf die Frage, ob das Amt des Hochschulassistenten den Anforderungen entspräche, die an ein Qualifikationsamt für den Hochschullehrernachwuchs zu stellen seien, antwortete sie:

> "Die Frage ist zu verneinen. Das Amt des Hochschulassistenten ist in der Ausgestaltung, die es in §§ 47, 48 HRG gefunden hat, kein funktionsfähiges Qualifikationsamt. Die starre Ausrichtung dieses Amtes auf den Erwerb der wissenschaftlichen Qualifikation macht es unflexibel und geht an der Tatsache vorbei, daß wissenschaftliche Dienstleistungen und wissenschaftliche Weiterbildung sich in der Praxis nicht trennen lassen. Die gegenwärtig vorgesehene Aufgabenstellung zwingt zu frühzeitig zu einer Vorauswahl, für die im Zeitpunkt der Ernennung des Hochschulassistenten die entscheidenden Kenntnisse fehlen; denn erst die Qualifikationsphase kann zeigen, ob der Betreffende zur Weiterqualifikation geeignet ist."[64]

Die gleichen Personen, die am liebsten durch punktuelle Prüfungen über die Zulassung zum Studium und damit über die Zukunftschancen junger Menschen glaubten entscheiden zu können, sahen sich außerstande, eine Aussage über promovierte Mitarbeiter machen zu können, die sie in der Regel schon jahrelang kannten, wobei nur über eine auf drei Jahre befristete Verbeamtung zu entscheiden war. Im übrigen spricht aus der Argumentation ein tiefes Mißtrauen gegenüber Menschen, die in der Regel Anfang 30 sind, denn man traut ihnen kein verantwortliches Handeln im Interesse der eigenen Qualifikation zu. Die Bevormundung muß anscheinend im Hochschulbereich - rechtlich abgesichert - bis nahe an die Vollendung des

---

61 §§ 57-59 WissHG.

62 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG) Bonn, Januar 1984, S. 50 f., 56 ff., 120, 129 f.

63 Ebd., S. 58.

64 Ebd., S. 129 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

vierten Lebensjahrzehnts aufrechterhalten werden. Der Ermessensspielraum bei der Erteilung der Lehrbefähigung ist nicht unerheblich.

Übrigens empfahl die Kommission, "den Hochschulassistenten durch das Amt eines wissenschaftlichen Assistenten neuer Art (auf Zeit, im allgemeinen 2 mal 3 Jahre) zu ersetzen, in dem das Qualifikationselement und das Dienstleistungselement sich sinnvoll miteinander verbinden lassen".[65] Der Gesetzgeber folgte dieser Empfehlung, und in dem 1987 novellierten Text[66] findet sich dann der wissenschaftliche Assistent, "der wissenschaftliche Dienstleistungen in Forschung und Lehre zu erbringen hat, die auch dem Erwerb einer weiteren wissenschaftlichen Qualifikation förderlich sind". Er hatte keineswegs selbständig zu lehren, sondern "den Studenten Fachwissen und praktische Fertigkeiten zu vermitteln und sie in der Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu unterweisen".[67] Konsequenterweise wurde der wissenschaftliche Assistent "einem Professor zugeordnet und nimmt seine Aufgaben unter dessen Verantwortung wahr".[68] Statt eigener Entscheidung in der Forschung und einer einvernehmlich wissenschaftlichen Betreuung nunmehr Weisung durch den Vorgesetzten.

Auf diese Weise wurde der Bundestrend der Rehierarchisierung auch dort durchgesetzt, wo - wie an den Gesamthochschulen - durchaus Erfahrungen vorlagen, die diesem Trend widersprachen. Die detaillierten Regelungen der Personalstruktur an Hochschulen mit ihren zahlreichen Abstufungen und Fixierungen lassen nur bedingt Spielraum für abweichende Umgangs- und Kooperationsformen im gegenseitigen Einvernehmen zu. Insgesamt bauten durch Rehierarchisierung die Professoren ihre privilegierte Stellung wieder aus. Eine durchgreifende Reform der Personalstruktur mit dem Ziel, anstelle von Abhängigkeit mehr Eigenverantwortung zu ermöglichen, gelangte nicht über bescheidene Anfangserfolge hinaus, die in der Folgezeit weitgehend wieder rückgängig gemacht wurden.

7.3 Anpassung von Ordnungen

7.3.1 Grundordnungsdebatten

Die Vorläufigen Grundordnungen der Gesamthochschulen hatten sich in der überlangen Gründungsphase im wesentlichen bewährt. Ihre Beendigung setzt das Inkrafttreten des Wissenschaftlichen Hochschulgesetzes voraus, damit die Mitglieder der Gründungsorgane durch gewählte Personen ersetzt werden konnten. Die ursprünglich auf drei Jahre veranschlagte Gründungsphase hatte sich inzwischen durch Verzögerungen bei der Verabschiedung von HRG und WissHG auf acht Jahre ausgedehnt, ein Zustand, der dem Minister für Wissenschaft und Forschung in dieser Periode erweiterte Eingriffsrechte in die Gesamthochschulen einräumte. Das Interesse der Gesamthochschulen, als wissenschaftliche Hochschulen das sonst übliche Maß an Autonomie zu erhalten, war offensichtlich. Die Regelungsdichte des Wissenschaftlichen Hochschulgesetzes hatte allerdings ein Maß erreicht, das die durch eine Grundordnung von den Hochschulmitgliedern auszufüllenden Gestaltungsräume äußerst gering hielt.

---

[65] Ebd., S. 130.
[66] § 57 WissHG vom 20. Oktober 1987 (GV.NW., S. 366.)
[67] WissHG vom 15. März 1988 (GV.NW., S. 144), § 57 (1), Satz 3.
[68] Ebd., § 57 (2).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Trotzdem bestand ein Interesse daran, durch einen erstmals zu wählenden Konvent eine eigene Grundordnung zu erarbeiten und zu beschließen, die unter dem Genehmigungsvorbehalt des Ministers stand. Der Konvent ist das einzige Hochschulorgan, in dem die Professoren nicht die Mehrheit der Sitze innehaben. Ihm dürfen bis zu 100 Mitglieder angehören. An den Gesamthochschulen entschied man sich mehrheitlich für 60 Mitglieder, d.h. 24 Professoren und je 12 wissenschaftliche Mitarbeiter, Studenten und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter.[69] Der Gesetzgeber hatte festgelegt, daß mindestens zwei Drittel der Mitglieder des Konvents der Grundordnung zustimmen müssen.[70] Dieses hohe Quorum erzwang, da immer ein gewisser Prozentsatz der Mitglieder nicht anwesend war, zumindest die Zustimmung eines Teiles der Mitglieder aller Gruppen.

Da in den Beratungen sich auch der angestaute Unmut der Gruppen und Mitglieder über einzelne Bestimmungen des WissHG äußerte, die den eigenen Interessen zuwiderliefen, waren langwierige Beratungen zu erwarten bis das Quorum erreicht werden konnte.[71] Außerdem konnte es über relativ unwesentliche Kontroverspunkte zu anhaltenden Debatten kommen, die, weil sie eventuell nur wenige Mitglieder betraf, die Geduld anderer derart strapazierte, daß deren regelmäßige Anwesenheit nachließ. Die dadurch entstehenden Informationsdefizite konnten wiederum Anlaß zu neuen Kontroversen sein. Im übrigen gefährdete das zunehmende Desinteresse an der Grundordnung die notwendige Teilnehmerzahl bei Abstimmungen. Falls sich ein Konvent über Detailregelungen völlig zerstritten hatte, gab es noch die Möglichkeit, nur das unbedingt Notwendige in einer kurzen Grundordnung zu regeln, da der ausführliche Text des WissHG den Regelungsbedarf auf wenige Fragen eingrenzte. An allen Hochschulen zogen sich die Beratungen wesentlich länger hin als die vom Gesetzgeber gesetzte Frist von einem Jahr. Eine Ersatzvornahme nach Fristüberschreitung versuchte der Minister für Wissenschaft und Forschung jedoch möglichst zu vermeiden, so daß erst nach zähen Verhandlungen genehmigte Grundordnungen vorlagen und das Ende der Gründungsphase sich um einige Jahre verzögerte.[72]

7.3.2 Formalrechtliche Korrekturen bei integrierten Studiengängen

Da die Gesamthochschulen wie alle übrigen wissenschaftlichen Hochschulen ihre Hochschulprüfungs- und Studienordnungen an die detaillierten gesetzlichen Vorschriften[73] anpassen mußten und dabei noch die überarbeiteten Allgemeinen Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen[74] zu beachten hatten, ergab sich ein schwieriger Anpassungsprozeß. Die zahlreichen in Systematik und Wortlaut vorgegebenen Bestimmungen belasteten zahlreiche

---

69 § 23 (2) WissHG.

70 § 23 (1) Satz 2 WissHG.

71 Anläße für Unzufriedenheit waren die für viele enttäuschenden Regelungen bei der Übernahme des wissenschaftlichen Personals, die festgelegten Paritäten für die einzelnen Gruppen oder für die Studenten Regelstudienzeiten und prüfungsrechtliche Verschärfungen.

72 Im allgemeinen konnten 1983 die Hochschulorgane Rektor, Rektorat und Senat gewählt werden. Die Gründungsphase dauerte statt der vorgesehenen drei etwa elf Jahre. Ersatzvornahmen erfolgten u.a. für die Universitäten-Gesamthochschulen Essen, Duisburg und Wuppertal.

73 §§ 80-92 WissHG.

74 Westdeutsche Rektorenkonferenz - Kultusministerkonferenz: Allgemeine Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen in der Fassung vom 7./8. Juli 1980, Bonn-Bad Godesberg, August 1980.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gremien auf Fachbereichs- und Hochschulebene, besonders auch deshalb, weil die Allgemeinen Bestimmungen von den üblichen Universitätsstudiengängen ausgingen und die Besonderheiten der integrierten Studiengänge nicht berücksichtigt hatten, obwohl sie aus Anerkennungsgründen diesen aber anzupassen waren. Zwangsläufig wurde der Spielraum für eine Studienreform damit erheblich eingeschränkt.

Weil diese umfangreichen Arbeiten auch noch in eine Zeit fielen, in der die Mitglieder der Gesamthochschulen der fast ununterbrochen anhaltenden Erstellung und Überarbeitung von Ordnungen überdrüssig waren, löste dieser erneute Zwang zur Neuformulierung aller Prüfungs- und Studienordnungen erheblichen Unwillen aus. Unter diesen Umständen war zu erwarten, daß die vom Gesetzgeber gesetzte Frist bis Ende 1981[75] in der Regel nicht eingehalten werden konnte. Dazu trug außerdem erheblich bei, daß die Genehmigung der Prüfungsordnungen durch den Wissenschaftsminister geraume Zeit in Anspruch nahm und meistens nicht im ersten Anlauf, sondern erst nach Einarbeitung zahlreicher Empfehlungen und Auflagen sowie nach Gesprächen zwischen Hochschule und Ministerium ausgesprochen wurde. Im übrigen trug die Konzentration auf detaillierte Formalitäten dazu bei, die Beteiligten vom wesentlichen, der inhaltlichen Studienreform, abzulenken.

Im Hochschulrahmengesetz waren ursprünglich Regelstudienzeiten vorgesehen. Beim Überschreiten von Prüfungsfristen konnte die Hochschule den Studierenden auf Antrag eine Nachfrist einräumen und nach deren Ablauf die Exmatrikulation aussprechen.[76] Zwar hoffte man, den Protest der Studierenden gegen diese Sanktionen dadurch zu verhindern, daß ihnen das Prüfungsrecht auch nach der Exmatrikulation erhalten blieb, zumal diese mit der Einführung der Regelstudienzeit[77] zusammenhängende Sanktion erst gelten sollte, nachdem die Studiengänge der Regelstudienzeit angepaßt worden wären, was spätestens zwei Jahre nach Inkrafttreten des HRG abgeschlossen sein sollte. Aber dieses Zielen auf die vorläufige Nichtbetroffenheit der Immatrikulierten konnte eine Protestwelle nicht verhindern, die den Bundestag veranlaßte, die Zwangsexmatrikulation am 13. Februar 1980 aus dem HRG zu streichen. Das vorher verabschiedete WissHG sah zwar ebenfalls Regelstudienzeiten vor, aber die Überschreitungsfristen waren wesentlich großzügiger ausgelegt als ursprünglich im HRG und außerdem die Sanktionen nicht zwingend geregelt.[78]

Damit die integrierten Studiengänge aufgrund inzwischen vorliegender Erfahrungen weiterentwickelt wurden, hatte das Wissenschaftsministerium immer nur vorläufige, befristete Genehmigungen für Prüfungs- und Studienordnungen ausgesprochen. Ein derartiges Druckmittel verlor aber schnell seine Wirkung, da an den Hochschulen das Interesse an der Fortentwicklung der Studienreform abnahm. Eine dafür als Vorbedingung erforderliche umfassende Evaluierung der Studiengänge fand nicht statt.[79] Abgesehen von Einzeluntersuchungen blieb

---

[75] § 132 (1) WissHG.
[76] § 17 Abs. 2-4 HRG v. 26.1.76.
[77] § 16 Abs. 3 HRG.
[78] § 19 Abs. 5 WissHG.
[79] Das war auch infolge der sonstigen hohen Belastung des wissenschaftlichen Personals während der Aufbausituation nicht zu erwarten. Nur an der Gesamthochschule Duisburg war eine mit einem Modellversuch befaßte Arbeitsgruppe und an der Gesamthochschule Essen das mit wenig Personal ausgestattete Hochschuldidaktische Zentrum vorhanden, die einzelne Studiengänge evaluierten. Die Hitpaß-Studie untersuchte keine inhaltlichen und didaktischen Fragestellungen. Sie bilanzierte nur die Ergebnisse der integrierten Studiengänge in Essen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

die systematische Beschäftigung mit den realen Studienbedingungen, den Lehr- und Lernmethoden und der Lernerfolgskontrolle integrierter Studiengänge aus.

In der Regel wurden nur offensichtliche Schwachpunkte korrigiert und punktuelle Veränderungen in den Stundentafeln vorgenommen. Daneben entwickelten die Lehrenden ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich und methodisch weiter. Auch die Abstimmung zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen wurde verbessert und bei außergewöhnlichen Durchfallquoten, die u.a. aufgrund überzogener Anforderungen oder hochschuldidaktischer Mängel zustande kamen, wurde Abhilfe geschaffen. Besonders die Serviceangebote, d.h. die von Vertretern anderer Fächer zu erbringenden Lehrangebote, gaben nicht selten Probleme auf, weil sie zu sehr am Anspruch der eigenen Fachwissenschaft - z.B. Mathematik für Ingenieure oder Wirtschaftswissenschaftler - und nicht inhaltlich und methodisch auf die Anforderungen dieser anderen Studiengänge abgestimmt waren.

Aber bis auf diese Einzelkorrekturen blieben die integrierten Studiengänge weitgehend unverändert. Durchgängig nahm bundesweit die Regelungsdichte, die Perfektionierung formaler Vorschriften bei Prüfungs- und Studienordnungen zu. Begründet wurde diese Entwicklung mit größerer Rechtssicherheit und besserer Orientierung für die Studenten. Vor allem glaubte man, auf diese Weise eine Verkürzung der Studienzeiten zu erreichen, da die Studienzeitverlängerung u.a. auf die Desorientierung der Studierenden zurückgeführt wurde. Allerdings sind Zweifel berechtigt, ob tatsächlich umfangreiche Regelwerke für die Studierenden hilfreich sind oder eher verwirren als informieren.

Zu welcher Absurdität sich bürokratische Abgehobenheit im Laufe der Jahre verstieg, angeblich um die Studienreform durch bessere Lesbarkeit von Studienordnungen zu befördern, sei exemplarisch durch ein Zitat belegt:

> "Jede Studienordnung ist in Paragraphen einzuteilen. Die Paragraphen sind, wenn nötig, in Absätze und diese in Nummern oder Buchstaben zu gliedern. Aufzählungen innerhalb eines Absatzes sind mit arabischen Zahlen zu kennzeichnen, wenn es sich um kumulative Aufzählung handelt, dagegen mit Kleinbuchstaben, wenn die Aufzählung alternativ gemeint ist. Die Absätze sind mit eingeklammerten arabischen Zahlen zu versehen. Eine größere Satzung kann bei durchlaufender Paragraphenfolge in Teile, Kapitel, Abschnitte und Titel gegliedert werden. Wegen näherer Einzelheiten verweise ich insbesondere auf die §§ 82 und 83 GGO, die ich Ihnen auszugsweise als Anlage beifüge."[80]

7.3.3 Verunsicherung der Lehramtsstudierenden

Neben der relativ kleinen Zahl von Ordnungen für integrierte Studiengänge und Magisterstudiengänge war die große Zahl der nach Fächern und Stufenlehrämtern gegliederten Lehramtsstudienordnungen ein besonderes Problem, zumal hier Übergangsregelungen erforderlich waren, um den verunsicherten Studierenden mit eindeutigen Informationen helfen zu

---

[80] Erlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung vom 26.5.1983 I A3-8127.11. GGO heißt Gemeinsame Geschäftsordnung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

können. Das aus dem Jahre 1979 stammende Lehrerausbildungsgesetz[81] war die Grundlage der Lehramtsprüfungsordnung,[82] die am 1. September 1981 in Kraft trat. Dieser Teil umfaßte jedoch nur die gemeinsamen und besonderen Vorschriften für einzelne Lehrämter, wobei an grundsätzlich schulstufenbezogenen Lehrämtern festgehalten wurde, wie sie die Gesamthochschulen seit ihrer Errichtung eingeführt hatten. Da aber das dreigliedrige Schulsystem (Haupt-, Realschule und Gymnasium) fortbestand, wurden wegen der Diskrepanz zwischen der einstufenbezogenen Ausbildung und dem zwei Schulstufen umfassenden Gymnasium Konsequenzen für den Erwerb der Lehrbefähigung für zwei Lehrämter gezogen.[83] Die fälligen Studienordnungen konnten jedoch nicht rechtzeitig erstellt werden, weil die dazu als Grundlage dienenden besonderen Vorschriften des Kultusminsters für die Prüfungsfächer fehlten, die die inhaltlichen Bereiche und Teilgebiete für ein ordnungsgemäßes Studium regeln sollten. Die fällige Schulreform erfolgte also nicht und die Rahmenbedingungen für ein ordnungsgemäßes Studium verzögerten sich um Jahre.

Die besonderen Vorschriften für die Fächer wurden den Hochschulen als Entwurf erst im Juli 1983 zugestellt. Studienordnungen, die zu dieser Zeit beschlossen wurden, bearbeiteten die Ministerien jedoch nicht. Erst zwischen dem SS 1985 und SS 1986 wurden die 44 besonderen Vorschriften für die einzelnen Fächer gültig und anschließend konnten die auf ihnen basierenden Studienordnungen erarbeitet werden. Bis zur Genehmigung aller Lehramtsstudienordnungen, die vom Wissenschaftsminister mit Zustimmung des Kultusminister ausgesprochen wurde,[84] dauerte es mehr als ein Jahrzehnt seit Inkrafttreten des Lehrerausbildungsgesetzes.

Inzwischen gab es eine geänderte Fassung dieses Gesetzes von 1984 und zwei Änderungen der Lehramtsprüfungsordnung von 1985 und 1986, so daß deren Übergangsvorschriften (§ 53) und Inkrafttreten (§ 54) außerordentlich kompliziert wurden. Allein die fünf Fußnoten des Inkrafttretens sind in der Stiftung von Verwirrung unübertrefflich. Sie sind nur noch juristischen Experten hinsichtlich der Frage, was ab wann gilt, nach eingehendem Studium zugänglich. Für Studierende können diese unmittelbar vom Staat zu verantwortende Verunsicherungen nur noch Grund zur Empörung oder Resignation sein. Was Rechtssicherheit durch Information bringen sollte, pervertiert zum absoluten Gegenteil.[85]

7.4 Umsteuerung in NRW

7.4.1 Die zwei Konzentrationsphasen

Entgegen dem noch 1979 veröffentlichten personellen Ausbauprogramm wurden die Gesamthochschulen mit restriktiven Maßnahmen durch Stellenentzug in den 80er Jahren

---

81 Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz, LABG) vom 28. August 1979 (GV.NW., S. 586).
82 Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO) vom 22. Juli 1981 (GV.NW., S. 430).
83 § 10 LABG und §§ 2 u. 42 LPO.
84 § 91 (7) WissHG.
85 Es bleibe dahingestellt, ob durch diese die Studierenden des Lehramtes verunsichernde Situation ein Abschreckungseffekt erzielt werden sollte, da gleichzeitig die Lehrerarbeitslosigkeit erheblich zunahm.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

konfrontiert. Da in dieser Zeit keine zusätzlichen Stellen für die Hochschulen durch den Landtag genehmigt wurden, wollte der Wissenschaftsminister durch Umverteilungen Dispositionsmasse gewinnen, um neue Akzente setzen zu können. Angesetzt wurde überall dort, wo ein Stellenüberhang nach den inzwischen perfektionierten Kapazitätsberechnungsmodalitäten vermutet wurde und wo durch Konzentrationsmaßnahmen, wie durch die Einstellung von Studiengängen im Lehramtsbereich oder durch die Zusammenführung kleiner Fächer, Stellen frei wurden. Im Lehramtsbereich diente die Verminderung der Kapazität zugleich zur Gegensteuerung gegen den Bewerberüberhang bei Lehramtskandidaten, für deren Beschäftigung der Staat als Monopolinhaber unmittelbar verantwortlich war, zumal der Überschuß das Ergebnis veränderbarer, politisch gesetzter Rahmenbedingungen (Pflichtstundenzahl, Klassenfrequenz u.a.) war.

Für die Gesamthochschulen in ihrer Aufbausituation, in der keinerlei Reserven gebildet werden konnten, war die Umsteuerung vom Stellenausbau zum -abbau besonders einschneidend. Die Hoffnung, durch eine gewisse Stellenreserve in eigener Zuständigkeit Akzente setzen zu können und dadurch Profil zu gewinnen, wurde erheblich beschnitten. Der unmittelbare Abzug von Stellen und die Kennzeichnung weiterer Stellen als "künftig wegfallend", d.h. sie sollten nach Freiwerden verlorengehen, waren tiefe Eingriffe, die außerdem durch temporäre Einstellungssperren als Sparmaßnahmen verschärft wurden.

Das nicht umgesetzte mittelfristige Ausbauprogramm von 1979, das der Minister für Wissenschaft und Forschung für erforderlich hielt, um "noch vorhandene Engpässe im personellen Bereich abzubauen", sah folgende Stellen für die fünf Gesamthochschulen vor:[86]

Gesamthochschule	wiss.	nichtwiss.	Personalstellen insgesamt
Duisburg	154	182,5	336,5
Essen (ohne Klinikum)	84	91,5	175,5
Paderborn	138	165	303
Siegen	93	157	250
Wuppertal	122	157,5	279,5
insgesamt	591	753,5	1344,5

Aufgrund der Finanzkrise des Landes erfolgten zu Beginn der 80er Jahre Kürzungen der Mittel für Lehre und Forschung, Bibliotheken und Investitionen. Nachdem hier nach wenigen Jahren angesichts steigender Studentenzahlen die Minimalgrenze erreicht war, deren Unterschreiten die Wahrnehmung der Aufgaben gefährdete oder zumindest zu Dauerschäden führen würde, mußten andere Möglichkeiten der Einsparung gesucht werden. Da die Personalkosten im Hochschulbereich alle anderen bei weitem übertreffen und infolge von Tariferhöhungen stets eine steigende Tendenz haben, lag es in dieser Situation nahe, Stellen abzubauen.

---

[86] Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6.A., S. 86 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Mitte 1982 erschien die Vorlage "Konzentration und Neuordnung von Studienangeboten/Studiengängen an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen".[87] Dieses Konzentrationspapier, das als Modifikation der Öffnungspolitik bezeichnet wurde, sah an den wissenschaftlichen Hochschulen den Abbau von Ausbildungskapazität vor, vor allem durch Einstellung von Lehramtsstudiengängen und durch prozentuale Reduzierung der Ausbildungskapazität (Stellenverminderung) in mehreren Fächern. Zuerst sollten dadurch Stellen für die Hochschulkliniken gewonnen werden (ca. 600). Von prozentualen Kürzungen der Stellen in Fächern mit schlechten Berufsaussichten (Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Pädagogik: -30%) sollten auch andere wie Mathematik (-30%), Physik (-30%), Sozialwissenschaften (-15%) und Wirtschaftswissenschaften (-10%) betroffen sein. Dieses galt für die Gesamthochschulen ebenso wie für die übrigen wissenschaftlichen Hochschulen.

Folgende Studiengänge wurden an den Gesamthochschulen aufgehoben:
- Duisburg: Studiengänge für das Lehramt für die Primarstufe und die beiden Studiengänge Katholische Religionslehre und Chemietechnik für Lehramt, Sekundarstufe II;
- Essen: Fachhochschulstudiengang Elektrotechnik, Studiengang Musik für das Lehramt für die Sekundarstufe II;
- Paderborn: Studiengang Kunst für das Lehramt für die Sekundarstufe II;
- Siegen: Studiengang Musik für das Lehramt für die Sekundarstufe II;
- Wuppertal: Studiengänge Geographie und Hauswirtschaftswissenschaft für das Lehramt für die Sekundarstufe I sowie Studiengänge Geographie, Katholische Theologie und Musik für die Sekundarstufe II.[88]

Das ganze Jahrzehnt überschatteten weitere wechselnde Einsparmaßnahmen, wie Stellensperren und -absenkungen, Beförderungssperren, prozentuale Einsparungen bei Sachtiteln und Einbehaltung von Haushaltsresten. Derartige, meist abrupt verordnete Eingriffe durchkreuzten mittelfristige Planungen der Hochschulen und behinderten dadurch Lehre und Forschung. Gleichzeitig wurden Haushaltsmittel zugunsten von Zentraltiteln umgeschichtet, über die der Wissenschaftsminister allein verfügte und seine Einflußmöglichkeiten ausdehnte.

Die materiellen Veränderungen sollen exemplarisch an Sachmitteln verdeutlicht werden, die für Lehre und Forschung jeweils in den Jahren 1980 und 1990 an den fünf Gesamthochschulen verfügbar waren. Umfaßte die Titelgruppe 94 (ohne wissenschaftliche und studentische Hilfskräfte) 1980: 30,7725 Mio. DM, so waren es 1990: 32,1624 Mio. DM,[89] d.h. die Mittel stiegen in zehn Jahren minimal um 4,5%. Werden diese Beträge je zur Hälfte auf Lehre und Forschung aufgeteilt, so standen 1980 pro Studierenden für Lehre 359 DM und 1990 nur noch 212 DM bereit, also 59% gegenüber 1980. Wird die inzwischen eingetretene Teuerungsrate[90] berücksichtigt, so beläuft sich der Vergleichsbetrag für 1990 nur noch auf 165 DM pro Studierenden, d.h. unter Berücksichtigung des Verlustes an Kaufkraft standen nur noch 46% der 1980 vorhandenen Sachmittel zur Verfügung.

---

87 Runderlaß vom 13. Juli 1982-IC1-6033 und vom 22. Juli 1982-IC1-6033.

88 Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich vom 25. Oktober 1982 (GV.NW., S. 682) und Zweite Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich vom 1. Dezember 1983 (GV.NW., S. 615).

89 Alle Zahlen ohne Medizin Essen.

90 Die Statischen Jahrbücher weisen aus, daß der Lebenshaltungsindex 1990 im Vergleich mit 1980: 128% betrug.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wird die andere Hälfte der Haushaltsmittel (1980: 15,386 Mio. DM und 1990: 16,081 Mio. DM) für Forschung verausgabt und in Relation zu den jeweils als Sachmittel verfügbaren Drittmitteln[91] gesetzt, so ergibt sich für 1980 ein Verhältnis von etwa 1 : 0,5 zwischen Landes- und Drittmitteln, dagegen für 1990 ein Verhältnis von 1 : 2,5.[92] In einem Jahrzehnt hatten sich demnach die Drittmittel gegenüber den Haushaltsmitteln verfünffacht. Während 1980 die Forschungsmittel überwiegend frei verfügbar waren (67%), waren es 10 Jahre später nur noch knapp 30%, über die die Hochschulgremien entscheiden konnten. Die übrigen unterlagen der Außensteuerung und -kontrolle.

Auf die Konzentrationsmaßnahmen von 1982/83 folgte ein weiteres als Strukturkonzept für die 90er Jahre bezeichnetes Konzentrationsvorhaben, daß ab Mitte 1986 diskutiert wurde. Im Juli 1987 wurde daraus eine Kabinettsvorlage "Perspektiven der Hochschulentwicklung" und ein Jahr später ein Plan mit dem spektakulären Titel "Hochschule 2001". Dabei wurden die durch die weiter schwelende Finanzkrise diktierten Konzentrationsmaßnahmen in "Optimierung der Aufgabenerfüllung und Erneuerung der Hochschulen"[93] umetikettiert.

Eines der Ergebnisse dieser zweiten Konzentrationsphase im Hochschulbereich war für die Gesamthochschulen eine weitere Verminderung der Studiengänge vor allem im Lehramtsbereich:

- Duisburg: Studiengänge Biologie, Hauswirtschaftswissenschaft, Kunst, Musik und Sport für das Lehramt für die Sekundarstufe I;
- Essen: Diplomstudiengang Architektur sowie die Studiengänge Musik für die Lehrämter für die Sekundarstufe I und Primarstufe;
- Paderborn: Studiengänge Sozialwissenschaften für die Lehrämter für die Sekundarstufe I und II;
- Siegen: Magisternebenfachstudiengang Geographie und die Studiengänge Biologie, Geographie und Sport für das Lehramt für die Sekundarstufe I sowie Sport für das Lehramt für die Primarstufe.

Zwar gab es sogar die Erwägung, das Lehramtsstudium auf einige Hochschulen zu konzentrieren, wodurch sich für die von dem beabsichtigten Abzug betroffenen Standorte eine Gefährdung der gesamten Geistes- und Sozialwissenschaften ergeben hätte und damit eine völlige Veränderung der Struktur dieser Universitäten. Außerdem hätte eine derartige Konzentration gegen die hochschulpolitischen Ziele Chancenverbesserung und Regionalisierung verstoßen. Aber aufgrund der Proteste wurde dieses radikale Konzept dann doch fallengelassen. Statt dessen wurden noch weitere Stellen als Folge der "aufgabenkritischen Überprüfung des Personalbestandes" abgesetzt.[94]

Dem Runderlaß, der detaillierte Vorschriften etwa dazu enthielt, wie die Hochschulen ihren zukünftigen Pesonalbedarf zu berechnen hätten, ließ keinen Zweifel darüber aufkommen, daß

---

[91] Als Schätzwert werden 33% der Drittmittel als Sachmittel bei der Vergleichsrechnung angesetzt. Die übrigen sind Personalmittel.

[92] Die Berechnungsgrundlagen stammen aus den vom Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW herausgegebenen Veröffentlichungen über Drittmittel.

[93] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschule 2001. Fakten, Fragen, Thesen, Düsseldorf, August 1988, S. 180.

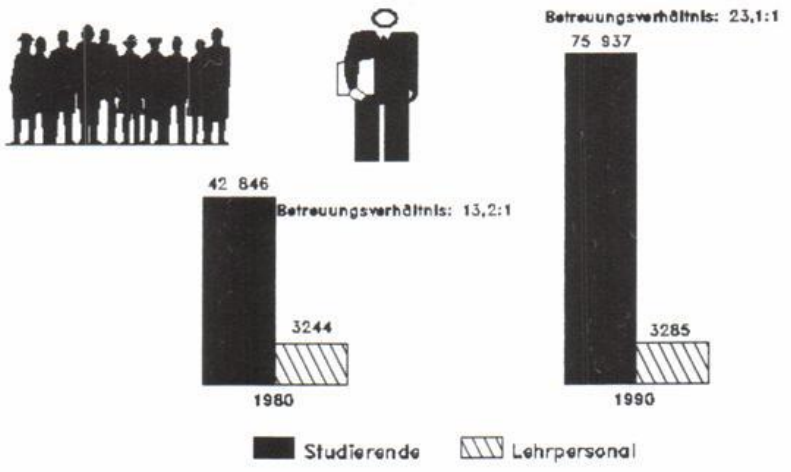
[94] Runderlaß vom 21. März 1988, ohne Geschäftszeichen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"die Potentiale im Stellenbestand identifiziert werden (müssen), die mit ihrer bisherigen Aufgabenstellung nicht mehr ausgelastet sind".[95] Das Ergebnis stand schon vorher fest, denn in einer Kabinettsvorlage des MWF zu den Perspektiven der Hochschulentwicklung (Grundsatzpapier) vom 2. Juli 1987 war zu lesen, daß durch alle anderen geplanten Maßnahmen und die aufgabenkritische Überprüfung "in den Jahren bis 1991 einschließlich insgesamt etwa 600 Stellen für Umschichtungen in einer zentralen Stellenreserve angesammelt werden".[96] Dagegen hieß es im Runderlaß an die Hochschulen: Aufgabe der Hochschulplanung sei es, "den Hochschulen Handlungsspielräume für Umorientierung und die Optimierung der Aufgabenerfüllung in den 90er Jahren zu verschaffen",[97] so daß also der Eindruck erweckt wurde, die Hochschulen könnten selbst über geplante Veränderungen entscheiden.

Werden die Ergebnisse der zentralen Umsteuerung zwischen 1980 und 1990 bilanziert, so ist festzustellen, daß es sich nahezu um ein "Null-Summen-Spiel" gehandelt hat. An den Gesamthochschulen nahm das Personal nur insgesamt um 1,5% zu, obwohl das Gerücht sich hielt, die zentralen Umverteilungsaktionen würden zugunsten der Gesamthochschulen inszeniert. Unter Berücksichtigung des mit 77% weit überdurchschnittlichen Wachstums der Studierendenzahlen an Gesamthochschulen gegenüber den übrigen Universitäten mit ca. 30% wird offensichtlich, daß deren Bevorzugung nicht erfolgte, denn das Betreuungsverhältnis verschlechterte sich an Gesamthochschulen in den 80er Jahren von 13,2 auf 23,1% (vgl. Bild 11 und Tabelle 10).

Bild 11: Betreuungsverhältnis Studierende pro Lehrperson an den fünf GHn 1980 und 1990



[95] Ebd., S. 2.
[96] Hochschule 2001, S. 187.
[97] Runderlaß, S. 1 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Tabelle: 10 Personal, Studierende und Kennzahlen der fünf Gesamthochschulen (1974) 1980 und 1990[98]

	Duisburg		Essen		Paderborn		Siegen		Wuppertal		insgesamt	
	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990	1980	1990
Professoren	258	257	442	351	335	345	380	295	318	323	1733	1588
Wiss. M.A.	323	364	387	379	258	342	271	299	328	330	1567	1714
Wiss.Pers.insg.	581	621	829	730	593	687	651	594	646	653	3300	3285
nichtw. Pers.	544	569	758	768	577	582	577	506	594	622	3050	3047
Personal insg.	1125	1190	1587	1498[99]	1170	1269	1228	1100	1240	1275	6350	6332
wiss.M.A.:Prof.	1,25	1,42	0,88	1,08	0,77	0,99	0,71	1,01	1,03	1,02	0,9	1,07
Studierende	7514	13875	14748	19190[100]	8109	15786	6749	11413	8882	15509	46002	75773
Veränderung 1980-1990	+85%		+30%		+95%		+69%[101]		+75%		+65%	
Betreuungsverh.	13,0	22,3	14,6	22,3	13,7	23,0	10,4	19,2	13,7	23,8	13,9	22,2
Ausbauziel 1974 in m^2	109.000		102.000[102]		80.600[103]		69.000		99.000		459.600	
Raumbestand[104] 1990 in m^2	58 897		83 248		70 027		50 221		69 564		331 957	
Realisierungsgrad	54%		81,6%		86,9%		72,8%		70,3%		72,2%	
Studienplätze 1974 (Ausbauziel[105])	10.400		10.100		7.300		7.600[106]		9.200		44.600	
Realisierungsgrad'90: Ausbauziel'74	62,3%		108,9%		93,0%		70,4%		78,5%		82,6%	
Studienplätze 1990												
Ausbauziel	7.200		11.250		6.950		6.850		8.650		40.900	
Ausbaustand	6.480		11.006		6.791		5.354		7.222		36.853	
Realisierungsrad	90%		98%		98%		78%		83%		90%	
Auslastungsgrad	214%		174%		232%		213%		215%		206%	

[98] Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: 10 Jahre Gesamthochschule, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 35 u. 38 f. Posdorf, Horst: Neue Daten zur Entwicklung der wissenschaftlichen Hochschulen, Typoskript, Stand: Januar 1991. Schreiben des MWF vom 19. Dezember 1991, IA 3 - 73.81.2.

[99] Personal und Betreuungsverhältnis für Essen ohne Medizin.

[100] Studierende, Studienplätze, Ausbaustand und Auslastungsgrad einschl. Medizin.

[101] Die prozentuale Zunahme der Studierendenzahl Siegens von 1980 auf 1990 erhöht sich auf 90%, wenn die 1983 ausgegliederte Abteilung Gummersbach im Basisjahr 1980 unberücksichtigt bleibt.

[102] Ohne Medizin.

[103] Einschl. Höxter, Meschede und Soest.

[104] Raumbestand und Studienplätze gemäß 19. Rahmenplan für den Hochschulbau 1990-1993, S. 61 und 20. Rahmenplan für den Hochschulbau 1991-1994, Textteil und Anhang 1990. S. 67.

[105] O.V.: Nordrhein-Westfalen investiert 830 Millionen Mark, in: informationen MWF 9, Düsseldorf, Februar 1974, S. 8.

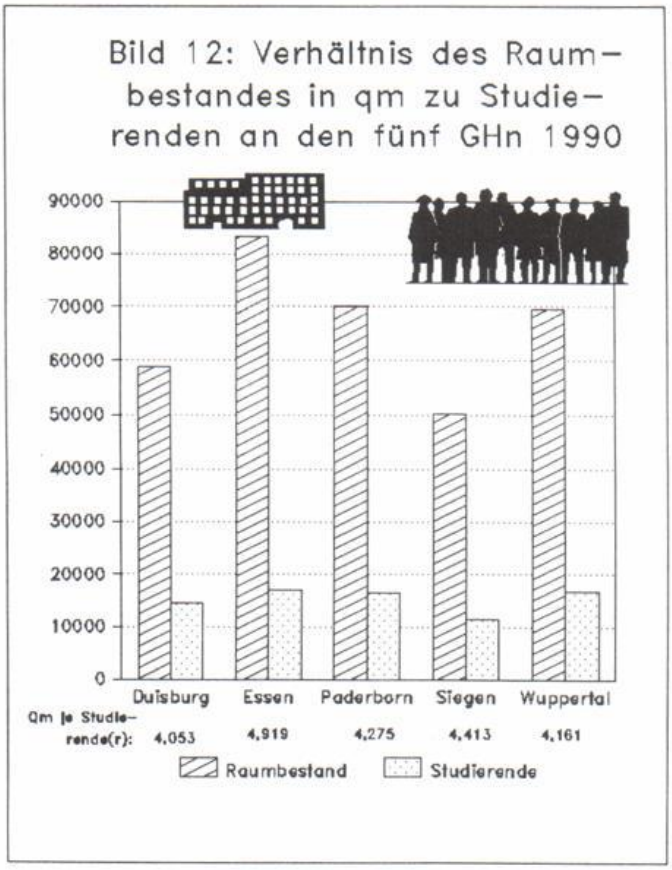
[106] ohne Gummersbach.

Im übrigen hatte nur Paderborn wegen des Ausbaus natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fächer und Duisburg wegen des verspäteten Bezugs der Neubauten nach 1980 einen gewissen Personalzuwachs, während an den übrigen Gesamthochschulen Stagnationen oder Rückgänge zu verzeichnen waren. Einem Abbau bei den Professorenstellen (-4,8%) stand ein Wachstum von +7,5% bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern gegenüber, wodurch die Verhältniszahl zwischen ihnen (wiss. Mitarb.: Prof.) von 0,97 auf 1,09 wuchs, d.h. die "Kopflastigkeit" konnte etwas vermindert werden, aber der Abstand zu den übrigen Universitäten mit 2,11 wissenschaftlichen Mitarbeitern pro Professor ist immer noch auffallend. Im übrigen dürften Mehrkosten für die geringfügige Personalvermehrung, weil sie mit einer Umwidmung in kostengünstigere Stellen verbunden war, kaum entstanden sein.

Neben der erwähnten Kopflastigkeit innerhalb des wissenschaftlichen Personals ist auch die zweite zwischen wissenschaftlichem zu nichtwissenschaftlichem Personal immer noch vorhanden. Während an den übrigen Universitäten 1,15 Nichtwissenschaftler pro Wissenschaftler vorhanden sind, sind es an den Gesamthochschulen nur 0,92. Die daraus hauptsächlich entstehenden Engpässe beim technischen Personal in den Laboratorien und Werkstätten behindern die experimentelle Forschung.

Neben den personellen und materiellen Engpässen machen sich zunehmend, besonders in den Ingenieurwissenschaften, behindernde Raumprobleme (vgl. Bild 12) bemerkbar. An den Gesamthochschulen sehen sich inzwischen in dieser Fächergruppe die Hochschulangehörigen mit einer zwei- bis dreifachen räumlichen Überlast konfrontiert. Die Kapazitäten wurden also in den 80er Jahren derart ausgelastet, daß auf Dauer zumindest die Leistungs-, wenn nicht sogar die Funktionsfähigkeit gefährdet ist. Hier liegen Ursachen für Studienzeitverlängerungen und die Behinderung von Forschung, sofern nicht durch steigende Drittmittel Lücken gefüllt werden, aber auch da werden Grenzen sichtbar, wie z.B. die Unterbringung des Drittmittelpersonals oder die angemessene Grundausstattung. Außerdem können bei Drittmittelprojekten zu übernehmende Belastungen mit anderen Dienstpflichten kollidieren.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



7.4.2 Strategie effizienzsteigernder zentraler Lenkung

7.4.2.1 Taktik fiktiven Nachgebens

In beiden Phasen der Konzentrationsmaßnahmen diente die Finanzkrise des Landes dazu, die "Strategie effizienzsteigernder zentraler Lenkung" einzusetzen. Durch die Aufhebung von Studiengängen und durch Stellenabsetzungen sollte ein Rationalisierungseffekt erreicht werden, der dem Wissenschaftsminister die Möglichkeit gab, seine hochschulpolitischen Vorstellungen durchzusetzen. Alle strukturellen Veränderungen liefen über ihn. Den Hochschulen wurde nicht die Möglichkeit eingeräumt, eigenverantwortlich neue Akzente zu setzen. Auf diese Weise wäre es z.B. auch nicht möglich gewesen, die ca. 600 Personalstellen für die Hochschulkliniken[107] aus den Hochschulen herauszuholen oder neue Institutionen außerhalb der Hochschulen personell auszustatten.[108]

Zwar sollte auch der wissenschaftliche Nachwuchs gefördert, die Spitzenforschung und moderne Ausbildungsangebote geschaffen werden, aber das hätte auch durch die Hochschulen in eigener Verantwortung geschehen können. Der zentralen Lenkung hätte es dazu nur subsidiär bedurft. Bei der "Strategie effizienzsteigernder zentraler Lenkung" ging es um eine Macht-

---

[107] Erlaß vom 13. Juli 1982, I C1-6033, S. 2.
[108] Wie die unter dem Dach des "Wissenschaftszentrums Nordrhein-Westfalen" entstandenen Institute.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

verschiebung zu Lasten der Hochschulautonomie, wobei die Finanzkrise des Landes den günstigen Anlaß bot, die Machtverschiebung durchzusetzen. Im Widerspruch zur Humboldtschen Konzeption, den wissenschaftlichen Hochschulen eine möglichst große Unabhängigkeit vom Staat zu gewähren, wurde mit der Durchsetzung der Konzentrationsmaßnahmen eine Ausdehnung staatlicher Einflußnahmen angestrebt und bewirkt, vor allem aber wegen der Überzeugung, durch ministerielle Eingriffe würde die Effizienz des Hochschulsystems mehr gesteigert als durch eigenverantwortliches Handeln der Hochschulen.

Zur Durchsetzung der "Strategie effizienzsteigernder zentraler Lenkung" wurden einige Taktiken eingesetzt. Die "Taktik fiktiven Nachgebens" bestand darin, die Hochschulen zunächst mit überzogenen Sparmaßnahmen zu konfrontieren. Die dann zu erwartenden vehementen Proteste führten zum dosierten ministeriellen Nachgeben auf die von vornherein geplanten Positionen. Den Hochschulen sollten auf diese Weise Erfolgserlebnisse vermittelt werden. Das taktische Ziel, die für erforderlich gehaltenen Einsparungen gegenüber den nach anfänglicher Empörung resignierenden Hochschulen durchzusetzen, wurde durch fiktive ministerielle Nachgiebigkeit erreicht. In den Hochschulen sollte die Überzeugung wachsen, Kooperation mit dem Wissenschaftsminister sei erfolgversprechender als Verweigerung. Der Öffentlichkeit wurde der Eindruck vermittelt, letztlich geschehe alles im Einvernehmen der Beteiligten.

Eine Reihe von ergänzenden oder alternativen Praktiken, die sich ebenfalls schon früher als nützlich erwiesen hatten, wurden im Rahmen der "Strategie effizienzsteigernder zentraler Lenkung" ebenfalls eingesetzt die

- Taktik prognostischer Unterschätzung,
- Praxis verbaler Verunsicherung,
- geschönten Parolen.

7.4.2.2 Taktik prognostischer Unterschätzung

Im Hochschulbereich wurden seit den 60er Jahren u.a. vom Wissenschaftsrat und der KMK Prognosen über die zu erwartenden Studentenzahlen vorgelegt. Wenn zuerst der Mangel an Erfahrung als Begründung für die regelmäßige Unterschätzung zukünftiger Studentenzahlen dienen konnte, so ist es doch nicht mehr überzeugend, daß diese Fehleinschätzungen über Jahrzehnte immer wieder auftraten. Selbst wenn in einer vorsichtigen Prognose eine Streuschätzung zwischen einem oberen und einem unteren Wert abgegeben wurde, hielten sich die politisch Verantwortlichen an die Minimalprognose, an die "Taktik der Unterschätzung".

Sie führte dazu, daß sich die Ministerpräsidenten Ende der siebziger Jahre auf den Ausbau von 850.000 Studienplätzen (Studienplatzzielzahl) festlegten und deren "vorübergehende Überschreitung" dann als "Studentenberg" apostrophierten, der durch temporäre Überlast bewältigt werden müsse. Die Konzentrationsmaßnahmen der 80er Jahre waren dann eine antizipatorische Perspektivplanung mit Rücksicht auf die mit Beginn der 90er Jahre angeblich rapide rückläufigen Studentenzahlen, eine erneute prognostische Unterschätzung, obwohl inzwischen zahlreiche Fehlprognosen, und zwar ausschließlich Unterschätzungen, vorlagen. Auch angesichts von

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

etwa 1,5 Millionen Studenten im Jahre 1990 in den alten Bundesländern wird an der überholten Studienplatzzielzahl aus den 70er Jahren stupide festgehalten.

Nach derart oft widerlegten Fehleinschätzungen sollte die "Taktik prognostischer Unterschätzung" eigentlich ausgedient haben. Statt dessen war ein prognostizierter Rückgang von 30% der Studierendenzahl die Grundlage für die mit Konzentrationsmaßnahmen beginnenden hochschulplanerischen Schritte des Jahres 1987.[109] Tatsächlich ist im Lande NRW seit diesem Planungszeitpunkt (WS 1987/88) bis zum WS 1990/91 die Studentenzahl um 11% gewachsen, und sie wird in den nächsten Jahren keinesfalls rückläufig sein. Auf rund 220.000 gebauten Studienplätzen drängen sich inzwischen rund 500.000 Studierende.

7.4.2.3 Praxis verbaler Verunsicherung

Für die ganze Nachkriegszeit läßt sich die "Praxis verbaler Verunsicherung", die bis zu Zynismen reichen konnte, nachweisen. Im Juli 1950 findet sich immer noch das Wort von der "Ausmerze ungeeigneter Studenten", und die WRK benannte die gleiche Forderung als "die Ausschaltung ungeeigneter Studierender zum frühesten Termin".[110] Zwar zieht sich die Auseinandersetzung zwischen Förderung und Auslese kontinuierlich durch die hochschulpolitische Diskussion, aber derart plump konnte später die Forderung der Auslese nicht mehr öffentlich vertreten werden.

In dem ersten Hochschulgesamtplan Baden-Württembergs wird dann mit dem "rascheren Umschlag der Studenten", der "Lenkung durch Beratung" und den "unumgänglichen rigorosen Maßnahmen" argumentiert,[111] da sonst "die ansteigende Schülerwelle ... die wissenschaftlichen Hochschulen ... in der Mitte der 70er Jahre zu überfluten, ja zu zerstören droht".[112] Wenn ein Befürworter der Gesamthochschule wie Peter Glotz an den Gesamthochschulen "Kopflastigkeit" befürchtet und deshalb ein "leistungsgerechtes Zerteilungsverfahren"[113] fordert, gehört das ebenfalls in die Kategorie der "zynischen Vokabeln" wie die Behauptungen, die Integrierte Gesamthochschule sei nur

- "eine organisatorische List,
- ein Wunscherfüllungsinstrument,
- ein flüchtiges Luftschloß am bundesdeutschen Planungshorizont".[114]

Nachdem die "Studentenflut" in der "Massenuniversität" der 70er Jahre bewältigt werden mußte, war es das "Schlagwort" des folgenden Jahrzehnts, den "Studentenberg zu untertunneln". Es handelt sich hier um eine Metapher, bei der die Leiber junger Menschen aufgestapelt gedacht werden, ein Hindernis, das im Wege steht und das zu umgehen zu umständlich oder aufwendig ist. Deshalb muß das Hindernis "untertunnelt" werden, d.h., es muß ein Loch durch diesen "Berg" gebohrt werden. Daneben wird mit dem Bild suggeriert, es handele sich um

---

[109] Hochschule 2001, S. 5.
[110] Neuhaus, ebd., S. 23 u. 42.
[111] Hochschulgesamtplan, S. 24. u. S. 50 f.
[112] Ebd., S. 14.
[113] Glotz: 2. Kasseler Hochschulwoche, S. 10.
[114] Heckhausen, Heinz: Die "Integrierte Gesamthochschule". Ein neues Luftschloß am Planungshorizont der deutschen Hochschulpolitik, in: DUZ 1971, S. 197 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

etwas von der Natur Vorgegebenes und nicht um eine Entwicklung, die von der älteren Generation zu verantworten ist und rechtzeitig erkennbar war.

Das Gesamtkonzept "Hochschule 2001" geht von der Prämisse abnehmender Studentenzahlen in den 90er Jahren aus und damit wird man Opfer der eigenen "Taktik prognostischer Unterschätzung" der Studentenzahlen. Die Abnahme soll eintreten, weil "die *'Pillenknick-Generation'* die Hochschulen erreicht".[115] "Nach Jahren stürmischen Wachstums der Studentenzahlen"[116] ("Vorpillengeneration", d.V.) erreicht die 'Pillenknick-Generation' das Hochschulalter.

Früher "galt es, *Bildungsreserven auszuschöpfen* und für die wirtschaftliche Entwicklung *nutzbar* zu machen. ... Das Schlagwort hieß: Öffnung der Hochschulen ... (NRW) hat sich ... eine neue *Ressource* erschlossen: Die Begabung *seiner* Menschen".[117] Übrigens hält sich das Klischee von den "Studentenströmen"[118] hartnäckig, und die Frauen werden besonders 'begeistert' sein über den Satz: "Man kann die *'Infrastruktur' der Familie nutzen* und so die Kosten erheblich senken."[119]

7.4.2.4 Geschönte Parolen

Parolen sind in der Politik nichts Neues. Um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, erscheint es zweckmäßig, sie zur rechten Zeit als wirksames taktisches Mittel einzusetzen. Die Wirkung der am Anfang der Hochschulreform stehenden Pichtschen "Bildungskatastrophe" und des Dahrendorfschen "Bildung ist Bürgerrecht" (vgl. Kap. 2.3) sind zwei derartige Parolen, die die Öffentlichkeit aufrütteln und Bildungspolitik zu einem vordringlichen Thema machen sollten. In einem Fall wurde mit einer Horrorparole auf Angst gesetzt: wenn das Bildungswesen nicht verbessert würde, wäre der Wohlstand gefährdet, denn wir könnten im internationalen Wettbewerb nicht mithalten. Und im anderen Falle wurde an ein Grundrecht anknüpfend gefordert, die vorhandene Chancenungleichheit zu beseitigen, um dann allerdings statt dessen zu einer technokratischen Lösung der Effizienzsteigerung des Hochschulsystems umzuschwenken. Beides führte damals zusammen dazu, daß der Ausbau des Bildungswesens vorangetrieben wurde, jedoch eher mit dem Ziel, genügend qualifizierte Arbeitskräfte verfügbar zu haben als Chancengleichheit zu verwirklichen, denn als das Ziel erreicht war, schwand das Interesse an einem modernen Bildungssystem und die zum weiteren Ausbau notwendigen Ressourcen wurden nicht bereitgestellt. Die Finanzpolitiker hatten sich für andere Prioritäten entschieden.

Als es im Jahre 1982 um Einsparungen im Hochschulbereich durch Abbau von Studiengängen und Stellen ging, wurden geschönte Parolen eingesetzt. So war von "Konzentration und Neuordnung" die Rede, und ab 1987 wurden die Begriffe "Hochschulstrukturkonzept", "Perspektiven der Hochschulentwicklung" und "Aufgabenkritische Überprüfung des Personalbestandes" benutzt, aber nicht von der Aufhebung von Studiengängen, prozentualem Kapazi-

---

115 Hochschule 2001, S. 52.
116 Ebd., S. 5.
117 Hochschule 2001, Fakten, S. 9-11. Die Kursivsetzungen stammen vom Verfasser.
118 Ebd., S. 32.
119 Ebd., S. 41.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

tätsabbau in Fächern und/oder Stellenabbau gesprochen. Angeblich ging es darum, "den Hochschulen" - nicht dem Wissenschaftsminister - "Handlungsspielräume für Umorientierung und die Optimierung der Aufgabenerfüllung in den 90er Jahren zu verschaffen".[120] Hochschulen seien "Hoffnungsträger ihrer Region". "Staatliche Planung kann und soll ... die Entwicklung zum gesellschaftlich Gewünschten hin ordnen und regeln. In der Suche nach einer Vision von der 'Hochschule 2001' liegt die Chance zu einer Bildungsoffensive. Die Chance, sich nicht nur der Früchte der einstigen Bildungsreform zu vergewissern, sondern mit neuem Elan eine zweite Phase der Bildungsreform in Angriff zu nehmen."[121]

Die den Hochschulen zumindest vorerst entzogenen Stellen sollen dazu dienen, die "Innovationskraft und Forschungsfähigkeit weiter zu stärken".[122] Die vier Verordnungen, durch die ausschließlich zahlreiche Studiengänge "aufgehoben" wurden, erhielten die Überschrift "Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich". Die Maßnahmen des Wissenschaftsministers, die den Hochschulen zunächst einmal Einbußen brachte, dienten dem Lande NRW dazu, ohne zusätzliche Haushaltsmittel neue Aufgaben anzugehen. Für die einzelnen Hochschulen war nicht erkennbar, wie hoch ihr Anteil an der Dispositionsmasse sein würde, ob sie also zu den Gewinnern oder Verlierern gehören würden. Deshalb wurden die verschiedenen Taktiken eingesetzt, um ihre Skepsis bzw. ihr Mißtrauen gegenüber den massiven Eingriffen zu mindern und das ministerielle Vorgehen zu rechtfertigen. Auch mit dem Problem der Chancengleichheit brauchte man sich nicht mehr zu befassen, denn:

> "Noch zu Beginn der 60er Jahre war Bildung ein Privileg. Kindern aus Arbeiterfamilien war der soziale Aufstieg über Gymnasium und Universität weitgehend verschlossen. Hier lag der Ansatz für die Politik der Bildungsreform jener Zeit. 'Chancengleichheit' hieß die Forderung."[123]

Der Text unterstellt, das Problem der Chancengleichheit sei gelöst.[124] Geschönte Parolen werden hier gleich zweimal mit impliziten Unterstellungen eingesetzt: einmal als eine angeblich damals geglückte Bildungsreform und zum zweiten durch die dabei erreichte Chancengleichheit. Tatsächlich blieb beides in Ansätzen stecken. Die Bildungsreform konzentrierte sich darauf, den gesellschaftlichen Reproduktionsbedarf zu erfüllen, jedoch weder auf eine strukturelle Umgestaltung des Bestehenden durch ein neues Schul- und Hochschulsystem (Gesamtschulen und Gesamthochschulen) noch auf inhaltliche Veränderungen, wie sie im dritten Modell der OECD-Studie (vgl. Kap. 4.2) vorgestellt worden waren. Welche differenten Entwicklungen die Aspekte der Chancenverbesserung in den 80er Jahren tatsächlich nahmen, wird im Kapitel 8.3 untersucht.

---

120 Erlaß vom 21.03.1988, ohne Geschäftszeichen, S. 1 f.

121 Die letzten Zitate wurden "Hochschule 2001", S. 1-39 entnommen und ließen sich beliebig vermehren. Der letzte Satz unterstellt, daß eine Bildungsreform stattgefunden hat und ernsthaft an eine zweite gedacht wird (S. 39).

122 Ebd., S. 187.

123 Ebd., S. 9.

124 In der 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, der fundiertesten Untersuchung zu dieser Frage, ist für die 80er Jahre hinsichtlich der Bildungsbeteiligungsquote von Arbeiterkindern eine rückläufige Entwicklung zu erkennen. Vgl.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1989, S. 100 ff. Die Bildungsbeteiligungsquote der Arbeiterkinder sank von 1982 (100%) auf 79% (1985 u. 1987) und stieg dann wieder leicht auf 95% (1988) an, jedoch ohne den Ausgangswert zu erreichen (S. 102).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

8. Studienreform: Bemühungen und Ergebnisse

8.1 Ansätze

8.1.1 Studienreformkommissionen

8.1.1.1 Konstituierung

Durch das Humboldtsche Konzept der Bildung durch Wissenschaft boten die Universitäten ein an dem jeweiligen Erkenntnisstand der Wissenschaft orientiertes Studium an. Infolge zunehmender wissenschaftlicher Durchdringung weiterer Praxisbereiche, der anwachsenden Studentenzahl und dezidierter Anforderungen neuer Praxisbereiche an die Qualifikation von Hochschulabsolventen sah sich der Staat veranlaßt, die Alleinverantwortung der Hochschulen für die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen in Frage zu stellen. Hinzu kamen die steigenden Studienzeiten und der erhebliche Mittelbedarf. Beides verstärkte den Anspruch auf staatliche Zuständigkeit und Eingriffe.

Die erste Phase von Kooperation, die über die Rechtsaufsicht hinausging, begann im Jahre 1954 mit der zweiten gemeinsamen Sitzung von Kultusministerkonferenz und Westdeutscher Rektorenkonferenz durch Einsetzen einer Gemeinsamen Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen.[1] Die paritätisch besetzte Kommission sollte Rahmenordnungen für Diplom- und Magisterprüfungen mit dem Ziel erarbeiten, eine Angleichung zu erreichen, damit ein Universitätswechsel erleichtert würde. Tiefgreifende Veränderungen der Studieninhalte und -ziele waren nicht beabsichtigt. Allerdings wurde eine Konzentration des Prüfungsstoffes durch ein Grundstudium und ein Hauptstudium mit Schwerpunktbildung angestrebt, um eine Studienzeitverkürzung zu erreichen. Der Arbeitsauftrag umfaßte auch Empfehlungen über neue Studiengänge, und Allgemeine Bestimmungen[2] sowie die Überarbeitung von Rahmenordnungen für Diplomprüfungsordnungen.

Auf dieser Ebene einer weitgehend im Formalen sich erschöpfenden Reform war die Kooperation von KMK und WRK erfolgreich und veranlaßte die Hochschulen, ihre Ordnungen dem gesetzten Rahmen anzupassen, was Vorbedingungen für die Genehmigung durch die Fachminister waren. Die auf diese Weise als Fortentwicklung und Vereinheitlichung von Studiengängen durch Prüfungsrecht mit Hilfe des Staates erreichten Veränderungen wurden später als "Kleine Studienreform" bezeichnet. Die Studienstruktur wurde dabei nicht angetastet und nur eine vorsichtige Erweiterung des Studienangebots vollzogen. Kontrovers blieb dabei zwischen den staatlichen Vertretern und den Hochschulen nur die jeweils angemessene Regelstudienzeit, wobei die dabei gefundenen Kompromisse sich immer mehr von den tatsächlichen Studienzeiten entfernten. Abgesehen von der Verfehlung des Zieles einer Studienzeitverkürzung, war die Kooperation zwischen Staat und Hochschulen auf dieser Ebene erfolgreich, auch deshalb, weil die Hochschulen sich letztlich staatlicher Rechtsaufsicht hätten beugen müssen.

---

[1] Steiger, Barbara M.-L.: Zur Entwicklung der überregionalen Bemühungen um die Studienreform seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, Bonn, November 1979, S. 160.

[2] Westdeutsche Rektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Allgemeine Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen, Fassungen vom 7./8. Juli 1980, Bonn-Bad Godesberg, August 1980.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Anders ist das Ergebnis bei der zweiten Phase: der beabsichtigten grundlegenden Studienreform, die außer den beiden Beteiligten als dritte Gruppe Vertreter der Praxis in die Arbeit einbezog. Die Neuordnung der Studiengänge, orientiert an verstärktem Praxisbezug, sollte durch Berücksichtigung hochschuldidaktischer Erkenntnisse die Effizienz der Studiengänge steigern, d.h. durch Studienzeitverkürzung die Aufnahmekapazität erhöhen und die durch das Studium erreichten Qualifikationen besser auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems abstimmen.[3] Das Instrumentarium in dieser zweiten Phase waren die aufgrund des GHEG seit 1974 zuerst im Lande NRW konstituierten Studienreformkommissionen, die durch den § 9 des HRG eine länderübergreifende Parallelstruktur erhielten. Es dauerte dann noch bis zum Jahre 1978 bis sich die elf Bundesländer über die einzelnen Modalitäten einigten.[4] Die dabei vereinbarten Ziele und Grundsätze kombinierten die in § 4 des HRG festgelegte Neuordnung des Hochschulwesens mit den Leitlinien der Studienreform (§ 8 HRG). Insoweit wurde der vom Lande Nordrhein-Westfalen eingeschlagene Weg der Einrichtung von Studienreformkommissionen und Gesamthochschulen mit integrierten Studiengängen bundesweit konzeptionell bestätigt.

Das mehrstufige für die Hochschulen undurchsichtige Berufungsverfahren der Kommissionsmitglieder auf Bundesebene war einer der Gründe für die Skepsis der Hochschulen gegenüber den Studienreformkommissionen.[5] Die Berufung der ersten Kommissionen Chemie, Wirtschaftswissenschaften und Zahnmedizin auf Bundesebene ohne vorherige Klärung des Reformauftrages ließ erkennen, daß keinerlei Impulse mit dem Ziel einer Neuordnung des Hochschulwesens zu erwarten waren. Die Arbeitsergebnisse liefen dann auch auf einen konventionellen Zuschnitt hinaus. Vorschläge für die in den Zielen und Grundsätzen der Ministerpräsidentenvereinbarung in Übereinstimmung mit dem HRG angestrebte Neuordnung des Studiums blieben nahezu vollständig aus, insbesondere:

- "inhaltlich und zeitlich gestufte und aufeinanderbezogene Studiengänge",
- Übergangsmöglichkeiten mit weitgehender Anrechnung erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen,
- die Abstimmung der Studieninhalte auf "breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten",
- die Sicherstellung, daß die "Formen der Lehre und des Studiums den methodischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen".[6]

Hinzu kam, daß die in zahlreichen Beratungen entstandenen Papiere von den Adressaten in den Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen wurden. Das inzwischen geschwundene Interesse an der Studienreform wurde durch die sich entwickelnde Professionalisierung in den Kommissionen, die zu Transferproblemen führte, weiter gedämpft. So mag es zwar ein positives Ergebnis für die Mitglieder der Studienreformkommissionen gewesen sein, die Ressentiments zwischen den Vertretern der beteiligten Gruppen - Staat, Hochschule, Praxis - abzubauen, aber für die praktische Umsetzung von Reform in den Hochschulen blieben die zahlreichen Emp-

---

[3] Kluge, Norbert u. Neusel, Ayla: Studienreform in den Ländern. Dokumentation und Vergleich von Studienreformverfahren, Bad Honnef 1984, S. 9 f.

[4] Vereinbarung über die Bildung gemeinsamer Studienreformkommissionen der Länder nach § 9 Hochschulrahmengesetz vom 16. Februar 1976, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, Bonn, November 1979, S. 183 ff.

[5] Anlage zur Vereinbarung über die Bildung gemeinsamer Studienreformkommissionen gem. § 9 HRG, ebd., S. 187.

[6] § 2 der Vereinbarung, ebd., S. 183.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

fehlungen weitgehend folgenlos. Zu dem nach § 9 Abs. 7 HRG vorgesehenen Verbindlichkeitsbeschluß des Wissenschaftsministers - dem eigentlichen Ziel der Reformarbeit-, durch den Empfehlungen von den Hochschulen hätten übernommen werden müssen, ist es jedenfalls weder auf Bundes- noch auf Landesebene in NRW gekommen. Der Versuch, mit dem Instrument Studienreformkommissionen im Zusammenwirken von Staat, Hochschule und Praxis eine grundlegende Studienreform zu erreichen, scheiterte.

8.1.1.2 Kommissionen in NRW

Im Lande Nordrhein-Westfalen arbeitete als koordinierendes Gremium die Gemeinsame Kommission bis zum Oktober 1985 und folgende Studienreformkommissionen:

"K I Schulisches Erziehungswesen
Konstituierende Sitzung: 7. März 1975
Abschlußbericht: 12. Februar 1982 (58. Sitzung)
Auflösungsempfehlung der Gemeinsamen Kommission: November 1982

K IVa Wirtschaftswissenschaften
Konstituierende Sitzung: 6. November 1975
Abschlußbericht: 4. März 1983 (76. Sitzung)
Auflösungsempfehlung: März 1984

K VII Sprach- und Literaturwissenschaften
Konstituierende Sitzung: 29. Januar 1976
Einstellung der Arbeit: 23. Mai 1984 (71. Sitzung)
Auflösungsempfehlung: Juni 1985

K IVb Sozialwissenschaften
Konstituierende Sitzung: 17. März 1977
Abschlußbericht: 15. März 1985 (63. Sitzung)
Auflösungsempfehlung: Juni 1985

K II Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen
Konstituierende Sitzung: 31. Mai 1978
Einstellung der Arbeiten: 6. Juli 1984 (42. Sitzung)

K VI Ingenieurwissenschaften
Konstituierende Sitzung: 14. August 1979
Einstellungsempfehlung: April 1985

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

K V Naturwissenschaften und Mathematik
Konstituierende Sitzung: 13. Februar 1980
Abschlußbericht: 18. April 1985 (40. Sitzung)
Auflösungsempfehlungen: Juni 1985."[7]

Mit einem Abschlußbericht beendete die Gemeinsame Kommission im Oktober 1985 die Arbeit an der "Großen Studienreform" in NRW. Der aufwendige Versuch, unter Federführung des Staates eine derartige Innovation in die Studienpraxis umzusetzen, scheiterte. Anders als bei der Errichtung der Gesamthochschulen, als mit präzisen Vorgaben und erheblichem administrativen Druck in sehr kurzer Zeit ein funktionsfähiges Studiensystem entstand, mißlang die "Große Studienreform" nach erheblichem Tagungsaufwand mit Hunderten von Sitzungen.

Obwohl mit dem WissHG dem Wissenschaftsministerium die notwendigen Rechtsmittel zur Verfügung standen, sich gegenüber den Hochschulen durchzusetzen, versank die "Große Studienreform" spurlos am Planungshorizont. Weder durch die gemäß § 7 WissHG mögliche Verbindlichkeitserklärung des Wissenschaftsministers, durch die die Hochschulen gezwungen werden konnten, "bestehende Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen den Empfehlungen" anzupassen, neue Ordnungen zu erstellen oder sogar Reformmodelle zu erproben,[8] noch umgekehrt durch Versagen seiner Zustimmung, falls "Regelungen oder Maßnahmen (der Hochschulen) die Hochschulplanung gefährden oder den für verbindlich erklärten Empfehlungen einer Studienreformkommission widersprechen",[9] kam die "Große Studienreform" voran. Die zwischen den wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen verfestigten Funktionsabgrenzungen veranlaßte beide Seiten, nichts für eine Veränderung zu tun, sondern die versäulte Struktur der theoriebezogenen achtsemestrigen universitären Studiengänge und der sechssemestrigen praxisbezogenen Fachhochschulstudiengänge als getrennte Systeme beizubehalten und damit keinen Anlaß zu engeren Kooperationsformen zu geben.

Sogar weiterführende Teilergebnisse einzelner Kommissionen wurden vom Wissenschaftsminister den Hochschulen nur als "Orientierungshilfen" für die internen Studienreformbemühungen überlassen. Ihre allgemeine Skepsis gegenüber Studienreformkommissionen diente den Hochschulangehörigen als Alibi für ihre Untätigkeit. Dieses passive, teilweise unwillige Verhalten trug wiederum zur Zurückhaltung des Wissenschaftsministers beim Gebrauch seiner gesetzlichen Mittel bei. Die Einsicht, daß eine Studienreform nicht den Hochschulen aufoktroyiert werden kann, sondern das Einvernehmen der Beteiligten voraussetzt, setzte sich nach mehr als zehnjähriger hochschulpolitischer Änderungsanstrengungen erneut durch. Noch nicht einmal die immer wieder eingeforderte Neugestaltung der Studiengänge, um die Regelstudienzeiten zu erreichen ("Entrümpelung"), hatte Erfolg; im Gegenteil hielt der Trend zur Verlängerung der realen Studienzeit weiterhin an.

Am Arbeitsbericht einer Kommission, die für die Gesamthochschulen besonders wichtig war, weil zu ihrem Bereich drei integrierte Studiengänge (Mathematik, Physik, Chemie) gehörten, soll gezeigt werden, zu welchen Ergebnissen sie bei der Auseinandersetzung mit dem

---

[7] Schreiterer, Ulrich: Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986, Frankfurt a.M./New York 1989, S. 187. Dort wurde die KIVa fälschlicherweise als "außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen" bezeichnet.

[8] Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) vom 20.11.1979, (GV.NW, S. 926), hier § 7 Abs. 7, Sätze 1-3.

[9] Ebd., § 108 Abs. 3, Satz 2, 1. Halbsatz.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Y-Modell kam und welche Konsequenzen daraus unter Berücksichtigung ihres Arbeitsauftrages gezogen wurden. Im April 1985 legte nach fünfjähriger Arbeit die zuletzt berufene Studienreformkommission V - Naturwissen-schaften und Mathematik - einen "vorläufigen Abschlußbericht" vor.[10] Voller Skepsis heißt es dort, "Studienreform (könne) als ein träges, in sich selbst kreisendes Unternehmen erscheinen".[11]

Der Arbeitsauftrag lautete u.a., die in § 80 WissHG genannten Ziele von Lehre und Studium für ihren Bereich zu konkretisieren, insbesondere das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Studieninhalten zu bestimmen.[12] Hinsichtlich der dadurch aufzuwerfenden Probleme von Tätigkeitsfeldern, dem Praxisbezug der Studiengänge und der "Verantwortung der Naturwissenschaftler" wurde ein Grundsatzbeschluß gefaßt:

"1. Es liegt außerhalb der Möglichkeiten - und wohl auch der Zuständigkeit - der Studienreformkommission V, die bildungspolitische Kontroverse über die Einbeziehung fächerübergreifender Studienanteile in ein wissenschaftliches Studium einzulösen.
2. Die Kommission hält es jedoch für selbstverständlich, daß in den fachlichen Lehrveranstaltungen
- die Stellung der Fachwissenschaft im Gefüge aller Wissenschaften deutlich gemacht wird,
- ihre Fragestellung und Methoden grundsätzlich erörtert und begründet werden,
- der Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft anzusprechen ist und die möglichen Auswirkungen von wissenschaftlichen Ergebnissen zu analysieren sind."[13]

Infolge dieses konventionellen Wissenschaftsverständnisses und der ausschließlichen Orientierung an der Fachdisziplin wurden nur Vorschläge für die vorhandenen Studiengänge erarbeitet, für die übrigens eine Regelstudienzeit von 10 Semestern beschlossen wurde. Ihre Bemühungen um Weiterführung von Vorkursen für Studienanfänger in den Fächern Mathematik und Physik, die der Kultusminister einstellen wollte, wurde von der Kommission als ein Erfolg bezeichnet, auf den sie "besonders stolz" sei.[14] Ein weiterer Erfolg sei "manche drohende Fehlentwicklung abgewendet" zu haben.[15]

Außer zahlreichen Empfehlungen zu den ersten Staatsprüfungen für Lehrämter naturwissenschaftlicher Fächer und Mathematik wurden Diplomprüfungsordnungen für die Studiengänge Geologie, Paläontologie, Physik, Mathematik, Informatik, Biologie und Chemie erarbeitet bzw. veränderte Neufassungen beraten. Außerdem befaßte sich die Kommission mit Fort- und Weiterbildung sowie Ergänzungsstudien.[16] Anstelle von Vorschlägen zur Weiterentwicklung[17] des Studiengangsystems blieb es bei ergebnislosen Erörterungen des Themas. Dabei erfuhren die DI-Studiengänge an den Gesamthochschulen sogar eine relativ positive Würdigung, allerdings ohne daraus Konsequenzen zu ziehen:

---

[10] Studienreformkommissionen beim Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Arbeitsbericht der Studienreformkommission V für die Jahre 1980 bis 1984, Bochum, 18. April 1985.
[11] Ebd., S. 11.
[12] Ebd., S. 120.
[13] Ebd., S. 7 f.
[14] Ebd., S. 10.
[15] Ebd., S. 15.
[16] Ebd., S. 93 ff.
[17] Ebd., S. 77 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

"Der groß angelegte Versuch mit den DI-Studiengängen an den Gesamthochschulen von Nordrhein-Westfalen hatte zu Beginn ähnliche Probleme.[18] Inhaltlich waren diese Studiengänge aus den üblichen Diplomstudiengängen (DII) im wesentlichen durch starke Reduzierung der theoretischen Inhalte im Grundstudium und durch Beschränkung der Diplomarbeiten auf experimentell orientierte Teilaufgaben konstruiert worden. Dadurch entstand zunächst ein recht diffuses Bild von neuen Studiengängen, die zudem ungewisse Berufschancen und geringes Sozialprestige aufwiesen.[19]
Inzwischen hat sich die Situation deutlich verändert. Dies wurde entscheidend durch die Aufnahme von Ingenieurkomponenten in die Studieninhalte bewirkt. Schon im Grundstudium (vom 3. Semester an) wurden entsprechend Lehrveranstaltungen aufgenommen, und das Hauptstudium wurde stark anwendungsbezogen strukturiert. Entsprechend wurden für die Diplomarbeiten überwiegend Themen etwa aus dem Bereich der technischen Physik oder der angewandten Chemie mit Fragestellungen aus dem industriellen oder auch medizinischen Sektor vergeben, wobei diese Arbeiten teilweise direkt in Industriebetrieben durchgeführt werden. Ergänzend werden fakultativ Praxissemester angeboten.
Diese Veränderung der Struktur der DI-Studiengänge und die Tatsache, daß inzwischen sämtliche Absolventen adäquate Beschäftigungen gefunden haben, hat zu einem positiven Selbstverständnis und Ansehen dieser Studiengänge geführt. Diese wird durch gestiegene Studenten- und Absolventenzahlen dokumentiert. So beträgt z.B. an einigen Gesamthochschulen die Zahl der DI-Abschlüsse bereits ein Drittel der Gesamtzahl der Absolventen."[20]

Dabei waren die Voraussetzungen für die Durchsetzung der Kurzstudiengänge wegen des Widerstands im Lehrkörper, der weitgehenden Neuheit für Studierende und Arbeitgeber, besonders ungünstig. Wenn Kurzstudiengänge trotzdem gute Beschäftigungschancen eröffneten, so beweist dieses, daß sich Vorurteile und Skepsis doch überwinden lassen und sachgemäße Veränderungen alle negativen Prognosen widerlegen können. Dennoch blieben wissenschaftliche Kurzstudiengänge auf die Gesamthochschulen beschränkt, und auch die Empfehlungen der Studienreformkommission V ließen sie unberücksichtigt; sie blieben im konventionellen Rahmen.

Die Landesstudienreformkommissionen sollten aufgrund einer Vereinbarung vom August 1973 ihre Arbeit auch auf den Lehramtsbereich ausdehnen. Vorrangig befaßten sich - außer der Gemeinsamen Kommission - die Kommissionen I (Schulisches Erziehungswesen) und K VII (Sprach- und Literaturwissenschaften) mit dieser Aufgabe und am wenigsten die K IVa (Wirtschaftswissenschaften) und K VI (Ingenieurwissenschaften). Die durch das Lehrerausbildungsgesetz vom 29. Oktober 1974 vorgegebene Neuordnung des Stufenlehrerstudiums und die anfangs auf eine Professionalisierung abzielenden Inhalte wurden, nachdem sich die Lehrerarbeitslosigkeit abzeichnete, ab 1979 auf eine Ersatzfelder einbeziehende Polyvalenz umgestellt.

---

[18] Gemeint ist, von den Studenten nicht angenommen zu werden.
[19] Diese Konzeptionslosigkeit für den Kurzstudiengang, seine Behandlung als Restgröße des DII ist hier zutreffend dargestellt worden. Die in den folgenden Absätzen beschriebene Modifikation wurde besonders in Essen eingeführt.
[20] Studienreformkommission V, ebd., S. 84. Ende der 80er Jahre lag der Anteil noch wesentlich höher.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Studienreformkommissionen sollten die durch die Umstellungen des Lehrerstudiums entstehenden Irritationen und Konflikte abbauen helfen. Deshalb schwanden die anfänglichen Widerstände des Kultusministers gegen eine Beteiligung der Kommissionen bei der Erarbeitung fachspezifischer Prüfungsordnungen. Ein erheblicher Teil der Arbeitszeit der Kommissionen wurde für die Formulierung neuer Prüfungsanforderungen und Studieninhalte für die insgesamt 64 Fächer, Fachrichtungen und Lernbereiche aufgewendet. Die dabei zunehmende Normierung der Studiengänge hatte u.a. erhebliche Konsequenzen für das Lehrangebot der Fächer.

Insgesamt haben die Kommissionen auf dem Gebiet der Lehrerausbildung durch zahlreiche Empfehlungen am erfolgreichsten gearbeitet. Übernommen wurden vom Kultusminister Empfehlungen als Vorschriften für das erziehungswissenschaftliche Teilstudium (1977/1978), für die schulpraktischen Studien (1979) und für zahlreiche Fächer unter Berücksichtigung der stufenbezogenen Lehrämter. So hat die K VII (Sprach- und Literaturwissenschaften) Empfehlungen für die inhaltlichen Bestimmungen der Prüfungsordnungen (Teil B) für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch vorgelegt, die weitgehend berücksichtigt wurden. Dabei waren beim Vorschlag für Teilgebiete eine Reihe unterschiedlicher Kriterien zu berücksichtigen, die zu ausgewogenen Lösungen gebracht werden mußten, u.z.:

- Wissenschaftlichkeit der Ausbildung,
- Berufsbezogenheit des Studiums,
- Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen,
- Polyvalenz.[21]

Bei der Erarbeitung von Empfehlungen für Diplomstudiengänge hielten sich die Kommissionen - weniger kreativ - meistens an die tradierten Muster und sträubten sich u.a. Konzeptionen für dreijährige Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen zu erarbeiten. Dadurch trugen sie dazu bei, daß das Wissenschaftsministerium seine Absicht aufgab, diese einzuführen.[22]

8.1.1.3 Aktivitäten auf Bundesebene

Auf Bundesebene hatten die Regierungschefs von Bund und Ländern durch ihren Beschluß zur Sicherung der Ausbildungschancen, mit dem vor allem die Eingrenzung des Numerus clausus erreicht werden sollte, zugleich die Tendenz der Studienreform eindeutig bestimmt: Verkürzung der Studienzeiten, um Studienkapazität für die geburtenstarken Jahrgänge zu gewinnen. Die Ausführungen zur Studienreform lassen daran keinen Zweifel:

> "Die Studienreform hat entscheidend dazu beizutragen, die Belastung der Hochschulen zu verringern. Sie ist danach mit allem Nachdruck und größter Beschleunigung durchzuführen. Die Studien- und Prüfungsordnungen sind zu überarbeiten mit dem Ziel,
> - sie von entbehrlichem Stoff zu entlasten,
> - das Studium so zu organisieren, daß es innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann,

---

[21] Leuze/Bender: Kommentar zum Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Vorbemerkungen zu §§ 6 ff, S. 31.
[22] Schreiterer, S. 219.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- die Prüfungsanforderungen zu präzisieren.
  Große Bedeutung kommt dabei der Einrichtung von Kurzstudiengängen zu. Die vom Hochschulrahmengesetz vorgesehenen überregionalen Studienreformkommissionen sollen ihre Arbeit noch im Jahre 1977 aufnehmen und binnen Jahresfrist zu einer ersten Empfehlung kommen."[23]

Diese Reduzierung des Zieles von Studienreform auf Effizienzsteigerung ignorierte, die - trotz aller Kompromisse - noch im HRG (§§ 7 u. 8) angestrebten inhaltlichen und strukturellen Veränderungen des Studiums. Studienreform wurde ausschließlich zum Mittel der Studienzeitverkürzung umfunktioniert und verdünnte sich zunehmend auf die Perfektionierung formaler Vorschriften. Auf diese Weise sollten die realen Studienzeiten herabgedrückt werden. Allerdings wurde in den folgenden Jahren das Auseinanderdriften von Soll- und Iststudienzeiten immer offensichtlicher.[24]

Aus der Sicht der Hochschulen war die ländergemeinsame Studienreform noch weiter entrückt als diejenige auf Landesebene. Die Skepsis ihr gegenüber war dementsprechend groß. Die konzeptionellen Kontroversen der am 22. Juli 1978 konstituierten Ständigen Kommission als verfahrensleitendes Gremium stimmten wenig hoffnungsvoll. Zwar lagen 22 Orientierungspunkte über "Zielvorstellungen, Vorschläge und Maßstäbe für die Studienreform als Grundlage ihrer Arbeit vor,[25] doch die unterschiedlichen Standpunkte, die vorher in Formelkompromissen aufgefangen waren, prallten erneut aufeinander, und aufgrund zahlreicher Stellungnahmen kam es erst nach vierjähriger Diskussion, am 4. Juni 1982, zu einer Mehrheitsentscheidung über die "Grundsätze für Studium und Prüfungen",[26] wobei sich acht teilweise gravierende Dissense mit bis zu vier unterschiedlichen Meinungen nicht überbrücken ließen. Die KMK stimmte im Juni 1983 dem Papier zu und brachte damit ihr Desinteresse an einer fundierten Studienreform zum Ausdruck, da sie noch nicht einmal den Versuch unternahm, einen Kompromiß zu finden, sondern die Meinungsverschiedenheiten auf sich beruhen ließ.

In den 22 Orientierungspunkten hatte der Bundesbildungsminister betont, daß Studienreform zwar primär Aufgabe der Hochschulen sei, aber der Staat "Kraft Verfassungsrecht verpflichtet (sei), die erschöpfende Nutzung der Hochschulkapazitäten zu gewährleisten".[27] Die Verbindung von Studienreform mit Kapazitätsgewinn verstanden die Hochschulen als einseitige Verlagerung der bei der Studienreform anstehenden Probleme auf die Durchsetzung von Studienzeitverkürzung, da der Staat die andere Lösungsmöglichkeit der Bewältigung zunehmender Studentenzahlen durch Ausbau der Kapazität ablehnte. Dieses Verhalten hielt über die gesamte Zeit - abgesehen von marginalen Notmaßnahmen - bis heute an, obwohl sich das Problem inzwischen immer mehr verschärft hat und die Prognose, es handele sich nur um

---

[23] Regierungschefs von Bund und Ländern: Beschluß zur Sicherung der Ausbildungschancen (Maßnahmen zum "Abbau des Numerus clausus") vom 4. November 1977, Bulletin Nr. 119, vom 25. November 1977, S. 1094 ff, zitiert nach: WRK: Dokumete zur Hochschulreform 63/1988, Bonn-Bad Godesberg, Juli 1988, S. 111.

[24] Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988, S. 121 ff.

[25] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulausbildung, 22 Orientierungspunkte, Wolfenbüttel, Juli 1978.

[26] Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Grundsätze für Studium und Prüfungen, Bonn 1983.

[27] 22 Orientierungspunkte, S. 28.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

eine vorübergehende Erscheinung ("Studentenberg"), als falsch erwiesen hat. Das außerdem staatlicherseits vorgebrachte Argument, ein weiterer Ausbau der Hochschulen sei nicht zu finanzieren, hat in Anbetracht einer langanhaltenden Hochkonjunktur seine Überzeugungskraft eingebüßt.[28]

Zusammenfassend lassen sich innerhalb der ländergemeinsamen Studienreform drei Positionen erkennen:

- die technokratisch-staatliche als Mittel der erschöpfenden Nutzung der Hochschulkapazitäten,
- die reformerische als Vorbereitung auf kritisches Handeln in Beruf und Gesellschaft,
- die konservative als Beibehaltung der vorhandenen Studienstruktur bei inhaltlich konventioneller Anpassung an Veränderungen in Wissenschaft (Universitäten) und Praxis (Fachhochschulen).

Von diesen Ansätzen her, die in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung - teilweise bei der Bildung von Mehrheitsbündnissen - zu Zwischenpositionen führen konnten, arbeiteten die Kommissionen in einem konfliktträchtigen Spannungsfeld. Die unter diesen Bedingungen möglichen Kompromisse entfernten sich nicht weit von tradierten Studienkonzepten.

Tatsächlich arbeiteten die Studienreformkommissionen ohne Grundsätze und die bis zum Jahre 1985 einberufenen 15 Kommissionen legten - soweit sie dieses Ziel überhaupt erreichten - Empfehlungsentwürfe vor, die, vom Zuschnitt der Studiengänge und Fächer sowie vom Reformgehalt her, die Ansprüche des HRG an die Studienreform nicht erfüllten. Statt dessen schoben sich die "Studierbarkeit des Lehrangebots", Stoffentlastung und die Regelstudienzeit immer mehr in den Mittelpunkt der Kontroversen.

Der 1982 vollzogene Regierungswechsel zu einer christlich-liberalen Regierung und Auseinandersetzungen zwischen "A"- und "B"-Ländern - den sozialdemokratisch bzw. bürgerlich regierten Bundesländern - ließen einen Erfolg der "Großen Studienreform" immer unwahrscheinlicher werden. Inzwischen wurde auch die Grundlage, das HRG, von der Regierung als veränderungsbedürftig bezeichnet. Die von ihr einberufene Expertenkommission schlug im Januar 1984 vor, den die Grundlage der länderübergreifenden Studienreformkommissionen liefernden § 9 HRG ersatzlos zu streichen und damit diese aufzulösen.[29] Die mehrheitlich aus Universitätsmitgliedern zusammengesetzte Expertenkommission begründete diesen Vorschlag damit, daß zwar "von einzelnen zentralen Fachkommissionen durchaus wertvolle Arbeit geleistet worden (sei). Gleichwohl haben der Reformapparat und die Umsetzungsmechanismen eine Eigendynamik entwickelt, die die Initiative und Bereitschaft der Hochschulen zu einer von ihnen selbst getragenen Studienreform und zur Entwicklung eigener Initiativen zu ersticken droht. Angesichts dessen sind die bürokratische Aufblähung der zentralen Kommissionsapparatur und die mit ihr verbundenen Kosten nicht zu rechtfertigen."[30]

Der Gesetzgeber folgte der Empfehlung bei der Novellierung weitgehend und ersetzte den ursprünglichen Text über die Bildung und Funktion der Studienreformkommission durch eine

---

[28] Die Verteilung der staatlichen Mittel ist stets das Ergebnis mehrheitlicher Prioritätensetzung.
[29] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG) Bonn, Januar 1984, S. 33.
[30] Ebd., S. 32.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ab 1. Januar 1988 in Kraft tretende appellative Formulierung, die in Absatz 1 lautet: "Bund und Länder tragen im Rahmen ihrer Zuständigkeit gemeinsam Sorge für die Behandlung grundsätzlicher und struktureller Fragen des Studienangebots unter Berücksichtigung der Entwicklungen in der Wissenschaft, in der beruflichen Praxis und im Hochschulsystem. Sachverständige aus der Berufspraxis sollen an der Vorbereitung entsprechender Empfehlungen beteiligt werden."[31] Damit wurde die "Große Studienreform" auf "die Kleine" reduziert und gemessen an den ursprünglichen Intentionen beendet.

Die Studienreform war damit wieder weitgehend den Hochschulen übertragen, was "Der Spiegel" schon beim Bekanntwerden der Empfehlungen der Expertenkommission folgendermaßen kommentierte: "Wie Ironie nimmt sich aus, daß die Studienreform (Neuregelung der Studiengänge, Verkürzung der Studiendauer) wieder jenen überantwortet werden soll, die sich über 30 Jahre lang als unfähig erwiesen haben, sie zu bewerkstelligen: den Universitäten."[32] Diese "Entkernung" des HRG führe auch dazu, "die Vorstellung, daß Gewerkschafter und Arbeitgeber für besondere Praxisnähe des Studiums bürgen könnten",[33] ebenfalls aufzugeben. Tatsächlich wurde durch den novellierten Text des HRG deren Einflußmöglichkeiten geschwächt. Der gestärkten Stellung der Wissenschaftler bei der Beratung von Studien- und Prüfungsordnungen führte zwangsläufig entsprechend ihrer Interessenlage zur fachwissenschaftlichen Dominanz gegenüber Praxisanforderungen.

8.1.2 Ersatzziel Studienzeitverkürzung

8.1.2.1 Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates

Noch während der Auflösung der Studienreformkommissionen veröffentlichte der Wissenschaftsrat seine am 24. Januar 1986 verabschiedeten Empfehlungen zur Struktur des Studiums,[34] deren Titel schon darauf verweist, daß inhaltliche Fragen der Studienreform ausgeklammert wurden, ebenso wie eine Veränderung des Studiensystems im Tertiären Bereich. Die Empfehlungen konzentrierten sich auf die Universitäten mit der Absicht, "die Absolventen der deutschen Hochschulen in vertretbarer Zeit und mit angemessenem Aufwand mit einer Ausbildung auszustatten, mit der sie dem vorhersehbaren, weiterhin großen gesellschaftlichen und technologischen Wandel bestehen könnten".[35] Aus dem weiterhin zu befürwortenden Ausbau der Hochschulen müßten noch strukturelle und inhaltliche Konsequenzen gezogen werden, denn problematisch seien, soweit es sich auf das Fachstudium bezöge:

"- Divergenzen zwischen Lehrangebot und Studienwünschen, Qualifikation des Lehrkörpers sowie Vorbildung und Interessen der Studenten,
- heterogene Vorstellungen von den Aufgaben eines Studiums, die zu überzogenen und unausgeglichenen Studienanforderungen führen,
- ausufernde Lehrprogramme und Schwerfälligkeit bei der Anpassung der Studieninhalte und -organisation an wissenschaftliche Entwicklungen,

---

[31] § 9 Abs. 1 des HRG in der Fassung vom 25. Juli 1984 (BGBL I, S. 995).
[32] Der Spiegel 4/1983, S. 85.
[33] Ebd.
[34] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln 1986.
[35] Ebd., S. 5.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- überlange Fachstudienzeiten und vorgerücktes Lebensalter bei Berufseintritt mit abträglichen Folgen für die persönliche, berufliche und familiäre Entwicklung,
- geringe Flexibilität der Studiengänge für die Arbeitsmarkterfordernisse".[36]

Die zunehmende Dauer der Fachstudien sei vor allem zurückzuführen auf die "fachimmanente Ausweitung der Lehrprogramme, ein häufig nicht mehr fachangemessener Aufbau der Studienangebote und eine zeitraubende Organisation der Prüfungen".[37] Da es im Kern um die überlange Fachstudiendauer ging, ist die Empfehlung für die weitere Entwicklung des Studiensystems nicht überraschend, das Fachstudium so anzulegen, "daß das Studium bis zum berufsqualifizierenden Abschluß einschließlich der Abschlußprüfung innerhalb einer Studienzeit von '4 plus', d.h. innerhalb von höchstens vier Jahren und drei Monaten abgeschlossen werden kann".[38]

Weitere Studien sollten nunmehr als Graduiertenstudien und als Weiterbildungsstudien angeboten wurden. Damit werden die Empfehlungen aufgehoben, die im Jahre 1978 auf der Basis des damaligen HRG den gestuften Aufbau des Studienangebots mit dreijährigen Studiengängen - auch an Universitäten[39] - vorsahen und die damalige Diskussion über die Organisationsmodelle nicht mehr aufgenommen, obwohl der Wissenschaftsrat sich vorher vehement für Kurzstudiengänge einsetzte, z.B. in Wirtschaftswissenschaften. Er entschied sich damals für ein differenziertes Konsekutivmodell, da beim Y-Modell die Frage, "nach welchen Kriterien Studenten für das kürzere und das längere Hauptstudium nach Abschluß des gemeinsamen Grundstudiums zugelassen werden sollen, noch nicht abschließend"[40] zu beurteilen sei. Dieser Vorbehalt dürfte hinsichtlich der in NRW schon damals vorliegenden Erfahrungen nicht überzeugend sein. Leider ließ ihn der Wissenschaftsrat auf sich beruhen und ging nicht auf die durch Absolventeneinstufung bedingte unterschiedliche Belegung der beiden Hauptstudien ein.

Da Kurzstudiengänge an den Universitäten nicht durchzusetzen waren, die Verringerung der Fachstudiendauer, wie meistens seit den 60er Jahren die oberste Priorität besaß, sollte durch die Empfehlungen von 1986 nunmehr durch Druck auf die Hochschulen die Studienzeit auf vier Jahre reduziert werden, um einen früheren Berufseintritt zu erreichen.[41] Neben dem späten Studienbeginn (21,3 Jahre) wurden eine Reihe von Gründen für das Auseinanderklaffen der tatsächlichen Fachstudienzeit (11-13 Semester) und der Regelstudienzeit genannt.[42] Studienreform wurde nunmehr vollständig auf das Thema Studienzeitverkürzung eingegrenzt. Dabei fand eine Verlagerung der Verantwortung für Studienzeitverlängerungen von den Studierenden auf die Universitäten statt. Für die Zeit zwischen 1977 und 1983 wurde eine weitere Verlängerung der Fachstudienzeiten in fast allen Studienbereichen festgestellt.

An die Stelle der Regelstudienzeit trat nunmehr der Begriff "Planstudienzeit", worunter die "Zeit verstanden wird, über die Lehrangebote und Prüfungen so verteilt werden, daß innerhalb

---

36 Ebd., S. 7.
37 Ebd.
38 Ebd., S. 8.
39 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots, Köln, Dezember 1978, S. 165 f.
40 Ebd., S. 167.
41 Wissenschaftsrat, Empfehlungen 1986, S. 17 ff.
42 Ebd., S. 20 und S. 88 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

dieser Zeit der Studienabschluß möglich ist".[43] Um dieses Ziel zu erreichen, wurde bei den Fachbereichen angesetzt, die vergleichsweise lange Fachstudienzeiten aufwiesen. Falls diese nicht initiativ würden, sollte die betreffende Hochschule dazu aufgefordert werden.[44]

8.1.2.2 Fachstudiendauer

In der Folgezeit wurden dann differenzierte Berechnungen der Fachstudiendauer für die einzelnen Studiengänge an den Hochschulen vom Wissenschaftsrat und in den Bundesländern vorgenommen,[45] wobei diese ausdrücklich auch als Informationen für den Leistungswettbewerb bezeichnet wurden. Angegeben wurde zunächst die mittlere Fachstudiendauer (Studiendauer nach Fachsemestern).

Bei den vom Wissenschaftsrat errechneten Mittelwerten des Studienjahres 1985 für die integrierten Studiengänge (DII-Abschlüsse) an den fünf Gesamthochschulen ergibt sich eine nahezu ausgeglichene Bilanz, denn in 14 Fällen wurden unterdurchschnittliche und in 17 Fällen überdurchschnittliche Fachstudiendauern errechnet. Dieses Ergebnis muß unter Berücksichtigung des Handicaps des zusätzlichen Zeitaufwandes vieler Studierenden durch Brückenkurse wegen ihrer unterschiedlichen Vorbildung als durchaus respektabel angesehen werden.

Jedoch stellt sich angesichts von mehr als 3 Mio. registrierten Arbeitslosen und einer weiteren "stillen Reserve"[46] die grundsätzliche Frage, warum trotz des durch Bildungsexpansion seit 1960 eingetretenen Entlastungseffekts des Beschäftigungssystems, der im Vergleich zum Jahre 1960 auf mehr als 3 Mio. veranschlagt wird, von denen etwa 1 Mio. auf den Hochschulbereich entfallen, hartnäckig die Forderung nach Studienzeitverkürzung aufrechterhalten wird.[47] Die durch die Bildungsexpansion aufgetretene Entlastung des Arbeitsmarktes bleibt anscheinend bei hochschulpolitischen Entscheidungen aufgrund der Dominanz der Haushaltspolitik unbeachtet.

Bei der Auswertung des folgenden Prüfungsjahres 1986 trat anstelle des arithmetischen Mittelwertes der Median, d.h. die Zeit, in der die schnellsten 50% der Absolventen ihr Studium absolvierten, weil dadurch Verzerrungen durch extrem lange Studienzeiten besser ausgeglichen werden. Bei teilweise erheblich veränderten Werten für die bundesweiten Mediane gegenüber den Mittelwerten des Vorjahres fällt die Gesamtbilanz mit 14 unterdurchschnittlichen zu 17 überdurchschnittlichen Werten für die integrierten Studiengänge der Gesamthochschulen ebenso

---

[43] Ebd., S. 52.
[44] Ebd., S. 59.
[45] Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer in ausgewählten Diplom- und Magisterstudiengängen an Universitäten 1985, Drs. 9007/88, Köln, den 30.5.1988. Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer in ausgewählten Studiengängen an Universitäten, Prüfungsjahr 1986, Drs. 9247/89, Köln, den 19.1.1989. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Studienzeiten in Nordrhein-Westfalen 1980-1985, Band I u. II: Studienzeiten nach Fächern und Hochschulen, Bochum, Juni 1987. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen: Fachstudiendauer in Nordrhein-Westfalen, Stand 1987, Bochum, Mai 1989. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen: Wie lange studiert man in NRW? Studiendauer an nordrhein-westfälischen Hochschulen 1985-1988, Bochum, Februar 1990. Dasselbe: Studiendauer 1986-1989, Bochum, Februar 1991. Dasselbe; Fachstudiendauer in Nordrhein-Westfalen, Bochum, September 1991.
[46] Buttler, Friedrich: Perspektiven der Arbeitsmarktentwicklung, in: Staatswissenschaften und Staatspraxis, Heft 3/1990, S. 454.
[47] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

aus wie im Vorjahr, obwohl es in fast allen Fächern Verschiebungen gab. Das folgende Jahr 1987 brachte hinsichtlich der Medianwerte für die Gesamthochschulen keine nennenswerten Veränderungen.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat durch das Wissenschaftliche Sekretariat für die Studienreform - anders als der Wissenschaftsrat, der einzelne Absolventenjahrgänge erfaßte - die Absolventenjahrgänge des WS 83/84 bis zum SS 87, also vier Jahrgänge, zusammengefaßt. Im Landesvergleich ergab sich für die Gesamthochschulen mit 16 unterdurchschnittlichen Fachstudienzeiten und 14 überdurchschnittlichen eine etwas günstigere Bilanz als im Bund.[48] Diese Bilanz bestätigte sich für den um zwei Jahre verschobenen Zeitraum 1986-1989 erneut. Im übrigen sind die Studienzeiten in der Regel in Paderborn und Siegen kürzer als an den drei übrigen Gesamthochschulen.[49]

Ähnliches gilt auch für die Kurzstudiengänge (DI). In Physik (8,5) und - gemeinsam mit Siegen - im Maschinenbau (9,5) liegt Paderborn vorn, während Siegen außerdem in Elektrotechnik (9,3) und Wirtschaftswissenschaft (8,1) den ersten Platz einnimmt. Essen erreicht diese Plazierung in Chemie (9,2). Der Abschluß DI wird etwa zwei Semester früher erreicht als DII.[50] Die letzte Veröffentlichung weist für die Zeit von 1985 bis 1989 aus, daß unter allen wissenschaftlichen Hochschulen die Gesamthochschulen mit dem DII-Abschluß in folgenden vier Fächern die kürzeste Fachstudiendauer im Lande NRW erreichen:

- Paderborn in Chemie (11,1)
- Paderborn in Informatik (11.3)
- Siegen im Maschinenbau (11,2)
- Siegen in Wirtschaftswissenschaften (10,1).[51]

Da nur in fünf anderen Studiengängen (Elektrotechnik, Mathematik, Physik, Pädagogik und Bauingenieurwesen) die Spitzenstellung von anderen Universitäten eingenommen wird, ist dieses Ergebnis äußerst respektabel, zumal in vier Fällen eine Gesamthochschule auf Platz zwei folgt.

8.1.2.3 Neuere Versuche

In Anpassung an das im Jahre 1985 geänderte HRG wurde auch im WissHG[52] die §§ 8-10 über Studienreformkommissionen auf Landesebene gestrichen und der § 7 (Studienreformkommissionen und Verbindlichkeit von Empfehlungen) durch einen neuen Text ersetzt (Zusammenwirken im Bereich der Studienreform). Danach soll nunmehr eine Gemeinsame Kommission für die Studienreform, die mehrheitlich mit Hochschulmitgliedern besetzt ist - neben Vertretern staatlicher Stellen und der Berufspraxis -, die Reformarbeit an den Hoch-

---

[48] Hier ist der Studiengang Sicherheitstechnik (Wuppertal) anders als vom Wissenschaftsrat nicht erfaßt worden. Deshalb sind statt 31 nunmehr 30 Studiengänge einbezogen.
[49] Fachstudiendauern in NRW, S. 2 ff.
[50] Ebd., S. 166 f.
[51] Ebd., S. 142 ff.
[52] Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW (WissHG) vom 20. November 1979 (GV.NW, S. 926) zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. März 1988 (GV.NW, S. 144).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

schulen koordinieren und unterstützen. Zwar soll sie weiterhin auch Grundsätze zur Neuordnung von Studium und Prüfungen erarbeiten, aber auch Vorschläge zur Verkürzung der Studienzeiten an den einzelnen Hochschulen. Die Kommission soll für einzelne Studiengänge an den Hochschulen geeignete Vorschläge machen, um die Regelstudienzeiten zu erreichen und zur Studienreform nur noch Einzelaufträge bearbeiten.

Die Länder beschlossen 1988, auf Bundesebene gemeinsam mit der WRK eine Gemeinsame Kommission zur Koordinierung von Studium und Prüfungen zu bilden.[53] Sie sollte die Funktion der "Kleinen Studienreform" in der Absicht übernehmen, die Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse und den reibungslosen Hochschulwechsel zu gewährleisten. Die Regelstudienzeit gibt die KMK im Zusammenwirken mit der WRK vor Aufnahme der Arbeit an den Rahmenordnungen vor, ein neuer Versuch des Staates, die Studienzeiten zu reduzieren, die durch die Kommission auf Landesebene konkretisiert werden sollen, damit sich abstrakte Vorgabe und Studienwirklichkeit annähern. Geleistet werden kann durch dieses Instrumentarium natürlich nur, die Möglichkeit zu schaffen, ein Studium tatsächlich in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Ob sich die Studierenden danach richten, ist ein anderes Problem. Es hängt u.a. davon ab, ob die materiellen Voraussetzungen vorhanden sind, um sich voll dem Studium widmen zu können. Selbst wenn das der Fall wäre, ist noch keineswegs sicher, daß die Studierenden eine derartige Lebensplanung überhaupt anstreben.

Nach der Konstanzer Befragung der Studierenden an Universitäten im Jahre 1987 beträgt der zeitliche Studienaufwand für offizielle Lehrveranstaltungen, studentische Arbeitsgruppen und Selbststudium durchschnittlich 34,2 Stunden/Woche.[54] Dieser Wert und die subjektiv geplante Fachstudiendauer von 11,9 Semestern,[55] die seit der ersten Befragung 1983 sogar um 0,3 Fachsemester stieg, gaben keinerlei Hinweise für zukünftig sinkende Fachstudienzeiten oder sogar die Plan- oder Regelstudienzeiten zu erreichen. Hinzukommt, daß sich die geplanten Studienzeiten im Laufe des Studiums noch weiter verlängern und mit steigender Semesterzahl ein schneller Studienabschluß immer seltener als persönlich sinnvoll angesehen wird.[56] Da die BAföG-Förderung im Laufe der 80er Jahre zurückging, stieg der Anteil der Studierenden, die ihr Studium durch Eigenarbeit zumindest mitfinanzierten auf 77%.[57] Jede fünfte Person finanziert ihr Studium sogar hauptsächlich durch Eigenarbeit. Die Belastung durch Eigenarbeit macht den erwähnten durchschnittlichen Zeitaufwand für das Studium verständlich und läßt keine Verkürzung der Studienzeit erwarten, zumal die Mehrheit der Studierenden das Leben als Student durchaus dem von gleichaltrigen Nichtstudenten vorziehen.[58]

Zu ähnlichen Ergebnissen kam die 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Danach wenden die Studierenden im Erststudium durchschnittlich 40 Stunden/Woche für das

---

[53] Vereinbarung der Länder über die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen gemäß § 9 Hochschulrahmengesetz vom 25. Februar 1988.
[54] Bargel, Tino u.a.: Studienerfahrung und studentische Orientierung in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten, Bonn 1989, S. 282.
[55] Ebd., S. 86 f.
[56] Ebd., S. 92.
[57] Ebd., S. 161.
[58] Ebd., S. 309.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studium auf.[59] Da inzwischen 32% der Mittel zur Deckung der Lebenshaltungskosten durch Eigenarbeit aufgebracht werden müssen - der BAföG-Anteil fiel in den 80er Jahren auf 12% - arbeiten inzwischen 52% (1988) während des Semesters. Deren Anteil betrug 1982 erst 39%[60]. Da die durchschnittliche Wochenarbeitszeit dafür 12 Stunden beträgt, steigt die Gesamtbelastung auf 48 Stunden/Woche und vermindert zugleich die Zeit für Studienaktivitäten um 7 Stunden/Woche[61] gegenüber den nichtarbeitenden Kommilitonen, auch das ein Grund der Studienzeitverlängerung. Die Erhebung kommt zu dem Ergebnis, es läge ein Strukturwandel besonders in den 80er Jahren vor: Der Studierende, der in den Ferien arbeitet und sich in der Vorlesungszeit voll dem Studium widmet (Werkstudent), wird abgelöst von dem in der Vorlesungszeit erwerbstätigen Studierenden (Teilzeitstudierender). Dabei blieb übrigens der Anteil der Ferienjobber in den letzten Jahrzehnten bei etwa der Hälfte fast unverändert.[62]

Auch sonst basieren die für Regelstudienzeiten zugrunde gelegten Daten auf Annahmen, die nicht immer mit der Lebenspraxis übereinstimmen. Die Vor- und Nachbereitungszeiten sind z.B. gegriffene Werte, die mit der Realität oft nicht übereinstimmen. Da sie in der Regel von Experten stammen, sind sie meistens zu kurz bemessen. Daneben finden auch Lehrende Wege, Kürzungen ihres Fachgebietes zu unterlaufen und die Studierenden zusätzlich mit dem Stoff zu belasten, den die Lehrenden für unverzichtbar halten.

Auch die am 13./14.Oktober 1988 beschlossenen "23 Wiesbadener Empfehlungen und Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten", die sich u.a. mit

- Studieninformation und Studienberatung,
- Veröffentlichung der Vergleichsdaten zu Studiendauern,
- Benutzungsmöglichkeiten von Seminaren und Bibliotheken,
- Straffung des Prüfungsablaufs und Kontrolle der Einhaltung der Prüfungsbestimmungen,
- Berücksichtigung der Studienzeiten bei der Vergabe von Stipendien von Doktoranden/Graduierte[63]

befassen, haben noch nichts bewirkt. Zu recht weist die WRK darauf hin, daß bei den ganzen Erörterungen die Frage der Qualität der Absolventen aus dem Blick geriete und die Studienzeitverlängerung mit der Überfüllung der Hochschulen, besonders mit der verschlechterten Betreuungsrelation zusammenhinge.[64]

Die Rückkehr zu den Diskussionsanfängen der 60er Jahre über Studienzeitverkürzung ist um so erstaunlicher, weil die im wesentlichen auf die organisatorische Ebene bezogenen Vorschläge, trotz der Hartnäckigkeit, sie in gleicher oder etwas variierter Fassung immer wieder vorzubringen, nicht verhinderten, daß die tatsächlichen Studienzeiten, sich inzwischen weiter verlängert haben. Aufgrund dieser Erfahrungen wäre es an der Zeit, über die Maßnahmen, um Studienzeit zu verkürzen durch Perfektionierung von Vorschriften, durch die Zunahme der

---

[59] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft, 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989, S. 11.
[60] Ebd., S. 26.
[61] Ebd., S. 12.
[62] Ebd., S. 264 f. Übrigens wächst der Anteil der Erwerbstätigen zwischen dem 1. und dem 11. Studiensemester von 37 auf 62%.
[63] Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 10. Januar 1989, Anlage 1, S. 1.
[64] WRK: Arbeitsbericht 1988, Bonn, Januar 1989, S. 125.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Regelungsdichte in Prüfungs- und Studienordnungen, durch Ratschläge und Informationen, nachzudenken und eine derartige Engführung der Diskussion aufzugeben.

Dazu wären die Arbeitsbedingungen und Interessen der Protagonisten, der Professoren und Studierenden zu untersuchen. Jedenfalls hat sich inzwischen gezeigt, daß Beeinflussungen von außen oder staatliche Pressionsversuche nicht den erwünschten Erfolg haben bzw. am Widerstand der Betroffenen gescheitert sind. Letztlich geht es um die Alternative: Bevormundung oder Freiraum zum eigenverantwortlichen Handeln. Zuerst wären allerdings die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen: akzeptable Studienbedingungen. Verantwortliches Handeln kann sich nur auf der Basis der Interessen der Betroffenen entwickeln. Die ideologische Verkrampfung entsteht meistens dadurch, daß dieser Zusammenhang ignoriert wird und stattdessen moralische Appelle oder mehr oder weniger kaschierte Unterdrückungsmechanismen eingesetzt werden.

Seitdem feststeht, daß in der EG ab 1. Januar 1993 die Grenzen fallen, wird die dann einsetzende Niederlassungsfreiheit als Argument gegen lange Studienzeiten eingesetzt. Angeblich hätten dann deutsche Hochschulabsolventen nur noch geringe Chancen auf dem offenen Arbeitsmarkt gegenüber ihren früher zum Hochschulabschluß gelangenden ausländischen Mitwerbern.[65] Auch diese neue Drohgebärde dürfte die Verhältnisse nicht ändern.

8.1.3 Praxisorientierung

Schon bei der Gründung der fünf Gesamthochschulen wurde "ein neues Verhältnis von Wissenschaft und Berufsausbildung" als Ziel angesprochen, worunter "die vorher versäumte Umsetzung theoretischer Erkenntnis in praktisches Handeln in den Prozeß wissenschaftlicher Lehre einzubeziehen" verstanden wurde. Den "stärker praxisbezogenen Lerninhalten" sollte der Platz eingeräumt werden, "der ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entspricht".[66]

Das in den meisten Fällen auf die fachwissenschaftliche Qualifikation ausgerichtete Studium wurde verändert zur wissenschaftlichen Berufsbefähigung. Wissenschaftliches Studium sollte nicht mehr überwiegend an fachwissenschaftlicher Systematik orientiert werden, wodurch die Umsetzung wissenschaftlicher Qualifikation in die Praxis den Studierenden überlassen blieb. Es war weitgehender gesellschaftlicher Konsens, daß die Vorbereitung auf eine zunehmend von Wissenschaft durchdrungene Praxis im Studium durch Befähigung zu zielgerichteter Bearbeitung von Problemen unter Berücksichtigung beruflicher und gesellschaftlicher Aspekte geschehen sollte.

---

[65] So Bundeskanzler Kohl in seiner Regierungserklärung vom 30. Januar 1991 als Begründung seiner Forderung nach Studienzeitverkürzung. Auf den kommenden europäischen Arbeitsmarkt greift auch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen in der Schrift "Qualität der Lehre" im Januar 1991 zurück, wenn es heißt, hier hätten die Partnerländer bereits Wettbewerbsvorteile und "junge, kreative und bewegliche Absolventen haben schon heute die besseren Berufschancen" (S. 7). Befragungen beweisen, daß diese Behauptung den Studierenden durchaus bekannt ist, aber sich trotzdem keine Studienzeitverkürzung abzeichnet.

[66] Der Minister für Wissenschaft und Forschung; Im Mittelpunkt die Studienreform, in: derselbe: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal o.J. (Juli 1972), S. 12 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das HRG von 1976 formulierte als Ziel des Studiums und behielt diesen Text, da er nicht umstritten war, trotz zahlreicher sonstiger Änderungen in den 80er Jahren bei: "Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."[67]

Das Wissenschaftliche Hochschulgesetz des Landes NRW nahm dem gegenüber zwei Akzentverschiebungen vor, indem es statt der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, das in dieser Formulierung des HRG als statische Zielvorgabe erscheint, "die Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt" als dynamischen Vorgang einführt. Zusätzlich wird die "kritische Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnis" als Vorbedingung für verantwortliches Handeln gefordert.[68]

Die unterschiedlichen Formulierungen in beiden Gesetzen deuten aber auch an, daß sich hinter dem weitgehenden Konsens über Praxisorientierung unterschiedliche Konzeptionen verbargen. Im wesentlichen standen sich ein aus der Studentenbewegung stammender gesellschaftsverändernder, antikapitalistischer und ein auf die Anpassung an vorhandene Strukturen ausgerichteten Praxisbegriff als Extrempositionen gegenüber. Zwischen ihnen befand sich ein kritischer Reformstandpunkt. Während sich die erste Position auf die gesellschaftskritische Analyse von Praxis als Studienkonzept konzentrierte, war die zweite auf Berufsfertigkeit als Studienziel, auf die Vorbereitung für vorhandene Berufssituationen ausgerichtet, während die dritte Berufsbefähigung durch exemplarische Praxiserfahrung und wissenschaftliche Analyse anstrebte, um daraus eine schrittweise Verbesserung von Praxis abzuleiten: Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden, um damit praktische Probleme zu analysieren und zu bearbeiten, aber auch Korrektur der Eigendynamik von Wissenschaft durch Bearbeitung der in der Praxis auftretenden Fragestellungen.

Bei der reflexionslosen Anpassung an Praxis würde das Studium in deren Dienst gestellt und Wissenschaft nur insoweit gelehrt, wie es für vorhandene Berufspraxis brauchbar erscheint. Der Mangel an kritischer Distanz und die wissenschaftliche Engführung behindern jedoch die Entwicklung innovatorischer Fähigkeiten. Bei einer Konzentration ausschließlich auf berufsfachliche Aufgaben wäre das soziale Umfeld bei der Problemlösung ebenso ausgeblendet wie die aus Veränderungen entstehenden Folgen. Für die wissenschaftliche Ausbildung ist es aber unverzichtbar, die Produktionsverhältnisse und die Wirkungen beruflicher Aktivitäten in die Analyse einzubeziehen. Die bei und durch Berufsarbeit bewirkten mehrdimensionalen Folgen bedürften der kritischen Überprüfung, um zu alternativen Handlungskonzepten zu gelangen, wobei um auf eine zu verbessernde Praxis vorzubereiten, humane, soziale, ökologische und ökonomische Aspekte in das Studium einbezogen werden müßten.

Die Ständige Studienreformkommission formulierte in ihrem "Entwurf der Grundsätze für Studium und Prüfungen" im Jahr 1979:

---

[67] Hochschulrahmengesetz vom 14. Juni 1985 (BGBl.I 5, S. 1065), hier § 7.
[68] Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) in der Fassung vom 18. Dezember 1984 (GV.NW, S. 800), hier § 80.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> "Das Ziel des Hochschulstudiums, Studenten zur Lösung praxisorientierter Arbeitsaufgaben zu befähigen, kann nicht nur durch die Vermittlung fachsystematischer Kenntnisse und Methoden erreicht werden. Es ist deshalb ständig neu eine Verbindung herzustellen zwischen einem Problemlösungsverhalten, das aus der *fachspezifischen Systematik* entsteht, und der Fähigkeit, (in der Regel fachübergreifende) *Handlungszusammenhänge* zu erkennen und berufliche Aufgaben situationsgerecht unter Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zu lösen."[69]

Das beziehungslose Nebeneinander von Universitäten und Fachhochschulen hatte zur Konsequenz, daß es nicht zu "inhaltlich und zeitlich gestuften und aufeinander bezogenen Studiengängen" (§ 4 [3]1. HRG) und auch nicht zur Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld durch Wissenschaft (§ 7 HRG) kam. Die Kurzstudiengänge der Fachhochschulen galten weiter als anwendungs- und praxisorientiert und die universitären als theoretisch-forschungsorientiert. Durch die fortbestehende einseitige Ausrichtung blieben also die institutionellen Qualifikationsdefizite erhalten.

Der damalige Minister für Wissenschaft und Forschung, Hans Schwier, stellte 1980 erneut als wesentlichen Aspekt der Gesamthochschulen das Verhältnis von Theorie und Praxis heraus. Es sei personell in ihnen in der Qualifikationsstruktur der Lehrenden verankert, die entweder durch wissenschaftlich-theoretische oder besondere praxisbezogene Leistungen ausgewiesen seien. Vordringlich sei die Verstärkung des Praxis- und Anwendungsbezuges in Lehre und Forschung. Diese wären den Gesamthochschulen seit ihrer Errichtung aufgetragen und würden nunmehr durch das Wissenschaftliche Hochschulgesetz[70] Reformziel für alle wissenschaftlichen Hochschulen, eine Konsequenz aus der Aufgabe, durch das Studium auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten. Die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis einschließlich deren Folgen sei Gegenstand der Forschung[71]. Die auch hier erforderliche verstärkte Hinwendung zur Praxis erwüchse den Hochschulen als Teil der Gesellschaft aus der Verpflichtung, zu deren Wohl beizutragen. Der Minister meinte, nicht überrascht von der "grundsätzlichen Gegnerschaft" gegen einen verstärkten Praxisbezug von Lehre und Forschung zu sein. Zweifellos müsse sich Wissenschaft "geistig autonom und frei von politischen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln können".[72] Deshalb könne er die Befürchtung, "die Ausrichtung des Hochschulstudiums auf Berufspraxis bedeute ein Training für vorgeformte Handlungsweisen und eine Auswahl der Theorie nach wissenschaftsfremden Gesichtspunkten"[73] nicht teilen (vgl. Dokument 9).

Zwar hatte sich die Ständige Kommission für die Studienreform auf Bundesebene in ihren weiterentwickelten Grundsätzen von 1982 noch ausdrücklich auf die Bestimmungen des HRG zur Studienreform bezogen, aber schon beim Ziel des Studiums, "den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld" vorzubereiten, kam man nicht über Umschreibungen hinaus. Die im Lande NRW schon 1973 vorliegenden Empfehlungen zur tätigkeitsfeldbezogenen

---

69 Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Entwurf Grundsätze für Studium und Prüfungen, Bonn 1979, S. 18.
70 § 5 WissHG in Verbindung mit § 3.
71 § 96 WissHG.
72 Schwier, Hans: Grundsätze der praxisbezogenen Lehre und Forschung, Sonderdruck aus Siegener Hochschulblätter 2/1980, S. 3.
73 Ebd., S. 5. Diese Grundsätze sind auszugsweise als Dokument 9 im Anhang aufgenommen worden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studienreform und zur Bestimmung von Tätigkeitsfeldern[74] wurden nicht weitergeführt, und es wurde auch nicht die als Voraussetzung für die Einrichtung von Studienkommissionen notwendige Definition von Tätigkeitsfeldern vorgenommen. So blieb es bei der konventionellen Studiengangstruktur und auch bei den unterschiedlichen Studienzeiten für Fachhochschulen und Universitäten. Beide Strukturmängel sind auch von den Gesamthochschulen nicht überwunden worden: weder eine konsequente Ausrichtung auf Tätigkeitsfelder fand statt, noch wurde die Verkopplung von Theorie- und Praxisorientierung an die acht- und sechssemestrige Studienlänge aufgelöst.

Die viel zu spät von der Ständigen Kommission für die Studienreform auf Bundesebene (1982) beschlossenen Grundsätze zur Studienreform betonten mit allgemeinen Formulierungen die notwendige Praxisorientierung des Studiums zwar, wie "breite berufliche Orientierung des Studiums an der beruflichen Praxis", "Befähigung, in einem breiteren Spektrum von beruflichen Tätigkeiten qualifiziert zu arbeiten", "anzustrebende Verbindung von Theorie und beruflicher Praxis",[75] aber es fehlte an einer Präzisierung. Es blieb beim unverbindlichen Appell:

> "Im Hinblick auf die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt hat sich Studienreform darum zu bemühen, die Tätigkeitsfelder, ihre Ausgangssituation und Entwicklungstendenzen zu beschreiben und die Frage zu klären, inwieweit die Hochschulausbildung den Anforderungen in den Tätigkeitsfeldern gerecht wird."[76]

Aber eine Einigung, ob dazu fächerübergreifende Studienteile erforderlich sind (2 Meinungen)[77] und welche Rückwirkungen Anforderungen der beruflichen Praxis auf Studenten haben (3 Meinungen)[78], war nicht möglich. So wurde das völlige Scheitern bei der Umsetzung des gesetzlichen Auftrages in praktische Studienreformkonzepte offensichtlich. Im Vergleich dazu sind die Teilerfolge an den Gesamthochschulen durch Teilöffnung, begrenzte Durchlässigkeit, breite wissenschaftliche Grundlagen sowie die Ausrichtung auf Studienschwerpunkte mit einer - wenn auch nicht immer ausgewogenen - Verbindung von Theorie und Praxis beachtlich.

Aus der Praxisorientierung können neben Lehre und Studium auch Forschung und Entwicklung wesentliche Impulse erhalten. Die Vernetzung zwischen Forschung, Lehre und Studium löst durch Praxisorientierung Veränderungen zwischen ihnen aus. Bei der Beschäftigung mit Praxisproblemen sollte Forschung und Entwicklung am gesellschaftlichen Nutzen orientiert sein. Sie sollte mit ihren Methoden und Erkenntnissen dazu beitragen, die teilweise von ihr mitverursachten Praxisprobleme zu lösen und sich nicht auf wissenschaftsimmanente Fragestellungen zurückziehen. Nur dann wächst ihre Akzeptanz. Für das Studium bedeutet Praxisorientierung, daß "die Erfahrung beziehungsweise Antizipation der beruflichen Praxis und deren begleitende gründliche Aufarbeitung während des Studiums die Lernenden

---

[74] Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zwischenbericht zur Studienreform 3, Düsseldorf 1973, S. 34 ff u. S. 152 ff.
[75] Grundsätze für Studium und Prüfungen, ebd., S. 13 f.
[76] Ebd., S. 15.
[77] Ebd., S. 19.
[78] Ebd., S. 16.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

eher befähigen (kann), die beruflichen und sozialen Bedingungen als aktiv Handelnde mitzugestalten".[79]

Im Jahre 1977 hatte Friedrich Buttler die beiden Ziele der Studienreform an Gesamthochschulen (das Ziel der Verbesserung der Chancengleichheit bzw. Durchlässigkeit und das eines verbesserten Theorie-Praxis-Verhältnisses) als diskursiven Prozeß bezeichnet, wobei Praxis bedeute: "Handlungskompetenz, das heißt Fähigkeit zur Umsetzung abstrakter Kenntnisse bei der Lösung konkreter Aufgaben des Berufslebens, Fähigkeit zur sozialen Kommunikation. ... Zu den zu lösenden Theorie-Praxis-Problemen gehört die Vermittlung zwischen Widersprüchen individuell und gesellschaftspolitisch motivierter Mobilitäts- und Flexibilitätsforderungen und dem Interesse an unmittelbar arbeitsplatzbezogener Einsetzbarkeit der Hochschulabsolventen."[80] Auf der Basis einer Ausrichtung auf eine breite Berufsbefähigung und nicht eine Berufsfertigkeit als Studienziel setzt also der diskursive Prozeß zwischen Wissenschaft und Praxis bei der Studiengestaltung ein.

Der Reformauftrag der Gesamthochschulen wird auch noch Ende 1989 nach diesem Gestaltungsprinzip beschrieben: "Die Studienreform muß die Trennung von Theorie und Praxis überwinden. Das bedeutet zum einen, daß alle neuen Studiengänge wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweise verpflichtet sind, zum anderen aber die Praxis ganz bewußt zum Gegenstand von Forschung und Lehre in der Hochschule gemacht wird, so daß beide Komponenten, Theorie und Praxis in allen Studienphasen als konstitutive Elemente jeglicher berufsqualifizierender Hochschulausbildung, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung in den einzelnen Studiengängen, miteinander verbunden sind."[81]

Ob der diskursive Prozeß des Theorie-Praxis-Verhältnisses tatsächlich im Laufe der 80er Jahre weitergeführt und zu einer Annäherung von Anspruch und Wirklichkeit geführt hat, daran bestehen bei der allgemeinen Reformmüdigkeit erhebliche Zweifel. Jedenfalls scheint auch die Landesregierung eher skeptisch über die Umsetzung ihrer Anregungen zu sein. Anders ist in der programmatischen Schrift "Hochschule 2001" der Passus über Studienreform nicht zu deuten: "Der Bildungsreformeuphorie der 70er Jahre folgte die Bildungsreformunlust der 80er Jahre. Außerhalb kleiner Zirkel ist Studienreform seit langem kein Thema mehr. Zu Unrecht. Noch immer gibt es Studiengänge, denen es gut täte, Ballast abzuwerfen, Studiengänge, die vom Umfang des zu vermittelnden Stoffes sehr stark überfrachtet sind, ohne daß diese Befrachtung vom Studienziel her oder von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her oder auch vom Ideal der abgerundeten Allgemeinbildung her vernünftig zu begründen wäre. Die sich ständig verlängernden Studienzeiten sind zum Teil auf diese Entwicklung zurückzuführen,

---

[79] Kluge, Norbert, Neusel, Ayla und Teichler, Ulrich: Beispiele praxisorientierten Studiums, Bayreuth, Dezember 1981, S. 14.

[80] Buttler, Friedrich: Studienreform. Organisation und Inhalte, in: Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Hattingen o.J. (1977), S. 37.

[81] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen. Daten-Studien-Angebote-Anschriften, Düsseldorf, Dezember 1989, S. 12 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ebenso wie auf Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation. Eine neue Phase der Studienreform tut deshalb not."[82]

Das hier formulierte Scheitern der Studienreform wird dadurch plausibel zu machen versucht, daß der Phase der "Reformeuphorie" quasi zwangsläufig die "Reformmüdigkeit" als Pendelausschlag folgen mußte. Die engagierten Reformbemühungen wurden einfach als "Euphorie" abqualifiziert, also als reines Stimmungshoch, das vorüber ist. Nun wird das anscheinend einzige heutige Problem der Studienreform, "die sich ständig verlängernden Studienzeiten", aufgegriffen und dafür werden als Allheilmittel zwei zu beseitigende Mißstände genannt:

- "Ballast abwerfen",
- "Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation" beseitigen.

Im Laufe der 80er Jahre wurde der Begriff "Tätigkeitsfeld" bei der Beschreibung des Ziels von Lehre und Studium durch die "Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt" ersetzt. Aber diese Umschreibung für die Abgrenzung und Inhaltsbestimmung von Studiengängen brachte wenig Klarheit, zumal beides nur *berücksichtigt* werden *soll* (§ 80 WissHG). Geblieben ist die Praxisorientierung als Befähigung zu "verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat". Diese durch das Studium zu vermittelnde Handlungsbefähigung bezieht sich nicht nur auf die politischen, sozialen und rechtlichen Aspekte der Tätigkeit im Beruf, sondern auch auf Aktivitäten als Bürger, der in der Lage sein sollte, seine Interessen kompetent und verantwortungsbewußt, wahrzunehmen. Weder an Gesamthochschulen noch an anderen Hochschulen hat dieses Handlungsziel in den Studien- und Prüfungsordnungen, geschweige denn in der Studienwirklichkeit, einen angemessenen Niederschlag gefunden.

Der im Auftrage des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz in den Wintersemestern 1982/83, 1984/85 und 1986/87 durchgeführten Befragungen von Studenten ergaben eindeutig, daß diese mit ihrer auf praktische Fähigkeiten bzw. auf Berufs- und Praxisbezogenheit gerichteten Studienförderung unzufrieden waren. Deshalb bezeichneten sie die Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen als dringlich und einen stärkeren Praxisbezug sogar überwiegend als sehr dringlich.[83] Auf die Frage, welche Wichtigkeit die Universität einer soliden Ausbildung für einen Beruf beimißt, fiel die Antwort wenig positiv aus und die Förderung zu verantwortlichem Handeln wurde von wenigen Studierenden "als ernst genommene Aufgabe erlebt".[84] So ist es konsequent, daß sie erhebliche Diskrepanzen zwischen gegenwärtiger und von ihnen geforderter Wichtigkeit einer soliden Ausbildung für einen Beruf und der Förderung zur verantwortlichem Handeln in unserer Gesellschaft als Aufgaben der Universitäten feststellten.[85]

---

[82] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 33. Derartige unkonkrete Appelle, Studiengänge zu entrümpeln oder Ballast abzuwerfen, werden wie bisher auch in Zukunft folgenlos bleiben, denn dem steht die Interessenlage der Protagonisten entgegen. In dem Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" von Januar 1991 wird noch direkter von der Notwendigkeit der "Wiederbelebung der Studienreform" gesprochen (S. 11).

[83] Bargel, Tino u.a.: Studienerfahrung und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten, Bonn 1989, S. 294 f.

[84] Ebd., S. 172.

[85] Ebd., S. 173 u. S. 321 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Nach einer von HIS durchgeführten Befragung ist die Bereitschaft unter Studierenden sehr groß, über die fachlichen Grenzen des Studiengangs hinaus Zusatzkenntnisse zu erwerben, um dadurch die Flexibilität der Einsatzmöglichkeit im Beruf zu erhöhen.[86] Fast zwei Drittel der Befragten haben sich neben dem Fachstudium eine Zusatzqualifikation angeeignet, und zwar Sprachkenntnisse (35%), freiwillige Praktika (30%) und EDV-Kenntnisse 29%.[87] Bemängelt wurde das Fehlen vor allem von EDV-Kursen und einer Einführung in die Arbeitswelt. Gesamthochschulen, soweit sie in die Befragung einbezogen waren, schneiden in der Beurteilung ihrer Studierenden in diesen Punkten nicht besser ab.[88]

8.2 Versuchs- und Untersuchungsergebnisse

8.2.1 Modellversuche

Bereits im Jahre 1971 vereinbarten Bund und Länder die Durchführung und Auswertung von Modellversuchen im Bildungswesen,[89] wobei für den Hochschulbereich ein Beurteilungskatalog und 13 Sachbereiche festgelegt wurden.[90] Unter diesen sind mehrere, die sich auf Gesamthochschulen und deren Studiengänge beziehen:

1. Modellversuche zur Planung und Entwicklung von Gesamthochschulen (soweit nicht Entwicklung einzelner Studiengänge),
2. Modellversuche zur Steigerung der Effizienz von Lehre und Studium,
3. Modellversuche zur Entwicklung von abgestuften Studiengängen in den sowohl an wissenschaftlichen Hochschulen als auch an Fachhochschulen vertretenen Fachrichtungen,
4. Modellversuche zur Neuordnung des Prüfungswesens und des Hochschulzugangs.

Auffallend ist die geringe Beteiligung der fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens an diesen Versuchen, deren überregionale Auswertung zwischen 1979 und 1983 vorgesehen war. Auf sie entfiel im ersten Sachbereich nur ein Projekt von 12, und zwar auf die Gesamthochschule Duisburg mit dem Modellversuch "Aufbau eines integrierten Studiensystems" und der Zielsetzung "empirische Überprüfung der Studien- und Prüfungsordnungen". Der Versuch lief von 1974-1979.[91] Bei den 17 Modellversuchen des zweiten Sachbereichs beteiligte sich keine Gesamthochschule und bei dem dritten mit ebenfalls 17 Projekten nur die Gesamthochschule Essen mit "Praxissemester im integrierten Studiengang Physik", wobei durch die Zielsetzung "Erprobung und Strukturierung eines Praxissemesters in einem typischen dreijährigen Studiengang" die von vornherein geplante Begrenzung auf den

---

[86] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989, S. 15.
[87] Ebd. Es waren Mehrfachnennungen möglich.
[88] Befragt wurden Studierende in Essen und Duisburg.
[89] Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen vom 7. Mai 1971, veröffentlicht in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Informationen über Modellversuche im Hochschulbereich, Bonn, im Oktober 1981, S. 3 ff.
[90] Ebd., S. 7 ff.
[91] Ebd., S. 51.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

kurzen Ast des Y-Modells feststand. Er wurde von 1978-1982 durchgeführt.[92] Bei den 6 Projekten des letztgenannten Sachbereichs beteiligten sich die Gesamthochschulen nicht. Die Gesamthochschule Essen war mit zwei weiteren Projekten zur Lehrerausbildung vertreten, die sich mit Sprachkursen zur Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder und generell mit dieser spezifischen Qualifizierung von Lehrern befaßten. Mit einem dritten Projekt sollte ein mediengestütztes Studienmodell im Fach Physiologie entwickelt werden. Da bundesweit Ende 1981 185 Modellversuche genehmigt waren, wovon nur zwei gesamthochschulspezifische an den fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens liefen, ist dieser quantitative Vergleich schon bemerkenswert, besonders wenn diese geringen Aktivitäten mit den sieben Modellversuchen an der Gesamthochschule Kassel verglichen werden.

Die Arbeitsgruppe der Gesamthochschule Duisburg setzte sich das hochgesteckte Ziel, Entscheidungshilfen für die Erarbeitung, Genehmigung und Verbesserung von integrierten Studiengängen zu entwickeln. Sie wollte sich nicht auf "pädagogische Begleitforschung" oder "Evaluation von Studiengängen" beschränken, sondern bezweckte darüber hinaus,

- "den Aufbau eines integrierten Studiensystems durch Untersuchung und Ausgleich unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen zu fördern,
- die Wahlmöglichkeiten innerhalb der reformierten Studiengänge zu verbessern,
- Studienordnungen zu entwickeln, die eine optimale Studienpraxis ermöglichen,
- die Lehr- und Studienpraxis in ihrem Zusammenhang mit Studienordnungen zu beobachten und empirisch zu erforschen,
- durch Objektivierung und Erfahrung mit integrierten Studiengängen diese kommunizierbar zu machen und so den Informationsstand aller Beteiligten und Interessierten zu verbessern,
- die integrierten Studiengänge mit herkömmlichen Studiengängen an anderen Hochschulen systematisch und exemplarisch zu vergleichen".[93]

Bei ihren Untersuchungen über die soziale Situation, die Erwartungen und Einstellungen der Studierenden sowie deren Lernbedingungen im Rahmen des Modellversuchs an der Gesamthochschule Duisburg kommen Rudolf Miller und Wolfgang Rechtien zu folgenden Ergebnissen:

- Das Studium wird als Durchgangsphase aufgefaßt, um eine gehobene Berufsposition zu erlangen.[94]
- Die Zielsetzungen Regionalisierung und Erreichung bildungsferner Schichten konnte in erheblichem Maße umgesetzt werden.[95]
- Studierende richten sich überwiegend streng bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen an den Prüfungserfordernissen und nicht an ihren Interessen aus.[96]

---

92 Ebd., S. 59.

93 Sozialwissenschaftliche Kooperative e.V. Duisburg (Hrsg.): Modellversuch "Integrierte Studiengänge", Arbeitsplan und 1. Zwischenbericht Gesamthochschule Duisburg, Duisburg, April 1975, S. 2 f.

94 Miller, Rudolf: Zur Bedeutung der sozialen Struktur, ausgewählter psychosozialer Parameter und der Leistungsentwicklung von Studenten in integrierten Studiengängen, in; Schmidt, Jörn (Hrsg.): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz, Hamburg 1980, S. 27.

95 Ebd., S. 30.

96 Ebd., S. 34.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- "Ein großer Teil der Konkurrenz mit den herkömmlichen Universitäten (wird) auf dem Rücken der Studenten ausgetragen".[97]
- Der Hochschulunterricht habe sich gegenüber den traditionellen Vermittlungsformen und -inhalten sowie Interaktionsweisen noch kaum verändert.[98]
- Die Rolle der Studenten sei die "der reibungslosen Absorption des Dargebotenen, in gewissen Häufigkeitsgrenzen des Rückfragens und in gewissen Abständen der Reproduktion des Gelernten".[99]
- Die Unterschiede der Interaktionsprozesse zwischen den Studiengängen innerhalb einer Gesamthochschule seien größer als die Unterschiede zwischen gleichen Studiengängen an Universitäten und Gesamthochschulen.[100]
- Da sich die Lern- und Sozialisationsprozesse der Gesamthochschulen nicht wesentlich von denen an anderen Universitäten unterscheiden, hat eine Reform in dieser Hinsicht nicht stattgefunden. Nur eine hohe Leistungsmotivation - auch bei Fachoberschulabsolventen-, die auf eine verwertbare Berufsqualifikation gerichtet sei, sei gelungen.[101]

Auf eine lange Anlaufphase von drei Jahren (1973-1976) folgte in Duisburg eine dreijährige Projektphase. Der Schlußbericht von 1981 machte deutlich, daß der zitierte weitgesteckte Anspruch der Untersuchung nicht erreicht wurde. Die Fülle empirischer Einzeldaten, ließ keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu, zumal noch nicht einmal alle Studiengänge einer Gesamthochschule erfaßt wurden. Außerdem wurde nur das Grundstudium untersucht, aber nicht dessen Abschluß, die Diplomvorprüfung, in die Untersuchung einbezogen. Unter diesen Umständen waren die Ergebnisse nur bedingt verallgemeinerungsfähig, was die Autoren selbst einräumten.[102]

Die negative Bewertung des Kurzstudiums (DI), es sei ein "Angebot für leistungsschwächere Studenten", war allgemein verbreitet[103] und die Andersartigkeit des integrierten Studienganges gegenüber tradierten nicht bewußt geworden.[104] Fachoberschulabsolventen gingen das Studium zielstrebiger und leistungsmotivierter an, um in eine gehobene Berufsposition zu gelangen.[105] Bestätigt wurde, daß es der Gesamthochschule Duisburg gelang, zahlreiche Studierende aus unteren sozialen Schichten der Region zu gewinnen.[106] Bei der Untersuchung von Studienordnungen wurden erhebliche Mängel festgestellt. Es überrascht deshalb nicht, daß sie den Studierenden nur selten als Orientierungshilfe dienten.[107] Die von ihnen vermißte klare Beschreibung der Studienziele und die Zuordnung der Studieninhalte zu ihnen

---

97 Ebd., S. 59.
98 Rechtien, Wolfgang: Didaktische Interaktion. Vergleichende Analyse sozialpsychologischer Lernbedingungen an Gesamthochschulen und Universitäten, in: ebd., S. 80.
99 Ebd., S. 81.
100 Ebd., S. 69.
101 Ebd., Vorwort, S. 8 f.
102 Miller und Rechtien schrieben: "Die Generalisierung der Ergebnisse und Empfehlungen (unterliegen) besonderen Bedingungen" (S. 389), in: Zur Evaluation integrierter Studiengänge, Duisburg 1979.
103 Miller und Rechtien: ebd., S. 35 f.
104 Ebd., S. 39.
105 Ebd., S. 42.
106 Ebd., S. 104.
107 Ebd., S. 159 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

dürfte im allgemeinen bis heute nicht geleistet worden sein. Bestimmend für die studentische Orientierung im Studium seien die Prüfungsanforderungen.

Die Untersuchungen zur Lernsituation der Studierenden, besonders aufgrund der Gestaltung des Hochschulunterrichts, ergab die zu erwartende Rollenverteilung zwischen dem aktiven Vermittler und dem für nicht kompetent gehaltenen und reaktiven Empfänger, wobei die Sachorientierung eindeutig dominierte.[108] Die durch andere Untersuchungen bestätigte Differenz[109] zwischen den in den Ordnungen vorgegebenen und tatsächlich besuchten Lehrveranstaltungen war auch in den reformierten Studiengängen erheblich (6-8 SWS).[110] Bei der detaillierten Untersuchung des schulischen Werdegangs der Fachoberschulabsolventen stellte sich heraus, daß weniger als ein Drittel (30%) den idealtypischen Weg über die Hauptschule und die abgeschlossene Lehre aufwiesen, während die übrigen andere Schularten vor der Fachoberschule besucht hatten.[111] Die Ergebnisse der Untersuchungen veranlaßten die Verfasser zu zahlreichen Empfehlungen für die Verbesserung der integrierten Studiengänge im Interesse der Studierenden. Diese blieben jedoch, ebenso wie viele andere Ratschläge, weitgehend ohne Resonanz.

Der zweite Modellversuch befaßte sich gezielt mit der obligatorischen Einführung eines Praxissemsters im Kurzstudiengang Physik in Essen.[112] Ziel war es, die Attraktivität des DI-Studiums zu verbessern. Das fünfte Studiensemester als Praxissemster einzurichten, erwies sich als geeignete Maßnahme "zur Vertiefung und Festigung des anwendungsbezogenen Profils des DI-Astes im Integrierten Studiengang Physik und damit zur Stabiliserung des gesamten Integrierten Studienganges".[113] Ein obligatorisches Praxissemester nach der Zwischenprüfung löste übereinstimmend eine positive Beurteilung bei allen Beteiligten (Studierenden, Professoren, Praxisbetreuern und Betrieben) aus, sofern eine intensive Betreuung der Studierenden vor, während und nach dem Praxissemester erfolgte und es in den Studiengang didaktisch einbezogen war.

Ausgangspunkt für die Einführung eines Praxissemesters war die geringe Akzeptanz des DI-Studiengangs, der als Restgröße durch Ausdünnung des nach universitärem Vorbild konzipierten DII-Studiengangs entstand. Bei dieser Ausgangslage wird auch erklärbar, warum der DII-Studiengang überhaupt nicht in die Überlegungen über ein Praxissemester einbezogen wurde. Die Konzeption der integrierten Studiengänge sah zwar ursprünglich für den theoriebezogenen Ast eine größere Anwendungsnähe gegenüber dem universitären Vorbild vor, aber bei der unterschiedlichen Akzeptanz der beiden Äste war es dann das ausschließliche Ziel, die Attraktivität des DI-Studiums zu verbessern.

Deshalb sollte nur für diesen Ast der Praxisbezugs verbessert werden. Die Einführung des sorgfältig in das Studium einbezogenen Praxissemesters verdoppelte etwa den prozentualen

---

[108] Ebd., S. 204 ff.
[109] Wagemann, Carl-Hellmut: Humboldt oder Leussink, Alsbach 1987, S.94 ff. Die Differenzierung wird auch in anderen Untersuchungen bestätigt, z.B. in der 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85, Bonn 1988, S. 136.
[110] Miller/Rechtien, S. 287.
[111] Ebd., S. 287.
[112] Abschlußbericht des Modellversuchs "Praxissemester im integrierten Studiengang Physik an der Universität Essen - Gesamthochschule", Essen, 20. Mai 1983.
[113] Ebd., S. 2 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Anteil der DI-Absolventen auf ein Drittel. Ein vorbereitendes, ein begleitendes und ein nachbereitendes Seminar sind die wichtigsten Bestandteile der Einbettung. Daneben sind intensive Kontakte mit den Studierenden im praktischen Studiensemester durch die Betreuenden aus Hochschule und Betriebe erforderlich sowie eine präzise Aufgabenstellung.

Es stellte sich heraus, daß diese primär auf dem Gebiet der Meßtechnik, gefolgt von Thermodynamik und Regelungstechnik, lagen, was verlangte, die theoretischen Kenntnisse dieser Gebiete vorher zu vermitteln. Die Studierenden wurden durch das Praxissemster zu gezieltem Weiterstudium motiviert. Sogar auf das Grundstudium erfolgte eine positive Reaktion, weil sich die Studierenden bemühten, ihre Prüfung fristgerecht vor dem Praxissemester zu bestehen. Kurze Tätigkeitsberichte und ein Referat über die Arbeitsergebnisse im Anschluß an das Praxissemester komplettierten die erfolgreiche Teilnahme.[114]

8.2.2 Untersuchungen des Hochschuldidaktischen Zentrums Essen

Durch das Hochschuldidaktische Zentrum und das Hitpaß-Team liegen für die Gesamthochschule Essen die qualifiziertesten wissenschaftlichen Untersuchungen über integrierte Studiengänge an den Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens vor. Durch das HDZ wurde exemplarisch der integrierte Studiengang Chemie 3 1/2 Jahre eingehend analysiert, hauptsächlich mit dem Ziel, über den Studienerfolg der Abiturienten und Fachoberschulabsolventen (FOS) gesicherte Ergebnisse zu erhalten. Der Grund für den festgestellten guten Erfolg der FOS liegt in deren gleichwertig guter Studienvorbereitung - auch im sprachlichen Bereich - wie sich durch verschiedene Kenntnistests zu Beginn des Studiums zeigte. Dementsprechend lagen weder vermehrt auftretende Arbeitsschwierigkeiten vor, noch war eine zusätzliche Arbeitsbelastung für sie erforderlich.[115] Die für FOS obligatorischen Brückenkurse, sofern der DII-Abschluß erreicht werden sollte, war also als gezielte Kompensationsmaßnahme überflüssig, obwohl sich die Studieninhalte und Leistungserwartungen am Abitur orientierten. Das Curriculum von Grundstudium und DII-Hauptstudium wurden durch das tradierte universitäre Vorbild bestimmt. Die Verfasser stellten fest, daß

> "der Studienerfolg der Fachoberschulabsolventen also nicht, wie in den Hypothesen angenommen, erst aufgrund der Folgen einer gelungenen Integration auf der personalstrukturellen und curricularen Ebene zustande (kommt), sondern er findet statt, obwohl eine Integration auf den genannten Ebenen offenbar weitgehend gescheitert ist. Chancengleichheit für die neue Studentengruppe scheint im wesentlichen als unmittelbare Folge der Ausweitung der Studienberechtigung eingetreten zu sein. Dieses Ergebnis relativiert die dominierende Bedeutung des Abiturs als Zugangsberechtigung auch für universitäre Diplomstudiengänge."[116]

---

[114] Die Bewährung eines obligatorischen Praxissemesters im Hauptstudium I ist dadurch bewiesen, daß Ende der 80er Jahre 60% der Physikstudierenden in Essen diesen Abschluß wählten (Quelle: Wie lange studiert man in NRW 1986-1989, S. 15 u. 19).

[115] Klüver, Jürgen und Krameyer Astrid: Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen, 1. Zwischenbericht, Essen, April 1979. Dieselben: Abschlußbericht der 1. Förderphase, Essen, Februar 1980. Dieselben: Abschlußbericht des Forschungsprojekts einschl. Materialteil, Essen, Dezember 1981, S. III.

[116] Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Diese Einsicht wurde zwar an einem einzelnen Studiengang gewonnen, aber bis heute nicht widerlegt. Konsequenzen wurden daraus nicht gezogen, ein typisches Beispiel dafür, daß hochschulpolitische Entscheidungen nicht aufgrund wissenschaftlicher Ergebnisse gefällt werden, sondern anderen Kriterien unterliegen. In diesem Fall dürften, solange die Überfüllung der Universitäten anhält, erweiterte Zulassungsbedingungen für wissenschaftliche Studiengänge nicht durchsetzbar sein. Außerdem geriete das aus dem 19. Jahrhundert stammende Monopol des Abiturs als Zulassungsvoraussetzung zum Studium in Gefahr.

Wenn die Verfasser feststellten, der Mut zu einer eigenständigen Gesamthochschulkonzeption sei offensichtlich im wesentlichen - an der realen oder vermeintlichen - Skepsis späterer Abnehmer gescheitert,[117] so dürfte diese Begründung eher zu schmeichelhaft für die Hochschullehrer ausgefallen sein, denn es ging ihnen zwar auch um die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen, aber vor allem um die eigene wissenschaftliche Anerkennung durch die Scientific community, und das erlaubte keine größeren Abweichungen von tradierten Mustern. Dem damaligen Ergebnis über die gleichen Erfolgsaussichten im Studium für die beiden Studierendengruppen hinsichtlich Abschlußnote, Studienzeit und Erfolgsquote steht nur die gelegentlich gemachte Beobachtung entgegen, daß FOS öfter den DI-Abschluß wählten als Abiturienten. Allerdings waren und sind die Gründe dafür unbekannt. Aus der Sozialisation herrührende Entscheidungsgründe könnten dafür ebenso ausschlaggebend sein wie Interessen, Eignung und Studienleistungen.

Die vom HDZ Essen auf andere Studiengänge ausgedehnten Untersuchungen, die Anfang der 80er Jahre die integrierten Studiengänge Bauingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften einbezogen, bestätigten die grundlegenden Ergebnisse des ersten Projekts. Damit waren die drei großen Fächergruppen mit integrierten Studiengänge, die Natur-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften exemplarisch abgedeckt.[118] Im Studiengang Bauingenieurwesen, der nur im Grundstudium untersucht wurde, stimmte das Ergebnis insoweit mit der vorher analysierten Chemie überein:

> "Die Annahme gleicher Studienchancen für Abiturienten und Fachoberschüler im Grundstudium des Bauingenieurwesens wird durch die Ergebnisse der Studienverlaufs- und Prüfungsstatistik durchweg bestätigt. Insbesondere findet sich kein Hinweis für die Vermutung, Fachoberschulabsolventen kämen weniger gut mit den Studienanforderungen zurecht als Abiturienten. Die wenigen Unterschiede zwischen beiden Studentengruppen könnten im Gegenteil eher darauf hindeuten, daß die Fachoberschüler tendenziell überlegen sind."[119]

Die bei der Untersuchung der beiden erstgenannten Studiengänge gewonnenen Ergebnisse der Gleichwertigkeit beider Studierendengruppen bestätigten sich auch in den Wirtschaftswissenschaften. Jedoch wurde ein weiteres Ergebnis hinzugefügt: Das DI-Studium sei in den Wirtschaftswissenschaften gescheitert. Die Studierenden lehnten es ab, weil es dessen

---

117 Ebd., S. IV.

118 Endermann, Michael und Klüver, Jürgen: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen, Untersuchungen im Studiengang Bauingenieurwesen, Essen, Mai 1981. Dieselben: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der Universität-Gesamthochschule Essen, Untersuchungen im Studiengang Wirtschaftswissenschaften, Essen, Juni 1983.

119 Untersuchungen im Studiengang Bauingenieurwesen, S. 40.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Absolventen materielle Einbußen und geringere Karrierechancen einbrächte. Außerdem sei der reale Aufwand für das DI-Diplom nicht wesentlich geringer als für das DII-Diplom.[120] Ob dieses Ergebnis als allgemeingültig zu beurteilen ist, wird im Kapitel 8.2.4 zu erörtern sein. Als erster Hinweis sei erwähnt, daß eine unterschiedliche Entwicklung sowohl im gleichen Studiengang an verschiedenen Hochschulen eintrat als auch die Verteilung insgesamt auf die beiden Hauptstudien zwischen den Hochschulen differierte.

Zusammenfassend kam ein Vertreter des HDZ nach sieben Jahren Gesamthochschulentwicklung zu einer Einschätzung, der weitgehend zuzustimmen ist, soweit die mit der Errichtung von Gesamthochschulen ursprünglich angestrebten Reformziele zugrunde gelegt werden:

> "Der studienreformerische Impuls der Planungsphase droht jedoch, im Dschungel traditioneller Hochschulsozialisation sowie bürokratischer und politischer Widerstände verloren zu gehen... Die einflußreichste Gruppe der berufenen Hochschullehrer betreibt dezidiert die Entwicklung der Gesamthochschule zu einer normalen Universität. Möglicherweise versuchen häufig Hochschullehrer, den subjektiv empfundenen Makel 'nur' an eine Gesamthochschule berufen zu sein, durch Überanpassung an die Normen der klassischen Universität zu kompensieren. Ihre wichtigste Waffe ist das Argument der 'Vergleichbarkeit' der Abschlüsse an der Gesamthochschule mit denen an Universitäten."[121]
>
> Das für die Gesamthochschule Essen gezogene, zugespitzte Fazit dürfte auch für die anderen vier Gesamthochschulen gelten: "Die Gesamthochschule Essen ist eine konventionelle Universität mit konventionellen Studiengängen, an der auch Fachoberschulabsolventen erfolgreich studieren können".[122]

Zugespitzt ist diese Formulierung, weil dabei die Durchlässigkeit und abweichende Studienstruktur übergangen wird, die doch erwähnenswert ist, wenn auch das jeweilige universitäre Vorbild für den DII-Ast dominierte. Auch Schmidt erkannte gewisse Besonderheiten, die im Vergleich mit den Universitäten doch eine positive Bewertung des Studiums an Gesamthochschulen gestatten; er stellte fest:

> "Es gibt viele Ansätze zur Einbeziehung von Interdisziplinarität und Berufs- bzw. Praxisbezug in die Studiengänge. Es gibt ebensoviele Probleme und Defizite, vor allem der Verfügbarkeit angemessener Systematiken und Qualifikationen; ich behaupte aber, daß sie sämtlich keine gesamthochschulspezifischen Probleme sind. Weil an der Gesamthochschule ihnen gegenüber ein schärferes Problembewußtsein besteht und eine lebhaftere Auseinandersetzung mit ihnen stattfindet, sind sie scheinbar größer als an konventionellen Universitäten. In Wahrheit sind sie gerade deswegen geringer, und der Versuch ihrer Lösung ist aussichtsreicher."[123]

Diese positive Einschätzung des Problembewußtseins und der durch sie auslösbaren kreativen Unruhe, die auf Veränderung drängte, wurde allerdings im Laufe der 80er Jahre eher

---

[120] Untersuchungen im Studiengang Wirtschaftswissenschaften, S. 86 f.
[121] Schmidt, Jörn: Gesamthochschule. Ein Fazit nach 7 Jahren, in: Derselbe (Hrsg.): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz, Hamburg 1980, S. 200.
[122] Ebd., S. 198.
[123] Ebd., S. 198 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

geringer, als sich andere Probleme in den Vordergrund schoben und das vorhandene Potential banden. Die mit der Gewinnung eines eigenen Profils bei knappen Ressourcen und großen Studentenzahlen verbundenen Anstrengungen nahmen alle Kräfte in Anspruch. Die Profilierung orientierte sich vorwiegend am konventionellen Rahmen, um dadurch allgemeine Anerkennung zu finden. Sie schloß allerdings der Profilierung dienende innovative Lösungen, z.B. durch Entwicklung neuer Studiengänge, keineswegs aus.

8.2.3 Hitpaß-Studie

Als "Herzstück" der Gesamthochschule bezeichnete Hitpaß die integrierten Studiengänge:

> "Zu ihrer Zielsetzung gehören die Überwindung von unterschiedlichen Zugangsberechtigungen für die Studierenden, die Überwindung unterschiedlicher Qualifikationsnachweise der Lehrenden, die angemessene Gewichtung von Theorie und Praxis während des Studiums sowie die Durchsetzung von Berufswelt-Forschung und -Lehre in gesellschaftsrelevanter Form."[124]

Er hielt es für die Kernfrage, "inwieweit es den Gesamthochschulen gelingt, auf der Grundlage unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen ihrer Lernenden und Lehrenden Studienerfolg ohne Leistungseinbuße zu ermöglichen oder anders: sowohl Abiturienten als auch den Nicht-Abiturienten ihre Chance zu garantieren und der Gesellschaft entsprechend qualifizierten Nachwuchs zuzuführen".[125]

Das Konzept, die Begabungsreserven ihrer Region zu erschließen und auch einem wesentlich größeren Teil von Arbeiterkindern ein Studium zu ermöglichen, hielt er aufgrund dreijähriger Untersuchungen an den Gesamthochschulen Kassel und Essen für erreicht und wies empirisch nach, daß "die 'ungleichen Zugangsvoraussetzungen' bei Studienbeginn das Studienschicksal während des Verlaufs von 6 Semestern nicht beeinflussen",[126] wobei keine Leistungsabstriche auftraten. Aufgrund geringerer Abbruchquoten, höherer Prüfungserfolgsquoten nach dem Grundstudium und eines besseren Notendurchschnitts hielt er das Konsekutivmodell für besser geeignet als das Y-Modell.[127]

Da er die Gesamthochschule mit ihrer vorsichtigen Öffnungspolitik für ein Zwischenstadium im Verlauf der Entwicklung des Hochschulwesens auf eine Endform als "Hochschule für alle" ansah, könne aufgrund der vorliegenden Befunde erwartet werden, daß weitere Entwicklungsschritte "einen ähnlich günstigen Verlauf nicht ausschließen müssen". Eine weitere Öffnung bezeichnet er als "entscheidenden Beitrag zum Problem der Chancengleichheit", eine Empfehlung, die noch zehn Jahre danach auf ihre Umsetzung wartet.

Im Gegensatz zum HDZ stellte Hitpaß aufgrund von Testergebnissen bei Nicht-Abiturienten eine signifikant geringere Studierfähigkeit als bei Abiturienten fest. Da er beim Studienerfolg

---

124 Hitpaß, Josef: Verwirklichung von Chancengleichheit an Gesamthochschulen - gemessen am Studienerfolg, in: Kasseler Hochschulbund und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform, Kassel 1982, S. 39.
125 Ebd.
126 Ebd., S. 46.
127 Ebd.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

keinen Unterschied bei beiden Gruppen beobachtete, vermutete er als Ursache dieser widersprüchlichen Befunde "andersartige kognitive oder auch nichtkognitive Merkmale", die kompensatorisch wirken sollten.[128] Da das HDZ bei den Tests zur Messung der Studierfähigkeit zu einem anderen Ergebnis kam, liegt es nahe, den von Hitpaß angewendeten "Test akademischer Befähigung (TAB)"[129] auf seine Eignung für Fachoberschulabsolventen anzuzweifeln, weil der gleiche Studienerfolg durch zahlreiche Indikatoren eindeutig belegt wurde.[130]

Den Ausgleich der angeblich schwächeren intellektuellen Studieneingangsvoraussetzungen bei Nichtabiturienten, die während des gesamten Studiums durch Testergebnis bestätigt wurden, mit "anderen studienrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen (Aufstiegswille, Ausdauer, Interessen, Motivation, Zielstrebigkeit etc.)"[131] zu erklären, ist eine reine Vermutung ohne empirischen Nachweis. Die sonst mit zahlreichen Analysen sorgfältig abgesicherten Ergebnisse der neunjährigen Längsschnittuntersuchung wurden um die Berufseingangsphase der Absolventen erweitert. Hitpaß zog folgendes überraschend positives Fazit seiner Untersuchungen:

> "Die Studierenden kommen bei hoher Repräsentanz unterer Sozialschichten und bei *ungleichen* formalen und intellektuellen Studieneingangsvoraussetzungen sowohl in 6- als auch in 8-semestrigen Studiengängen nach einer *gleich langen* faktischen Studienzeit von 12 Semestern zum *gleichen* Studienerfolg und - nach einer zweijährigen Berufseinmündungsphase - zum *gleichen* Einkommen."[132]

Allerdings treten auch einige Mängel gegenüber den Erwartungen auf:

- die von der gewünschten gleichmäßigen Belegung durch Abiturienten (A) und Nichtabiturienten (NA) auftretende Abweichung von 29:71,
- das von der angestrebten gleichen Abschlußquote abweichende Verhältnis von 25:75 für die Abschlüsse DI und DII,
- die vom Sollwert abweichende Länge des Grundstudiums mit 6,3 Semestern sowie die mittlere Verweildauer von 11,7 bzw. 12,8 Semestern für DI und DII.[133]

---

128 Hitpaß, Josef und Trossin, Jürgen: Leistet die Gesamthochschule einen Beitrag zur Chancengleichheit? Zwischenbilanz einer sechsjährigen Bewährungskontrolle auf empirischer Basis, in: Hermanns, Harry u.a. (Hrsg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern, Frankfurt/a.M. New York 1982, S. 209.

129 Ebd., S. 201.

130 Ebd., S. 200 und Hitpaß, Josef: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. Zwischenberichte über das Begleitforschungsprojekt für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, 1979, 1980 u. 1981.

131 Hitpaß, Josef, Ohlsson, Rita und Thomas, Elisabeth: Studien- und Berufserfolg von Hochschulabsolventen mit unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 3183, Fachgruppe Geisteswissenschaften), Opladen 1984, S. 29.

132 Ebd., S. IV.

133 Ebd., S. V. Die Fachstudiendauer liegt bis heute in Essen im allgemeinen relativ hoch. Der Unterschied zwischen den beiden Abschlüssen lag Ende der 80er Jahre in der Regel zwischen 2 u. 4 Semestern und das Verhältnis der Abschlüsse DI : DII betrug 34:66.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Positiv dagegen vermerkte er, daß

- "die Gesamthochschule ohne Niveauverlust mehr Chancen (eröffnet) und den Anteil von Studierenden der unteren Sozialschichten (steigert)", wobei "Arbeiterkinder" das Hauptstudium DII mit besserer Durchschnittsnote als ihre Kommilitonen aus anderen Sozialschichten absolvieren;[134]
- "die Berufseinmündungsphase für die Absolventen beider Abschlüsse relativ problemlos verläuft, denn spätestens 6 Monate nach dem Examen haben 95% eine Anstellung gefunden. Die DI-Absolventen haben nach zweijähriger Berufstätigkeit ihr anfängliches Gehaltsdefizit nahezu ausgeglichen;
- die Qualität des Studiums wird überwiegend positiv beurteilt, wobei Absolventen des DI den verstärkten Praxisbezug ihres Studiums nur für bedingt eingelöst halten".[135]

Um zu ermitteln, ob die bei den ersten Studierendenjahrgängen gewonnenen Ergebnisse nach der Konsolidierung der Gesamthochschulen noch zutrafen, wurde mit dem Jahrgang 1983/84 eine Wiederholungsuntersuchung begonnen, für die Ergebnisse für 6 Semester vorliegen.[136] Dabei wurden gegenüber der ersten Untersuchungsgeneration (1974/75 und 1975/76) einige Unterschiede festgestellt, durch die allerdings das erste Ergebnis nicht grundsätzlich revidiert wird:

- Das Verhältnis von Abiturienten (A) zu Nichtabiturienten (NA) hat sich nahezu umgekehrt, und zwar von 29:71 zu 64:36 (A:NA).
- Der Prozentsatz der Arbeiterkinder nahm von 52% auf 36% ab.
- Die Schwundquote durch Fach- und Hochschulwechsler sowie durch Studienaufgabe ging zurück.[137]
- Die Durchschnittsnote für NA in der Zwischenprüfung steigerte sich von 3,09 auf 2,33, während sich die der A nur von 2,76 auf 2,51 verbesserten.[138]
- Obwohl es sich bei den integrierten Studiengängen um von Frauen wenig bevorzugte Fächer handelte, verdoppelte sich der Anteil der Studienanfängerinnen nahezu von 12,2% auf 21,3%.[139]

8.2.4 Die beiden Abschlüsse DII und DI integrierter Studiengänge

Für die Jahre 1986-1989 liegen die Absolventenzahlen der integrierten Studiengänge aller fünf Gesamthochschulen vor.[140] Entgegen den Prognosen sind die Kurzstudiengänge nicht gescheitert, denn insgesamt haben ein Drittel der Absolventen mit dem etwa 2-3 Semester

---

134 Ebd., S. VI.
135 Ebd., S. VII.
136 Hitpaß, Josef, Ohlsson, Rita und Thomas Elisabeth: Gesamthochschulen in der Bewährungskontrolle. Vergleich zweier Studentengenerationen, in: Nordrhein-Westfälische Initiativen für Chancengleichheit im Bildungswesen im Spiegel empirischer Forschung, Nr. 3217, Fachgruppe Geisteswissenschaften, Opladen 1987 (leider konnte nicht festgestellt werden, ob die Untersuchung etwa 1987 abgebrochen worden ist, da weder von dem fördernden Ministerium noch von der Forschergruppe oder der U-GH Essen darüber eine verbindliche Auskunft zu erhalten war.)
137 Ebd., S. 128.
138 Ebd., S. 124.
139 Ebd., S. 90.
140 Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Wie lange studiert man in NRW? Bochum, Februar 1991, S. 10 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

früher erreichten Diplom I abgeschlossen. Es überrascht nicht, daß die Studierenden sich mehrheitlich für den DII-Abschluß mit einer Fachstudiendauer von etwa 13 Semestern entschieden, denn die höheren Anfangsgehälter, die Einstufungs- und Aufstiegschancen - besonders im öffentlichen Dienst - sprachen ebenso für diese Wahl wie die direkte Promotionsmöglichkeit sowie das Prestige der teilweise unterschiedlichen Diplombezeichnungen und des "vollakademischen Studiums" gegenüber dem in die Fachhochschulnähe gerückten Kurzstudiums.[141]

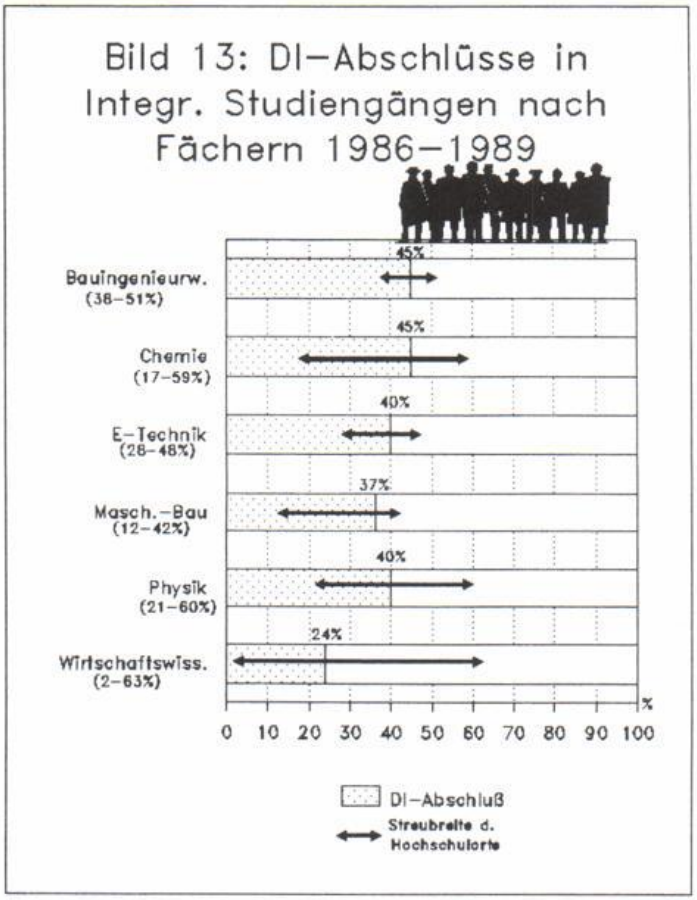
Bei der Analyse der Anteile nach Hochschulorten und Fächern, werden die großen prozentualen Schwankungen der beiden Abschlüsse offensichtlich. Die Skala nach Fächern reicht von 45% im Bauingenieurwesen und in der Chemie bis zu 24% in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle 11 und Bild 13). In diesem am meisten frequentierten Fach ist die Streuung extrem hoch. Sie reicht von Siegen mit 63% bis zu Wuppertal mit 2%. Die Intention, durch die qualifizierenden Fächer den Zugang zu den beiden Hauptstudien nach dem spezifischen Eignungs- und Leistungsprofil zu ermöglichen, kann bei derartigen Differenzen nur noch eine marginale Rolle gespielt haben.

Fach (insgesamt)	Duisburg	Essen	Paderborn	Siegen	Wuppertal
Bauingenieurwesen (45)	-	51	-	-	38
Chemie (45)	17	50	59	49	18
Elektrotechnik (40)	39	-	41	48	28
Maschinenbau (36)	12	39	41	42	-
Physik (40)	28	60	44	21	35
Wirtschaftswiss. (24)	15	11	24	63	2
Sicherheitstechnik (28)	-	-	-	-	28
insgesamt: (33)	23	34	36	53	18

Tabelle 11 : Prozentualer Anteil der DI-Abschlüsse nach Hochschulorten und Fächern für die Jahre 1986-1989

[141] Anders als bei den Fachhochschulstudiengängen, die gemäß Änderung des HRG von 1985 den Zusatz "FH" zur Diplombezeichnung führen müssen, haben die beiden Äste einiger integrierter Studiengänge z.T. unterschiedliche Diplombezeichnungen, wie z.B. in der Chemie "Diplomchemiker (DII)" und "Diplomlaborchemiker (DI)", wobei das DII immer die universitäre Bezeichnung meint. Infolge ihrer Unbekanntheit mußten die neuen Bezeichnungen durch Leistungen ihrer Träger erst durchgesetzt werden.

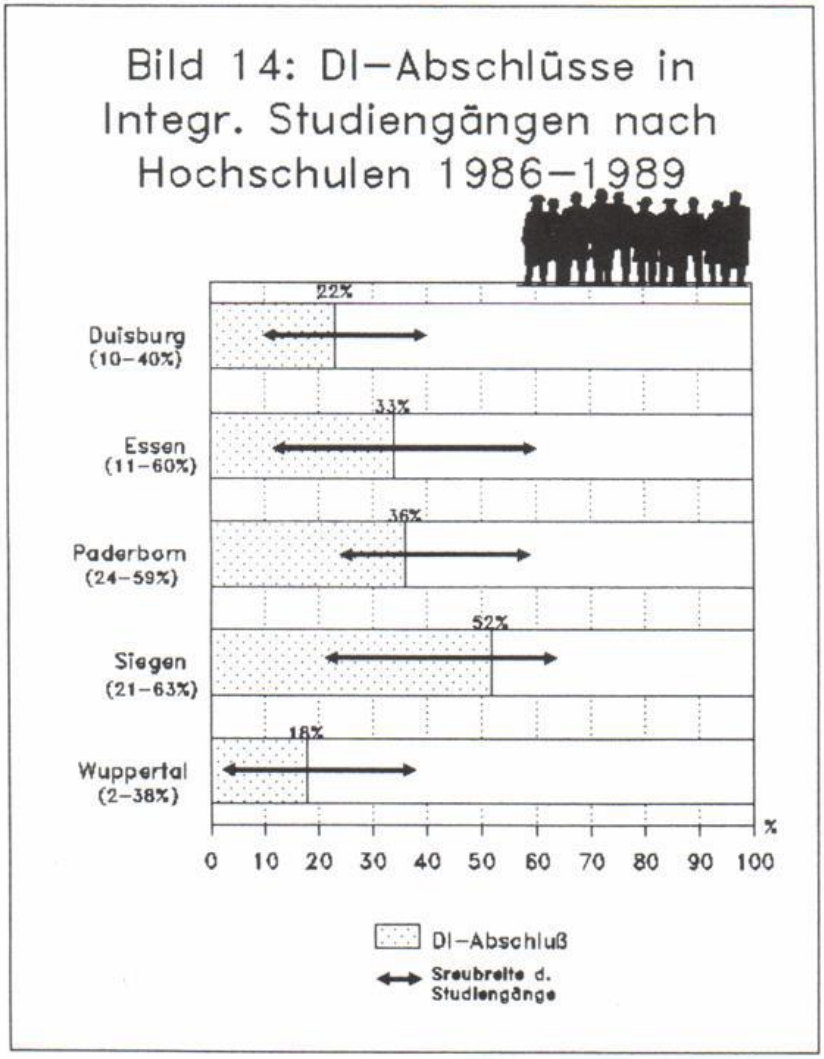
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Beim Vergleich der Hochschulorte liegen zwischen den beiden Extremfällen Siegen (53%) und Wuppertal (18%) beim DI-Abschluß - mit wahrscheinlich unterschiedlicher hochschul- und standespolitischer Weichenstellung - Paderborn (36%) und Essen (33%) nahe dem Durchschnittswert (33%), während Duisburg (22%) sich der Position von Wuppertal nähert (vgl. Bild 14). Allerdings sind die Abweichungen in keinem anderen Fach so extrem wie in den Wirtschaftswissenschaften, aber sie sind auch sonst keineswegs gering. Sie reichen für die Fächer (vgl. Bild 13):

Bauingenieurwesen	von	38	-	51%,
Chemie	von	17	-	59%,
Elektrotechnik	von	28	-	48%,
Maschinenbau	von	12	-	42%,
Physik	von	21	-	60%.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Die unteren Extremwerte treten zweimal in Duisburg (Chemie und Maschinenbau) und dreimal in Wuppertal (Bauingenieurwesen, Elektrotechnik und Wirtschaftswissenschaften) auf. Nur in der Physik nimmt Siegen diese Position ein, was an der Forschungsintensität und der dominanten universitären Prägung dieses Faches liegen könnte. Nur in Essen wurde in diesem Fach obligatorisch ein Praxissemester eingeführt und damit die Attraktivität des Kurzstudienganges (60%) angehoben. Es ist also auf diese Weise gelungen, dem Kurzstudiengang ein eigenständiges Profil zu geben.

Mit den unterschiedlichen Chancen am Arbeitsmarkt ist die von Fach zu Fach verschiedene Abschlußquote für DI und DII nicht hinreichend zu erklären, denn die Absolventen von Chemie und Physik stießen auf mehr Vorbehalte als die Absolventen von Kurzstudiengängen mit alter Tradition wie in Ingenieurfächern. Bei den Wirtschaftswissenschaftlern sind die Chancen eher mehr von der Studienlänge abhängig als bei Naturwissenschaftlern, denn gerade

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

von Arbeitgebern aus dem Bereich der freien Wirtschaft wird der frühe Berufseintritt immer wieder gefordert.

8.3 Beiträge zur Chancengleichheit

8.3.1 Regionaler Aspekt

Werden die Ergebnisse der Bemühungen um regionale, generative und soziale Chancengleichheit geprüft, so haben die Gesamthochschulen zweifellos das regionale Bildungsgefälle vermindert. Allerdings liegen umfassende empirische Untersuchungen darüber nicht vor. Der außerordentlich hohe Anteil der aus der jeweiligen Region stammenden Studierenden spricht jedoch für diesen Erfolg. Die im Wintersemester 1986/87 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführte umfangreiche Befragung u.a. an der U-GH Essen, wobei aus den wissenschaftlichen Studiengängen 573 und den FH-Studiengängen 112 Fragebogen ausgewertet werden konnten, gibt über die regionale Herkunft Aufschlüsse. Die Ergebnisse liegen den folgenden Angaben zugrunde, wobei teilweise Vergleiche mit der bundesweiten Erhebung - ausnahmsweise auch mit Fachhochschulstudierenden - angestellt wurden.[142] Die empirischen Daten sollen außerdem darüber informieren, ob und in welchem Maße die Ziele der Gesamthochschule erreicht worden sind. Die regionale Herkunft der Studierenden unterstreicht deutlich, daß das Ziel, Begabungsreserven der Region zu einem Studium zu aktivieren und an die Heimathochschule zu binden, erreicht wurde. Mehr als drei Viertel der Studierenden (77%) kamen aus dem Einzugsgebiet von Essen, während es bundesweit nur 58% waren (1/272 und 2/49). Während im Bundesdurchschnitt 71% aus dem jeweils gleichen Bundesland stammt, waren es in Essen 89%.[143]

Den Studierenden der wissenschaftlichen Studiengänge an der U-GH Essen war bei der Wahl ihrer Hochschule die Nähe zum Heimatort am wichtigsten (65%), gefolgt von finanziellen Überlegungen (59%). Sie übertrafen die bundesweiten Werte in diesen beiden Kategorien um 11% bzw. 16% deutlich, was mit dem abweichenden sozialen Herkommen zu erklären sein dürfte (2/21 u. 1/271). Bekanntlich sind Oberschichtkinder mobiler.

Eine gewisse Rolle spielten bei der Hochschulwahl noch persönliche Kontakte zu Freunden und Bekannten, während eine weit unterdurchschnittliche - überwiegend als unwichtig bezeichnete - Rolle die Tradition und der Ruf der Hochschule (60%), gute und bekannte Professoren im Fachgebiet (56%) und die Attraktivität von Stadt und Umgebung spielen (55%). Sogar die Konzeption und den Aufbau des Fachstudienganges halten nur 16% bei ihrer Wahl für sehr wichtig und weitere 40% für teilweise wichtig. Beide Werte entsprechen dem Bundesdurch-

---

142 Bargel, Tino, Framhein-Peisert, Gerhild, Sandberger, Johann-Ulrich: Studienerfahrungen und studentische Orientierung in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 86), Bonn 1989. Die dort entnommenen Informationen werden mit "1/Seitenzahl" gekennzeichnet. Die mit "2/Seitenzahl" bezeichneten Angaben stammen aus der Grundauszählung der Universität-Gesamthochschule Essen, die von der Arbeitsgruppe (Herr Bargel) freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden. Sie erfaßt nur Studierende in wissenschaftlichen Studiengängen, während diejenigen in FH-Studiengängen extra ausgezählt wurden.

143 Wie in Kapitel 9 ausgeführt wird, erreichen die Gesamthochschulen Duisburg und Wuppertal nahezu die gleichen Quoten, während sie für Paderborn und Siegen infolge der dünneren Besiedlung der Region und der Nähe der Landesgrenze (Siegen) darunter liegen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

schnitt (2/21). Überwiegend sind also für die Wahl der Hochschule Gesichtspunkte maßgebend, die die Hochschule nicht beeinflussen kann.

8.3.2 Generativer Aspekt

Die die Hälfte der Bevölkerung betreffende Chancenungleichheit, der Anteil der Frauen an den Hochschulen auf den verschiedenen akademischen und beruflichen Qualifikationsstufen, blieb in den 80er Jahren nahezu unverändert und ist damit weit von Chancengleichheit entfernt. Während die Schülerinnen der allgemeinbildenden Schulen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Parität erreicht haben (50,5%), betrug 1989 ihr Anteil unter den Schulabgängern mit Hochschulreife 46%.[144] Unter den Studienanfängern des gleichen Jahres fiel ihr Anteil jedoch auf 39,5% zurück und betrug unter den Studierenden 38,2%, wobei er an den Universitäten mit 40,9% etwas höher mit 40,9% lag.[145] Für das Land Nordrhein-Westfalen belief sich im WS 1988/89 ihr prozentualer Anteil unter den Studierenden insgesamt auf 37,5%, an den Universitäten auf 41,8% und an den fünf Universitäten-Gesamthochschulen nur auf 32,5%. Dieser auf dem Niveau der Fachhochschulen liegende Prozentsatz mag mit der technologisch ausgerichteten Fächerstruktur der Gesamthochschulen zusammenhängen. Die Schwankungsbreite zwischen Paderborn mit 25,1% und Essen mit 40,5% ist beachtlich und dürfte ihre Ursachen im unterschiedlichen Studienangebot und in der Mentalität der Bevölkerung in einer ländlichen Region bzw. in einem Ballungsgebiet haben. Der Frauenanteil ist in den beiden Gesamthochschulen in ländlichen Gebieten (Paderborn und Siegen) geringer als in den drei in städtischen Räumen.[146]

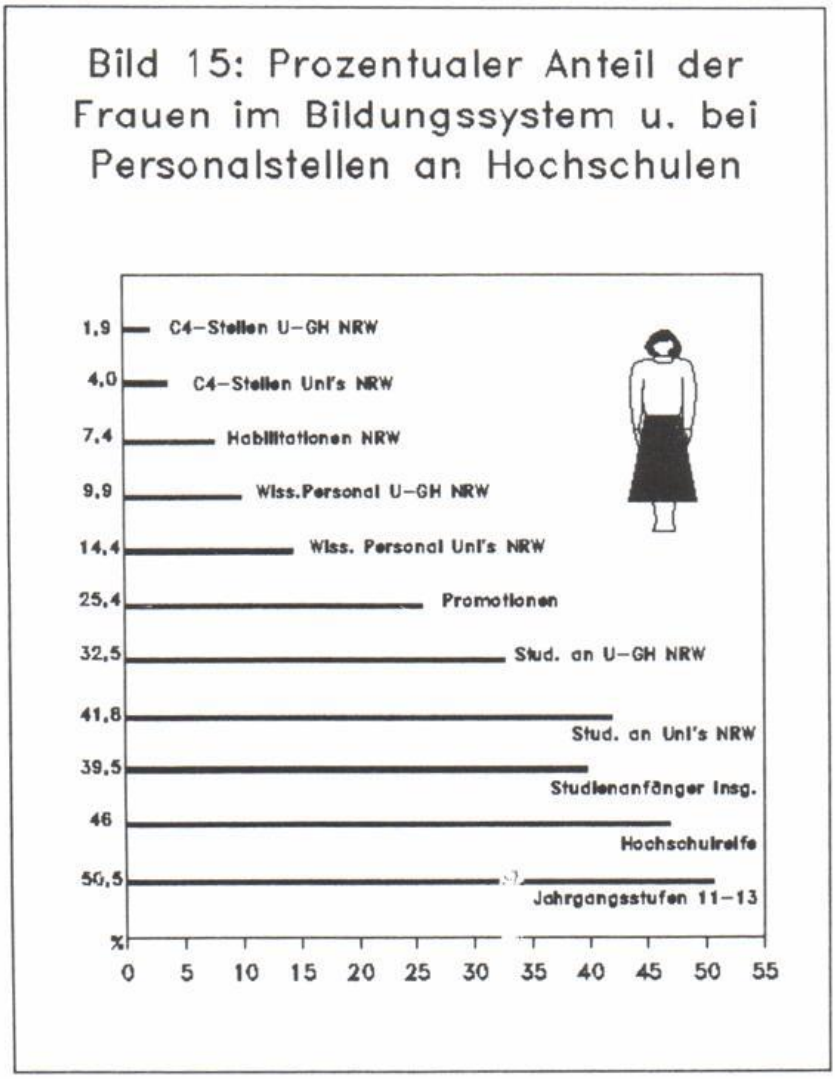
Der Anteil der Frauen in NRW an Promotionen betrug 1987 nur 25,4% und an Habilitationen 7,4%. In den 80er Jahren ist der Anteil bei den Promotionen zwar schwach gestiegen, aber gleichzeitig blieb es bei Habilitationen bei dem sehr niedrigen Niveau.[147] Am 01.10.1988 betrug an den Universitäten der Frauenanteil bei den C4-Stellen 4,0% und an den Gesamthochschulen mit 1,9% noch nicht einmal die Hälfte. Demnach war weniger als jede 50. Spitzenposition von einer Frau besetzt. Auch bei den C3-Stellen lagen die Gesamthochschulen mit 4,5% (5,1%) niedriger, ebenso bei dem gesamten wissenschaftlichen Personal mit 9,9% gegen 14,4%.[148] Neben dem bekannten Phänomen, daß insgesamt mit steigender Rangstufe der Frauenanteil fällt (vgl. Bild 15, aus dem hervorgeht, daß der Frauenanteil bei Studierenden 40%, bei Promovierten 25%, beim wissenschaftlichen Personal 14%, bei den Habilitierten 7% und bei den C4-Stelleninhabern sogar nur 4% beträgt), läßt der Vergleich mit den Universitäten erkennen, daß die Gesamthochschulen bei der Verminderung der generativen Chancenungleichheit keinen Fortschritt erzielt haben, im Gegenteil: sie schneiden eindeutig schlechter ab. Das gilt bei den Personalstellen für alle Fächergruppen. Das Argument, das Defizit ergäbe sich aus einer unterschiedlichen Fächerstruktur, ist deshalb unzutreffend. Ob dieser negative

---

144 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Ausgabe 1990/91, Bad Honnef, November 1990, S. 45 ff.
145 Ebd., S. 138 ff.
146 Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen. Daten-Studienangebote-Anschriften, Düsseldorf, Dezember 1989, S. 189 ff.
147 Ebd., S. 142.
148 Ebd., S. 227 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Befund darauf zurückzuführen ist, daß während der Aufbauzeit der Gesamthochschulen der schärfer werdende Wettbewerb zu Lasten der Frauen ausgetragen wurde, bedürfte noch einer Untersuchung.



8.3.3 Sozialer Aspekt

Die 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes[149] läßt klar erkennen, wie weit die Bundesrepublik von der sozialen Chancengleichheit entfernt ist; in der Tat nimmt die Chancengleichheit mit zunehmender Tendenz in den 80er Jahren ab. Anders als 20 Jahre früher, als ein Wohlstandsrückgang aufgrund fehlender hochqualifizierter Nachwuchskräfte befürchtet wurde, wird dieses beschämende Ergebnis überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Dieser Sachver-

[149] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

halt stützt eindeutig die These, daß der Arbeitskräftebedarf und Erhalt von Bildungsprivilegien vor der Förderung der jungen Generation Priorität haben.

Die herkunftsspezifische Bildungsquote, das ist der Anteil unter der entsprechenden Altersgruppe der 19- bis 24-Jährigen, der ein Studium aufgenommen hat, betrug im Jahre 1988 (1982)

49 % (46 %) der Beamtenkinder
36 % (29 %) der Selbständigenkinder
32 % (32 %) der Angestelltenkinder
8 % (9 %) der Arbeiterkinder.[150]

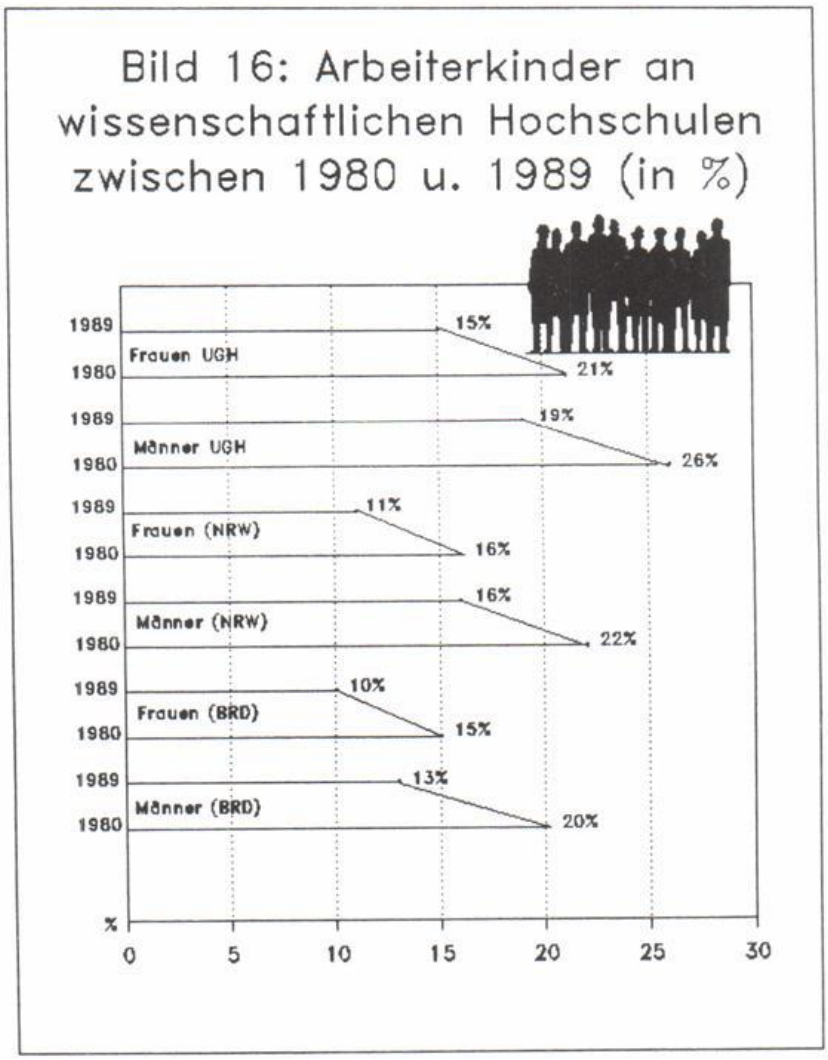
Demnach studiert jedes zweite Beamtenkind mit steigender Tendenz und nur jedes 12. Arbeiterkind. Deren Anteil war sogar in den 80er Jahren rückläufig. Der Arbeiteranteil unter den männlichen Erwerbstätigen betrug 1987 46 % und der ihrer Kinder unter den Studierenden 14 %. Seit 1982 nahm dieser um 2 % ab, während der Erwerbstätigenanteil der gleichen Gruppe praktisch unverändert blieb. Der Anteil der Studierenden aus der niedrigen sozialen Herkunftsgruppe (Arbeiter, ausführende Angestellte und Beamte des einfachen und mittleren Dienstes) verringerte sich sogar von 1982 mit 23 % auf 1988 mit 18 % sehr deutlich.[151] Wenn auch der Tiefpunkt dieser Entwicklung wahrscheinlich Mitte der 80er Jahre erreicht wurde, so war der Rückgang Ende dieses Jahrzehnts noch nicht aufgeholt. Aber selbst dann bestanden immer noch die um ein Mehrfaches schlechteren Chancen der Arbeiterkinder, wobei bei Mädchen additiv die geschlechtsspezifische Benachteiligung hinzukamen.

Bundesweit nahm die Zahl der Arbeiterkinder im ersten Hochschulsemester unter den Männern zwischen 1980 und 1989 von 20 % auf 13 % (vgl. Bild 16) und unter den Frauen von 15 % auf 10 % ab.[152] Die Vergleichszahlen in NRW lauten 22 % zu 16 % bzw. 16 % zu 11 %. Sie lagen damit etwas über dem Bundesdurchschnitt. Die Gesamthochschulen haben noch höhere Arbeiterkinderanteile - zweifellos ein Ergebnis ihrer erweiterten Öffnung. Sie wiesen im Laufe des Jahrzehnts bei den Männern 26 % bzw. 19 % und bei Frauen 21 % bzw. 15 % auf.[153] Auch bei den Gesamthochschulen ist der Abwärtstrend eindeutig. Politische Maßnahmen, wie die Umstellung des BAföG auf Darlehen, die Streichung der Stipendien für Oberstufenschüler, Warnungen vor Akademikerarbeitslosigkeit und Werbung für eine praktische Berufsausbildung, behindern zuerst den Aufstiegswillen geschlechtsspezifisch und sozial schwächerer Gruppen. Die politische Umsteuerung von den 70er zu den 80er Jahren mit dem Ziel, die Studierendenzahl zu drosseln, hat zwar insgesamt nichts bewirkt, sie baute jedoch neue Bildungsbarrieren für bildungsferne Schichten auf.

---

150 Ebd., S. 7 f.
151 Ebd., S. 6 u. 107.
152 Grund- und Strukturdaten 1990/91, S. 186 ff.
153 Staatliche Hochschulen NRW, S. 202 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Unabhängig davon, ob der Schulabschluß der Eltern, deren Ausbildung oder die berufliche Stellung des Vaters zugrunde gelegt werden, wird der Beitrag zur Chancengleichheit der U-GH Essen deutlich, denn wesentlich mehr Eltern haben den Hauptschulabschluß und weniger das Abitur oder einen Hochschulabschluß. Erheblich mehr Väter sind Arbeiter (+71%) und weniger Beamte oder Selbständige, während der Anteil der Angestelltenväter dem Bundesdurchschnitt nahekommt (1/72; 2/50; 3/50).

Eine große Übereinstimmung mit der Konstanzer Untersuchung ergibt die ebenfalls in Essen drei Semester später, im Sommersemester 1988, durchgeführte 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes[154]. So wurde für Essen ermittelt, daß der Anteil der

154 Schnitzler, Klaus, Isserstedt, Wolfgang, Leszczensky, Michael: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Arbeiterkinder (27%) sehr deutlich über dem Gesamtergebnis aller Hochschulen (16%) und sogar noch über dem der Fachhochschulen lag (23%),
- Väter mit Volks-/Hauptschulabschluß (50%) deutlich höher lag als beim Gesamtergebnis (39%) und daß er den gleichen Prozentsatz wie an Fachhochschulen erreichte,
- Väter mit abgeschlossener Lehre (47%) ebenfalls deutlich das Gesamtergebnis übertraf (37%) und sogar etwas über dem der Fachhochschulen (44%) lag.

Umgekehrt sind weniger Väter Beamte oder Selbständige, haben das Abitur oder eine Hochschule absolviert. Die für die Fachhochschulen konstatierte Funktion, den Bildungsaufstieg in der Generationsfolge zu eröffnen, trifft für die Universität-Gesamthochschule Essen zumindest in gleicher Weise zu, wobei sogar in der Regel ein wissenschaftlicher Studiengang noch bessere Aufstiegschancen eröffnet.

Übrigens verändern sich diese Ergebnisse tendenziell nicht, wenn die berufliche Position, der berufliche und schulische Abschluß der Mütter herangezogen wird. Das abweichende soziale Herkommen an der U-GH Essen vom Bundesdurchschnitt ist um so überraschender, weil nur noch 24% ihrer Studenten die Fachhochschulreife und 76% die Hochschulreife besitzen, der zweite Bildungsweg demnach nur noch eine geringe Rolle spielt, und weil die nur an dieser Gesamthochschule vorhandenen Medizinstudierenden überdurchschnittlich aus den oberen Schichten stammen. Durch sie dürften die Einflüsse, die sich aus der abweichenden Sozialstruktur einer Industriegroßstadt ergeben, annähernd ausgeglichen sein. Weil sich diese beiden Einflußgrößen gegenseitig neutralisieren, ist es wahrscheinlich, daß die in Essen festgestellten Ergebnisse auch für die übrigen vier Gesamthochschulen mit geringen Abweichungen zutreffen.

Der in den 80er Jahren eingetretene Abbau sozialer Chancenverbesserung wurde durch eine im Jahre 1989 an der Universität-Gesamthochschule Siegen durchgeführte Untersuchung bestätigt. Interne Vorgänge innerhalb der Gesamthochschule steigerte diese Tendenz.[155] Zwischen den von den Studierenden als hierarchisch abgestuft eingeordneten DII- und DI-Studien strebten Arbeiterkinder von vornherein eher den DI-Abschluß an, als Kinder aus anderen sozialen Schichten. Dieser Trend verstärkte sich noch während des Studiums. "Dies führt dazu, daß - bei überdurchschnittlich hohem Arbeiterkinderanteil in Magisterstudiengängen und integrierten Studiengängen der Uni Siegen insgesamt - der Arbeiterkinderanteil in klassischen Universitätsstudiengängen (MA und HSII) unterdurchschnittlich, in den sog. Fachhochschulstudiengängen (HSI) aber überdurchschnittlich hoch ist, verglichen mit den bundesweiten Referenzzahlen des jeweiligen Hochschultyps. Die formale Zugangschance von Nicht-Abiturienten zu einem wissenschaftlichen Studium sichert also im Ergebnis keineswegs gleiche Zugangschancen zu beiden Studientypen."[156] Für diese Entwicklung ist nicht die spezielle Ausrichtung von DI und DII, sondern "die Einschätzung fehlender Voraussetzungen als auch die Furcht vor zu hohen Anforderungen entscheidender".[157]

---

[155] Herz, Thomas, Krüsemann, Ursula: Studienbedingungen und Studienverlauf an der Universität-Gesamthochschule Siegen, November 1991, verv. Typoskript.
[156] Ebd., S. 99.
[157] Ebd., S. 76.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In den meisten Studiengängen entsteht "eine Polarisierungstendenz mit deutlicher Benachteiligung von Fachoberschulabsolventen und Praktikern,[158] d.h. der Gruppen ..., die die Gesamthochschule mit ihrem Anspruch der sozialen Öffnung gerade zu fördern postuliert. Wenn insbesondere Fachoberschulabsolventen daher auch (der) Zutritt zur Universität nicht länger verwehrt ist, so ist ein gleichberechtigter Hochschulzugang im umfassenden Sinn auch des gleichen Zugangs zu de facto unterschiedlich 'reputierten' Studiengängen zumindest in der Siegener Realität nicht festzustellen."[159]

Wenn also Abiturienten ohne Praxis sowie Akademikerkinder in weit höherem Mäße den DII-Abschluß erreichen als Fachoberschulabsolventen, Abiturienten mit Praxis und Arbeiterkinder, so wäre nach den Ursachen dieser internen Selektionsprozesse zu forschen. Möglicherweise liegen hier nur in Siegen inzwischen eingetretene Veränderungen vor. Dafür spräche der an diesem Hochschulort extrem hohe Anteil von DI-Absolventen (vgl. Kap. 8.2.4). Die Tatsache, daß nur die Siegener Untersuchung als größere Befragung von Studierenden an Gesamthochschulen aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre vorliegt, zeigt erneut den Mangel an Evaluierung, eine unverzichtbare Voraussetzung, damit Studienreform als langdauernder Prozeß möglich würde. Die Siegener Ergebnisse widersprechen denjenigen, die Anfang der 80er Jahre in Essen (vgl. Kap. 8.2.2 und 8.2.3) ermittelt wurden.

Siegen hat - neben Paderborn - die kürzesten Studienzeiten (vgl. Kap. 8.1.2.2) und vor Paderborn prozentual die meisten Absolventen des HSI. Es kommt der ursprünglich geplanten Verteilung auf die beiden Abschlüsse DI und DII am nächsten. Zu untersuchen wäre, ob ein Zusammenhang zwischen einer sozialen Selektion, der Fachstudiendauer und dezidierten Leistungsanforderungen besteht, die den Anteil des HSI hochtreiben.[160]

Allerdings ist Chancenverbesserung kein hochschulpolitisches Thema mehr, seitdem genügend Hochschulabsolventen vorhanden und die Hochschulen überfüllt sind. Nachdem die Universitäten es verhindern konnten, Kurzzeitstudiengänge einzuführen, die Gesamthochschulen nicht die Erwartungen hinsichtlich Einhaltung der Regelstudienzeiten und einer möglichst hohen Kurzzeitstudierendenzahl erfüllt haben, werden als Lösungsvorschlag entweder strikte Auswahlverfahren oder die Umlenkung der Studierenden auf die auszubauenden Fachhochschulen ins Auge gefaßt. Dabei fällt der derzeitige deutsche Jahrgangsanteil der Studierenden im internationalen Vergleich unter den reichen Industrienationen (USA, Japan, Frankreich) deutlich ab. Solange konservative Denkmuster die politische Diskussion beherrschen, ist es sogar schwer, das verfassungsmäßig verbürgte Recht (Art. 12, Abs. 1 GG), die Ausbildungsstätte frei wählen zu können, durchzusetzen. Der derzeit dominierende hochschulpolitische Kurs, die Zahl der Studierenden zu drücken, wirkt auf das Anfang der 60er Jahre postulierte Recht auf reale Chancenverbesserung geradezu kontraproduktiv. Falls die Siegener Ergebnisse auch für die übrigen Gesamthochschulen zuträfen, wäre eine soziale Chancenverbesserung nicht mehr gegeben.

---

158 Fachoberschulabsolventen stammen überproportional aus den unteren Schichten. Unter Praktikern werden- unabhängig vom Sekundarabschluß -die Studierenden zusammengefaßt, die eine abgeschlossene Berufsausbildung oder zumindest ein Jahr Berufspraxis vor Studienbeginn aufweisen.

159 Ebd., S. 80.

160 Entgegen ihren ursprünglichen Wünschen korrigieren viel mehr Studierende ihr Studienziel nach "unten" als umgekehrt (vgl. Herz, ebd., S. 80 ff).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

8.4 Befragungen von Studierenden

8.4.1 Studienqualität

Seit dem Wintersemester 1983/84 befragt eine Arbeitsgruppe des Hochschul-Informations-Systems regelmäßig bundesweit schriftlich deutsche Studienanfänger in einer repräsentativen Stichprobe, um Informationen über das Studienaufnahmeverhalten zu bekommen.[161] Unter den 37 beteiligten Hochschulen sind auch die beiden Gesamthochschulen Duisburg und Siegen. In einer differenzierten Sonderauswertung erhalten die beteiligten Auskunft über Motive und Beweggründe ihrer Studienanfänger im Vergleich zu den Ergebnissen ihrer Hochschulart. Als Hochschulart werden einerseits unter Universitäten alle wissenschaftlichen Hochschulen (einschließlich der Pädagogischen Hochschulen und Kunsthochschulen) und andererseits die Fachhochschulen zusammengefaßt.

Noch immer scheint sich der langgehegte Zweifel an der wissenschaftlichen Gleichwertigkeit der Gesamthochschulen bei den Studienanfängern in der zweiten Hälfte der 80er Jahre auszuwirken, denn hinsichtlich des Rufes von Hochschule und Professoren sowie bei der Bewertung der Qualität des Lehrangebots schneiden beide Hochschulen negativ ab, wobei Siegen noch schlechter dasteht als Duisburg. Da zu Beginn des ersten Studiensemesters nur wenige eigene Erfahrungen vorliegen können, basiert die Antwort tatsächlich auf übernommenen Meinungen und Informationen. Ausschlaggebend ist bei der Hochschulwahl die Nähe zum Heimatort, in Duisburg noch mehr als in Siegen, wo ein größerer Prozentsatz der Studienanfänger aufgrund von Zulassungsbeschränkungen (Wirtschaftswissenschaften) entgegen ihrem ursprünglichen Studienortwunsch zugewiesen wird. Die Befragung bestätigt insgesamt erneut den Erfolg des Regionalisierungskonzepts.

Unterdurchschnittlich wird für beide Gesamthochschulen die Vielfalt des Lehrangebots beurteilt, wobei Duisburg etwas besser als Siegen abschneidet. Besonders in den letzten Jahren sehen die Studienanfänger Duisburgs ihre Berufsaussichten optimistisch, während die Siegener Studierenden vor allem durch kurze Studienzeiten bei der Studienortwahl motiviert sind. Für beide Studienorte werden Freizeitangebot und die Atmosphäre des Hochschulortes skeptisch beurteilt, während die Überschaubarkeit der Verhältnisse an der Hochschule - in Siegen mehr noch als in Duisburg - positiv eingeschätzt wird.

Bundesweit glaubt jeweils etwa jeder vierte Studienanfänger mit ziemlicher Konstanz über die Jahre hinsichtlich Lehrangebot, Qualität der Dozenten und Ausstattung der Hochschule habe seine Universität den besten Ruf und sie eröffne damit auch die besten Berufsaussichten. Diese Meinung vertritt dagegen in Duisburg nur jeder achte und in Siegen sogar nur jeder vierzehnte, auch dieses ein Anzeichen für die geringere Identifikation der Studienanfänger mit ihrer jungen Universität.

Anders als in Duisburg trat bei der letzten ausgewerteten Befragung der Studienanfänger zu Beginn des WS 1990/91 bei der Beurteilung der U-GH Siegen ein deutlicher Wandel ein. Der

---

[161] Lewin, Karl, Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1989/90. Optimistische Berufserwartungen fördern Studienaufnahme, Hannover 1990, S. 7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Ruf der Hochschule und ihrer Professoren wird nunmehr positiv bewertet, ebenso die Ausstattung der Hochschule. Auch die Qualität des Lehrangebots genießt neuerdings überdurchschnittliches Ansehen. Bei der Einschätzung der Hochschule hinsichtlich der Berufsaussichten wird anders als vorher eine durchschnittliche Beurteilung erreicht, d.h. die vorher erkennbare Skepsis gegenüber der eigenen Hochschule (Gesamthochschule) wurde überwunden.

Als Motiv für die Hochschulwahl wird mit überdurchschnittlich steigender Tendenz eine kurze Studienzeit genannt, allerdings nachrangig nach der Nähe zum Heimatort, den überschaubaren Verhältnissen an der Hochschule, dem guten Ruf der Professoren und der guten Ausstattung der Hochschule. Die an mehreren Stellen feststellbare bedeutend positivere Beurteilung der U-GH Siegen ist mit großer Wahrscheinlichkeit von dem Ergebnis der im Dezember 1989 erschienen Spiegel-Befragung beeinflußt worden. Während im WS 1988/89 nur jeder 14. Studienanfänger glaubte, die U-GH Siegen habe den besten Ruf hinsichtlich der Qualität der Dozenten und des Lehrangebots, meinte das zwei Jahre später fast jeder dritte.

Ganz anders fällt die Beurteilung der Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens durch Studierende höherer Semester[162] aus, die im WS 1989/90 nach ihren "konkreten Erfahrungen aus dem Uni-Alltag"[163] befragt wurden. Die Befragung von Hauptfach-Studierenden der fünften bis zehnten Semester an 51 Universitäten erstreckte sich auf die 15 Fächer oder Fachgruppen, die am meisten studiert wurden. Damit erfaßte man die Universitätsstudiengänge, in denen 70% der Studierenden immatrikuliert waren. Diese Expertenbefragung, die klar auf die Rahmenbedingungen des Studiums und auf das hochschuldidaktische Engagement der Hochschullehrer abhob, brachte ein überraschendes Ergebnis, denn unter den ersten zehn befinden sich drei Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens mit Siegen, Paderborn und Wuppertal (Plätze 1, 3 und 9). Wird der Durchschnitt aller fünf Gesamthochschulen zugrunde gelegt, so schneiden sie eindeutig besser ab als die nach 1960 gegründeten Universitäten, auf die die Gruppe der alten Universitäten mit deutlichem Abstand folgt.[164] Der Einwand, die Befragung hätte kleinere Universitäten infolge der dort besseren Rahmenbedingungen bevorzugt (Arbeitsplätze, Buch- und Geräteausstattung), ist für den Vergleich der erstgenannten Gruppen nicht stichhaltig, da die Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens im Durchschnitt mehr Studierende haben als die neuen Universitäten und deren Ausstattung keineswegs - weder personell, noch räumlich und sächlich - übertrifft. So bleibt nur der Schluß, daß aus der Sicht erfahrener Studenten die Studienbedingungen an bestimmten Hochschulen tatsächlich besser sind sowie Lehre und Betreuung mit mehr Erfolg betrieben werden.

Besonders hervorzuheben ist das Ergebnis der beiden Gesamthochschulen in Solitärlage (Siegen und Paderborn), bei denen keines der insgesamt 16 untersuchten Fächer schlechter als auf dem zehnten Platz landet (vgl. Bild 17). Siegen weist sogar bei neun erfaßten Fächern als schlechteste Plazierung nur einmal den fünten Rang auf und erreicht dreimal den ersten Rang (Geschichte, Mathematik, Germanistik).[165] Insgesamt wurden die Rahmenbedingungen des Studiums höher bewertet als das Engagement der Hochschullehrer in der Lehre. Obwohl die

---

[162] Der Spiegel: Die neuen Unis sind die besten, Nr. 50/1989, S. 70 f.
[163] Ebd., S. 72.
[164] Ebd., S. 78.
[165] Ebd., S. 86.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesamthochschulen bei ersteren bessere Plätze erreichen (1, 3, 4, 14 und 32), während es beim zweiten Kriterium nur die Plätze 1, 4, 16, 19 und 20 sind, kann daraus nicht gefolgert werden, sie hätten ihre positive Beurteilung nur ihrer guten Ausstattung zu verdanken, denn das Gefälle zwischen beiden Abfolgen ist nicht so bedeutend, und der Vergleich mit den neuen Universitäten spricht dagegen.[166]

Gegen diesen Einwand sprechen auch die Daten des Wissenschaftsrates[167], besonders in den Ingenieurwissenschaften. Bei der Spiegel-Befragung erreichten die fünf bzw. vier Gesamthochschulen - in der Elektrotechnik ohne Essen - bei jeweils zwanzig beteiligten Hochschulen im Maschinenbau die Rangplätze 1, 3, 5, 12 und 17 und in Elektrotechnik die Rangplätze 1, 3, 5 und 17.

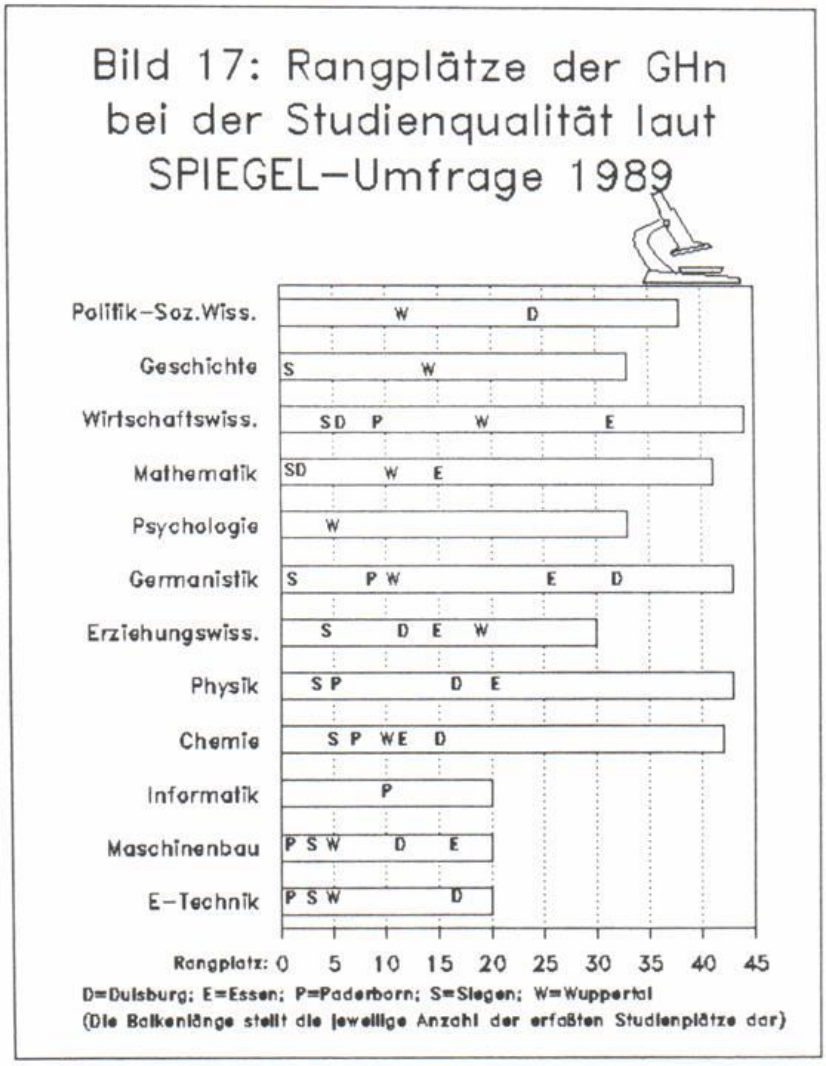
Dagegen berechnete der Wissenschaftsrat unter Einbeziehung aller wissenschaftlichen Hochschulen mit Ingenieurwissenschaften für die Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens bei der räumlichen Auslastung die Plätze: 9, 16, 17, 18 und 21 und im Betreuungsverhältnis die Plätze: 12, 16, 17, 20 und 22 bei jeweils 22 ausgewiesenen Hochschulen, also ausgesprochen hintere Ränge. Die durchschnittliche räumliche Auslastung beträgt 235% und das Betreuungsverhältnis beläuft sich auf 21,4.[168] Beide Werte liegen weit unter dem Durchschnitt aller wissenschaftlichen Hochschulen in diesen Fächern. Unter objektiv schlechten Studienbedingungen, die sich wegen des anhaltenden Andrangs zu diesen Fächern laufend verschlimmern, gaben die Studierenden noch relativ positive Auskünfte über ihre Studienbedingungen. Die Behauptung, es sei nur "die Annehmlichkeit, die Förderlichkeit der Studienbedingungen" gemessen worden, läßt sich deshalb nicht aufrechterhalten.[169]

Im übrigen widersprachen dieser Behauptung von Scheuch insgesamt die Betreuungsverhältnisse und räumlichen Auslastungsgrade u.a. der beiden "Spitzenreiter" Siegen und Paderborn eindeutig. Während an Universitäten 16 Studierende auf jede Stelle wissenschaftlichen Personals entfielen,[170] waren es an den Gesamthochschulen 22,2, in Siegen 19,2 und in Paderborn 23,0. Der räumliche Auslastungsgrad lag bundesweit angesichts von etwa 800.000 gebauten Studienplätzen und der doppelt so hohen Studierendenzahl bei 200%. Er betrug an den Gesamthochschulen 206%, in Siegen 213% und in Paderborn sogar 232%.[171]

---

166 Spiegel-Spezial: Studieren heute. Welche Uni ist die beste? Hamburg, März 1990, S. 16 f.
167 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum 19. Rahmenplan für den Hochschulbau 1990-1993, 4 Bde., Köln 1989.
168 Ebd., S. 72 ff.
169 So Erwin K. Scheuch in einem Streitgespräch über die Spiegel-Rangliste. Spiegel-Spezial I/1990, S. 97.
170 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1991/92, November 1991, S. 141 u. 218.
171 Vgl. Tabelle 10. Dort sind auch die Fundstellen angegeben.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Der wissenschaftliche Betreuer der Spiegel-Befragung, Prof. Neidhardt, ist der Auffassung, für dieses gute Abschneiden der Gesamthochschulen gäbe es zwei Gründe: der "enorme Bewährungs- und Konkurrenzdruck",[172] unter dem die Gesamthochschulen sich durchsetzen mußten, und die vermeintliche Existenzgefährdung aufgrund der für die neunziger Jahre fälschlich prognostizierten stark rückläufigen Studentenzahlen.[173] Beides habe die jungen Hochschulen veranlaßt, sich um ihre Attraktivität zu bemühen.

Die durch die Spiegel-Befragung ausgelöste Umorientierung der Studienanfänger hat bereits im WS 1990/91 zu einem überdurchschnittlichen Andrang bei den Gesamthochschulen geführt, wodurch diese an die Grenzen ihrer Kapazität gelangten.[174] Die durch die Befragung zu

---

172 Ebd., S. 17.
173 Ebd., S. 18.
174 Im WS 1990/91 hatte Siegen bei den Erstimmatrikulierten mit 23,3% landesweit die höchste prozentuale Zunahme.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

vermutende Wirkung trat also bereits rasch ein und verschlechterte nun auch an den Gesamthochschulen die Studienbedingungen derart, daß bei einer weiteren Befragung für sie ein ungünstigeres Ergebnis zu erwarten ist, besonders in den Fächern, deren qualifizierte Absolventen von der Wirtschaft gebraucht werden (Betriebswirtschaft, Maschinenbau und Elektrotechnik). Insofern bewirkte die verdienstvolle Offenlegung der Studienbedingungen, weil sie eine Reaktion bei der Wahl des Studienorts auslöste, deren Veränderung. Ob es bei einer vorübergehenden Umorientierung bleibt, wie stark die Nähe zum Heimatort weiterhin die Studienortwahl bestimmt oder ob andere Kriterien dabei eine Rolle spielen, muß sich noch erweisen.

Die größte bisher in den Wirtschaftswissenschaften durchgeführte Befragung, in die knapp 9000 Studierende einbezogen wurden, kam für Siegen, das in der Spiegel-Befragung Platz 4 erreichte, trotz der starken Belegung mit 3124 Studierenden im WS 1990/91 zu dem überraschenden Ergebnis: "Die Gesamthochschule Siegen und die Universitäten Heidelberg, Münster, Trier und Stuttgart-Hohenheim würden die fünf ersten Plätze belegen, wenn aus den in der Tabelle gebildeten vier Ranglisten zu den Faktoren von Studienqualität eine umfassende Liste der besten deutschen Wirtschaftsfakultäten errechnet würde."[175]

Aus 56 Einzelfragen zur Studiensituation wurden vier Bewertungsdimensionen (Qualität der Lehre, Rahmenbedingungen, Arbeitsmittel und Spektrum der Lehre) gebildet und auf eine weitere Zusammenfassung wurde verzichtet. Dabei erreichte Siegen in den vier Dimensionen die Ränge 2, 4, 8 und 5 unter 48 Universitäten, eine Plazierung, die zu dem Spitzenplatz führen würde, da kein anderer Studiengang in den vier Bewertungsdimensionen insgesamt eine bessere Plazierung erreichte.[176] Da die übrigen vier Universitäten, denen bei dieser Untersuchung ein Spitzenplatz zustände, bei der Spiegel-Befragung nur auf die Plätze 16, 25, 11 und 18 bei 44 einbezogenen Studiengängen gesetzt wurden, sind allerdings aufgrund dieser Streubreite erhebliche Zweifel am Aussagewert derartiger Ranglisten angebracht.

8.4.2 Kritik und Wünsche

Aus der Kritik der Studierenden ist zu erkennen, daß wesentliche Ziele der Studienreform nicht erreicht worden sind. Die an der U-GH Essen gewonnenen Antworten, die sich wenig vom Bundesdurchschnitt unterscheiden, bestätigen, daß im Laufe der 80er Jahre der Anpassungsprozeß der Gesamthochschulen an das universitäre Vorbild weitgehend vollzogen wurde.

Studierende betrachten die Hochschule aus einer gewissen Distanz. Sie beklagen deren Anonymität und den Mangel an Kontakten. Die Hochschule wird primär als Ort der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten gesehen, Funktionen, die sie relativ gut erfüllt (2/34).[177] Aber einer soliden Berufsausbildung, die für ebenso wichtig erachtet wird, kommt sie wesentlich schlechter nach. Defizite gleicher Größenordnung stellen die Studierenden bei

---

[175] Kowalewsky, Reinhard: Leere Lehrstühle. 9000 Studenten bewerten ihre Hochschulen, in: Wirtschaftswoche 45. Jg., Nr. 27, v. 28. Juni 1991, S. 61 ff.
[176] Ebd., S. 64.
[177] Vgl. die in FN 142 stehenden Anmerkungen zur Quellenangabe.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Förderung ihrer persönlichen Bildung/Allgemeinbildung und der Vorbereitung auf verantwortliches Handeln fest.

Eine Weiterentwicklung der Hochschulen sollte vor allem durch
- Steigerung der Qualität der Lehre und ein besseres Lehrangebot,
- inhaltliche Studienreform,
- Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung,
- hochschuldidaktische Reformen und Innovationen,
- mehr Kontakt mit Berufstätigen im zukünftigen Berufsfeld geschehen.

In hohem Maße wenden sich die Studierenden gegen
- die Errichtung von Privathochschulen,
- stärkeren Wettbewerb unter den Hochschulen,
- Durchsetzung von Planstudienzeiten (Uni: 8-9 Semester, FH: 6-7 Semester) und gegen eine
- strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium (1/298 u. 2/35).

Vor allem bei Prüfungsarbeiten und -vorbereitungen sowie bei fachwissenschaftlichen bzw. inhaltlichen Problemen des Faches erwarten sie eine intensive Betreuung durch die Lehrenden (2/31). Weil eine Betreuung im darüber hinausgehenden persönlichen Bereich wesentlich skeptischer gesehen wird, ist zu vermuten, daß aufgrund der Studienerfahrung auf diesem Gebiet von Professoren wenig Kompetenz erwartet wird (1/303 u. 2/26). Studierende haben überwiegend den Eindruck, daß nur ihre Leistungen im Studium zählen. Es überrascht daher nicht, daß 40% ihr Studium wie eine normale Berufstätigkeit auffassen, und wenn sie ihr Pensum erfüllt haben, ihre Freizeit wenig mit Hochschule und Studium zu tun hat. Weitere 30% sehen ihre Lebenssituation so, daß für sie das Studium nicht die einzig wichtige Beschäftigung ist, sondern andere Bereiche, wie Erwerbsarbeit oder Familie, ebenso wichtig sind. Nur bei einem Viertel bilden Hochschule und Studium den Mittelpunkt, auf den fast alle ihre Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind (2/33).

Mit der Rolle als Studierender besteht zwar eine relativ hohe Identifikation - zwei Drittel sind es sehr gern -, aber wichtiger als Hochschule und Studium sind Partner bzw. die eigene Familie, Geselligkeit und Freundeskreis sowie Freizeit und Hobbys (1/308 u. 2/41). Studierende unterstützen vor allem die Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung der Frau in Beruf und Gesellschaft sowie die Priorität des Umweltschutzes vor wirtschaftlichem Wachstum (2/44). Für mehr als die Hälfte (58%) sind Selbstverwirklichung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit wesentliche Orientierungspunkte (2/45).

8.4.3 Studienzeit

Die Studierenden in wissenschaftlichen Studiengängen planen durchschnittlich eine Fachstudiendauer von 12,1 Semestern (2/23). Angesichts dieser Zielvorstellung, nicht vorhersehbarer Schwierigkeiten, ihrer Einstellungen und Prioritätensetzung ist eine Studienzeitverkürzung nicht zu erwarten, zumal steigende Anforderungen, Ausdifferenzierung der Fachgebiete und Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse schon durch Überarbeitung

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Studien- und Prüfungsordnungen kompensiert werden müssen. Außerdem werden von vielen Seiten mehr Auslandsstudien und Praxiskontakte gefordert.

Da über 80% der Studierenden - auch in Fachhochschulstudiengängen - für ihre geistige und persönliche Entwicklung

- die Teilnahme an einem Forschungsprojekt wünschen,
- praktische Arbeitserfahrungen während des Studiums sammeln und
- über die eigenen Fächer hinaus an Vorlesungen und Kursen anderer Fachbereiche teilnehmen

möchten, wobei die beiden ersten Absichten nach ihrer Meinung die Berufsaussichten verbessern, ist auch deshalb eine Studienzeitverkürzung wenig wahrscheinlich (2/9 u. 3/9). Das erhebliche Interesse an einem Auslands-, einem Aufbaustudium und der Promotion sprechen ebenfalls dagegen.

In wissenschaftlichen Studiengängen an der U-GH Essen wenden die Studierenden für ihr Studium einschließlich der Weggezeiten durchschnittlich 43,4 Stunden während der Vorlesungszeit auf. Dazu kommen noch 7,6 Stunden für Erwerbstätigkeit, insgesamt also 51 Stunden wöchentlich, ein Wert der sich in Anbetracht ihrer Einstellung und sinkender allgemeiner Wochenarbeitszeit kaum steigern läßt. Nur wenn die Studienanforderungen gesenkt würden, könnten zugleich die beiden Hauptpositionen der Arbeitszeit: der Aufwand für Lehrveranstaltungen und Selbststudium (15,4 Stunden bzw. 14,6 Stunden) reduziert werden (2/17). Da die Studierenden angeben, daß nach ihrer Studienordnung durchschnittlich 26,2 Stunden Lehrveranstaltungen für sie vorgeschrieben seien (2/15), ergibt sich schon derzeit eine Unterschreitung von rund 10 Stunden zwischen Soll und Ist, ein Sachverhalt, der die Überschreitung der Plan- bzw. Regelstudienzeit mitverursachen dürfte.

8.4.4 Mängel des Fachstudiums

Der Nutzen eines Hochschulstudiums besteht für 73% der Studierenden darin, später eine interessante Berufsarbeit zu haben, für 63% mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren und für 53% eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten. Neben dem Berufs- und wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse spielt die persönliche Entwicklung eine große Rolle, denn 61% der Studierenden wollen durch ein Fachstudium ihre Vorstellungen und Ideen gefördert sehen. Ebensoviele studieren lieber ein Fach, das sie - unabhängig von den späteren Berufschancen - wirklich interessiert, während nur 23% lieber ein Fach mit guten und sicheren Berufschancen vorzieht, auch wenn es weniger interessant ist. Ähnlich gering ist der Anteil derjenigen, die den Nutzen eines Hochschulstudiums in einem guten Einkommen oder einer hohen sozialen Position sehen (34% bzw. 22%). Materielle Gesichtspunkte liegen demnach weit hinter dem Interesse an persönlicher Entwicklung, einem interessanten Beruf und am Fach (2/10) zurück.

Für die Verbesserung ihrer Studiensituation sei der stärkere Praxisbezug des Studienganges am dringendsten und auch die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen hat einen hohen Stellenwert. Von etwa gleicher Wichtigkeit sind häufige Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis und eine intensivere Betreuung durch Lehrende, Vorstellungen, die allerdings nur durch Personal-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

vermehrung zu erfüllen wären (2/31). Da ein enger Praxisbezug und eine gute Berufsvorbereitung durch das Fachstudium (2/11) vermißt werden und Studierende sich in ihren praktischen Fähigkeiten wenig gefördert sehen, ist das dringende Verlangen nach verstärktem Praxisbezug im Studium verständlich (2/31).

Da auch der Forschungsbezug der Lehre (2/11) nicht viel besser als der Praxisbezug beurteilt wird, dürfte das Ziel der Studienreform an Gesamthochschulen, eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, nicht befriedigend erreicht worden sein. Gefordert würde von ihnen vor allem, ein großes Faktenwissen zu erwerben sowie viel und intensiv für das Studium zu arbeiten (2/11). Dagegen würde viel zu wenig Wert darauf gelegt, auch in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen (78%) und eigene Interessensschwerpunkte zu entwickeln (74%). Spezialisierung und die Vermittlung fachlicher Kenntnisse rangierten vor Interdisziplinarität. Die Studierenden vermissen am meisten Mitwirkungsmöglichkeiten bei der inhaltlichen und organisatorischen Planung von Lehrveranstaltungen und die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte im Studium zu setzen (2/29). Eine straffe Reglementierung des Studiums läuft demnach ihrem Interesse entgegen.

Wenn Studierende der Auffassung sind, sie hätten
- mit dem Aufbau und der Struktur ihres Studienganges und
- mit der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots relativ schlechte Erfahrungen gemacht (2/29);
- Kritik an Lehrmeinungen zu üben,
- sich für soziale und politische Fragen aus der Sicht ihres Fachgebietes zu interessieren,
- sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen und sie würden zu wenig berücksichtigt,

dann dürften damit wesentliche unerreichte Ziele der Studienreform angesprochen worden sein.

8.4.5 Offenes System

Die Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz kommt zu dem Ergebnis, daß "im Hinblick auf Tradition und Aufgabenstellung der Hochschularten ... das Ausmaß abweichender Einschätzungen" der Studierenden von Universitäten und Fachhochschulen "geringer (ist), als man erwarten könnte" (1/90). Nahezu alle Befragungsergebnisse stützen dieses Ergebnis. Die Studienerwartungen und -erfahrungen, die politischen und gesellschaftlichen Orientierungen, die studentischen Lebensformen und sogar die soziale Herkunft und schulischen Bildungswege haben sich im Laufe der 80er Jahre derart angenähert, daß die Aufrechterhaltung von zwei getrennten Hochschularten - den Universitäten und Fachhochschulen - mit relativ starrer Abschottung äußerst fragwürdig ist. Die Studierenden haben in ihren Einstellungen und Intentionen schon weitgehend vollzogen, was auch im gesellschaftlichen Interesse wäre, jedoch politisch z. Zt. nicht auf der Tagesordnung steht: die Überführung eines versäulten dualen Systems in ein durchlässiges: die integrierte Gesamthochschule. Das böte die Möglichkeit, die von den Studierenden festgestellten Defizite und Mängel abzubauen. Die derzeit mit der Hochschulwahl getroffene Lebensentscheidung könnte in einem offenen System korrigiert werden, sobald die eigenen Fähigkeiten und Interessen erkannt sind. Dadurch könnte eine optimale Qualifizierung ohne Umwege erreicht werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

8.5 Veränderte Handlungsmotive und -felder

In der Anfangsphase der Gesamthochschulen trieben hochschulpolitisches und hochschuldidaktisches Engagement sowie ministerielle Vorgaben die Studienreform voran. Ebenso wichtig waren das Interesse, tradierte Strukturen im Sinne einer modernen Industriegesellschaft umzugestalten, und die standespolitische Intention, wissenschaftliche Anerkennung zu erreichen. Aufgrund der sich abzeichnenden hochschulpolitischen Umsteuerung erlahmte der Reformeifer. Weil die Gesamthochschulen ihre Pilot- und Vorbildfunktion zunehmend einbüßten und stattdessen in eine Außenseiterposition zu gelangen drohten, wurde das Interesse an verändernden Reformen geringer und der von den konkurrierenden Institutionen forcierte Anpassungsdruck einflußreicher. Die seit der Errichtung der Gesamthochschulen vorhandene Befürchtung, deren Aufbau ginge zu Lasten der übrigen Hochschulen, wurde durch die sich abzeichnende Finanzkrise des Landes verstärkt. Dieser Eindruck belastete das Klima zwischen den Hochschulen erheblich. Außerdem trug die Ungewißheit, wie der Arbeitsmarkt auf die Absolventen der Gesamthochschulen reagieren würde, dazu bei, wenig von tradierten Mustern abzuweichen. Ein weiterer reformhemmender Aspekt kam hinzu: die Verbindlichkeit und Perfektionierung bundesweiter Rahmenvorschriften. Es erwies sich, daß standespolitische Denkmuster und Vorurteile sowie ein zur Erstarrung neigendes Rechtssystem Reformbestrebungen mehr behinderten als der Arbeitsmarkt, der die Absolventen integrierter Studiengänge erstaunlich reibungslos aufnahm, weil ihr Qualifikationsprofil sich als konkurrenzfähig erwies und diese im Wettbewerb die Gerüchte vom Leistungsrabatt der Gesamthochschulen widerlegten.

Buttler wies 1985 darauf hin, "daß die Anerkennungsdebatte vermutlich weit weniger intensiv geführt worden wäre, wenn der Gesetzgeber und die Landesregierung sich von vornherein darauf beschränkt hätten, diese und nur diese Gesamthochschulen zu bilden" und "die bestehenden Gesamthochschulen in einem differenzierten System von Fachhochschulen, Universitäten-Gesamthochschulen und klassischen Universitäten weiter zu fördern und statt einer einheitlichen eine differenzierte Hochschullandschaft in Nordrhein-Westfalen zu verwirklichen".[178] Diese Auffassung ist bei Buttler beeinflußt von konzeptionellen Überlegungen, wie die vom Anerkennungsdruck entlasteten Gesamthochschulen sich in Zukunft profilieren könnten: "Die größte Sorge der Gesamthochschulen muß der Pflege, Wiederfreisetzung und Ergänzung ihres Reformpotentials gelten." Dazu bedürfte es von außen der Wiedereröffnung zumindest begrenzter Ausbauperspektiven, der Förderung und damit Motivation des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Verzichts auf neue Belastungen der Personalstruktur:

> "Die gänzliche oder teilweise Aufgabe von Ausbauzielen hatte die Reformfähigkeit der Gesamthochschulen entscheidend getroffen. Obwohl sie in hohem Maße bereit waren, die schon sehr knapp bemessenen Ressourcen in wissenschaftliche produktivere Verwendung umzulenken, sind teilweise Untergrenzungen der Wettbewerbsfähigkeit erreicht worden, die das Land dringend korrigieren muß."[179]

---

[178] Buttler, Friedrich: Ansprache am 14. September 1985 in der Universität-Gesamthochschule Siegen, veröffentlicht in: Siegener Hochschulblätter, Heft 2/88, S. 39.
[179] Ebd., S. 41 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Obwohl die geforderte Korrektur insgesamt nur sektoral durch zeitlich befristete Sonderprogramme erfolgte und stattdessen sogar später, im Vorgriff auf die falsche Einschätzung des Rückgangs der Studentenzahl um 30% in den 90er Jahren, noch eine weitere Konzentrationswelle zu verkraften war, haben die Gesamthochschulen ihre Profilierung weiter vorangetrieben. Bei Initiativen für ein verbessertes Studienangebot waren Arbeitsmarktchancen für Absolventen und eine gesteigerte Attraktivität der Hochschule wegen des befürchteten zukünftigen Rückgangs der Studentenzahl maßgebend. Nach Ausschöpfung des regionalen Potentials galt es, durch attraktive Studiengänge den Einzugsbereich zu erweitern. Die konzeptionellen Überlegungen reichten von einer breiten wissenschaftlichen Qualifikation und Orientierung an veränderten Berufsanforderungen bis zur Vorbereitung auf fachwissenschaftliche und berufliche Spezialisierungen, die auf momentan sich abzeichnende Nischen des Tätigkeitsspektrums zielten.[180]

In den 70er Jahren konzentrierten sich die Mitglieder der Gesamthochschulen auf die Studienreform sowie den personellen und materiellen Aufbau. Infolge der Aufgabenfülle sowie der daraus entstandenen zeitlichen und fachlichen Zwänge wurde dabei mit hoher Arbeitsintensität gehandelt. In den 80er Jahren trat eine Schwerpunktverschiebung von Lehre und Studium zur Forschung ein. Dieser Wandel war Folge veränderter gesellschaftlicher Erwartungen an die Hochschule. Diese blieben zwar hinsichtlich der Forderung nach Praxisnähe der Hochschulen unverändert, verlagerten sich aber infolge des gesättigten Arbeitsmarktes vom Interesse an berufstauglichen Absolventen auf direkt verwertbare naturwissenschaftliche, technische und ökonomische Forschungsergebnisse.

Den Hochschulmitgliedern war bewußt, daß Anerkennug von der Fachwelt nur durch Forschungsleistungen erreichbar wäre. Neben der Anerkennung der Institution ist für Wissenschaftler die eigene Reputation durch die scientific community von ausschlaggebender Bedeutung. Die hochschulpolitische Umsteuerung von der Studienreform auf die Forschung deckte sich mit persönlicher Interessenlage. Die Interessenlage des Wissenschaftlers an Gesamthochschulen und die Forschungspolitik waren weitgehend deckungsgleich, abgesehen davon, daß der Forschungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse Differenzen aufwiesen. Die Forschungspolitik zielte auf die ökonomisch-ökologische Erneuerung des Landes. Sie hatte somit in doppelter Hinsicht eine selektive Ausrichtung: auf unmittelbar verwertbare Forschungsergebnisse, vor allem auf den einschlägigen Gebieten. Die Hochschule ist dagegen an einem breiten Forschungsspektrum interessiert und der einzelne Wissenschaftler am Erkenntnisgewinn in seiner Fachdisziplin. Als Indikator für die Konsolidierung und Profilierung der Gesamthochschulen traten in den 80er Jahren neben die berufliche Bewährung der Absolventen anerkannte und verwertbare Forschungsergebnisse in den Vordergrund.

Die für die Standortwahl der Gesamthochschulen maßgebliche "Politik der Regionalisierung" wurde zwar als "dreidimensional" bezeichnet, und zwar als individuell-sozial, politisch-ökonomisch und bildungsplanerisch,[181] aber immer nur unter dem Gesichts-

---

[180] Besonders in Studiengängen, für deren Absolventen Arbeitslosigkeit drohte, wurden derartige Alternativüberlegungen angestellt, wie z.B. im Lehramt, zu dem u.a. neue Tätigkeitsfelder aus den Bereichen der Freizeit- und Museumspädagogik bis hin zu Betreuungsberufen (Animateur) erschlossen wurden.

[181] Rau, Johannes: Die Regionalisierung des Hochschulbaus, in: Gesamthochschule. Angebot und Herausforderung, Düsseldorf, Oktober 1972, S. 29.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

punkt, daß "überall in unserem Lande mehr Menschen wissenschaftlich oder auf wissenschaftlicher Grundlage ausgebildet werden" müßten, weil davon "die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft und die Sicherung unseres Wohlstandes" abhingen.[182] Diese einseitige Ausrichtung auf Studium und Lehre, die noch von der "deutschen Bildungskatastrophe" beeinflußt war, wurde dann aufgrund der wirtschaftlichen Rezessionsphase Ende der 70er Jahre auf die Produktion von Forschungsergebnisse, um im internationalen Wettbewerb mitzuhalten, umgelenkt. Dieser bis in die Gegenwart anhaltende Prioritätenwechsel prägt auch den Bedeutungswandel des Begriffs Regionalisierung.[183] Während zuerst möglichst vielen Studierwilligen ein Qualifikationsangebot gemacht werden sollte, konzentrierte sich die Hochschulpolitik in den 80er Jahren auf die Intensivierung von Forschung und Entwicklung unter Betonung der Kooperation mit der Region. Akzentuiert wurde dieses Ziel durch mehrere Regionalprogramme, durch die gezielte Förderung der Zusammenarbeit mit kleineren und mittleren Unternehmen und die Errichtung von Technologiezentren.

Da die Gesamthochschulen seit ihrer Errichtung praxisbezogen forschen und qualifizieren sollten, waren sie schon immer auf intensive Kontakte mit der Region angewiesen. Regionalisierung sollte einen wechselseitigen Austausch mit positiver Wirkung für beide Seiten bewirken. Anregungen für Lehre, Studium und Forschung aus der Praxis verhelfen zu qualifiziertem Nachwuchs und anwendbaren Forschungsergebnissen für die Region. Dazu kommen der kulturelle Austausch, Weiterbildungsangebote und die direkten ökonomischen Wirkungen durch Arbeitsplätze, Aufträge und in die Region fließende Kaufkraft. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß die Hochschulangehörigen in der Aufbauphase stärker mit dem Aufbau der Hochschule beschäftigt waren und sich danach die Hinwendung zur Region verstärkt hat, wozu der inzwischen gewachsene Kenntnisstand über regionale Probleme und die Verbesserung persönlicher Kontakte beigetragen haben. Umgekehrt mußte die Region erst ihre Zurückhaltung gegenüber der neuen Einrichtung überwinden und deren Nutzen für sie erkennen. Dazu war die Anerkennung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Gesamthochschulen die Voraussetzung.

Grundsätzlich stehen wissenschaftliche Hochschulen im internationalen Wettbewerb, in dem sich ihre Reputation entscheidet. Die Orientierung von Forschung und Lehre an der regionalen Praxis und deren Problemen wird durch überregionale Einbindung vor Provinzialismus bewahrt. Wenn das Spezifische der wissenschaftlichen Arbeit an der Integrierten Gesamthochschule in der "Erforschung des Besonderen der historischen, einmaligen, lokalen, verbesserungswürdigen Praxis" definiert wird,[184] so dürfte diese Funktionsbeschreibung in zweifacher Hinsicht modifizierungsbedürftig sein: ihre Arbeit darf sich grundsätzlich nicht in diesem Spezifikum erschöpfen und, da sich auch andere Hochschularten dieser Aufgabe mehr oder weniger annehmen, diese Profilbeschreibung ist nur als akzentuierend, aber nicht als originär für Gesamthochschulen anzusehen. Probleme der Praxis aufzunehmen, sie aufzuarbeiten und für sie Lösungsvorschläge zu unterbreiten, ist jedoch eine ihrer wesentlichen Aufgaben.

---

182 Ebd.

183 Neuerdings gibt es Anzeichen einer erneuten Akzentverschiebung zugunsten von Lehre und Studium, wie es das Aktionsprogramm "Qualität und Lehre" des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung zeigt, dessen Abschlußbericht vom Oktober 1991 stammt.

184 Weizsäcker, Ernst Ullrich v.: Gesamthochschulen in der Krise? In: SPD-Hochschulpolitik, Informationsdienst Nr. 5/31. Oktober 1975, S. 2.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Zwangsläufig spielen jeweils die aus dem unmittelbaren Umfeld stammenden eine besondere Rolle.

Dabei sind "'Theorie' und 'Praxis' als immer schon ineinander verschränkte und jeweils neu zu vermittelnde Momente eines dialektischen Zusammenhanges" zu sehen.[185] Praxisbezug ist deshalb nicht nur die Anwendung von theoretischer Erkenntnis auf die Praxis, sondern ebenso setzt sich Wissenschaft gegenstandsspezifisch und methodisch der Korrektur durch die Praxis aus. Das Selbstverständnis von Wissenschaft ist das eines am Prozeß gebend und nehmend Beteiligten. Die dabei zu wahrende kritische Distanz ist die Voraussetzung für konstruktive Lösungsvorschläge. Sich als Partner auf die regionalen Probleme einzulassen, bedeutet, sich wissenschaftlich mit ihnen auseinanderzusetzen, um dazu beizutragen, die Lebensverhältnisse zu verbessern. Die traditionelle Orientierung wissenschaftlicher Hochschulen an der jeweiligen Fachwelt sowie an der wirtschafts- und bildungsbürgerlichen Gesellschaft bedurfte der Erweiterung.

Insofern war der Anfang der 80er Jahre an der Gesamthochschule Essen nach holländischem Vorbild eröffnete Wissenschaftsladen[186] ein positiver Ansatz. Er wendete sich an diejenigen, die den von Wissenschaft mitverursachten "Sachzwängen unterliegen oder physisch oder sozial von den Produkten der Wissenschaft betroffen werden. Praxisbezug heißt dann auch, sich dieser Betroffenen anzunehmen und sie als Mündige mit eigenen Interessen ernst zu nehmen". So wandelt sich der Begriff Regionalisierung dazu, auch "die normalen Bürger mit ihren Problemen und Interessen in den Blick" zu nehmen.[187] Regionalisierung als Zusammenarbeit mit Unternehmen, Kommunen und Verbänden erfährt dadurch ihre Komplettierung, die sich nicht nur auf die "Kulturprovinz mit ihrem Bildungsbürgertum"[188] erstreckt. Durch die Aufdeckung der Defizite etablierter Wissenschaft wird die Chance ihrer breiteren Akzeptanz erhöht. Die Aufmerksamkeit der Wissenschaft auf bisher nicht wahrgenommene Probleme zu lenken, ist die vermittelnde Aufgabe des Wissenschaftsladens.[189] Die Betroffenen erfahren Unterstützung bei der Artikulation ihrer Probleme. Sie können dadurch Wissenschaft veranlassen, ihre Erkenntnisziele, Erkenntnisinhalte und Erkenntnismethoden zu verändern und Studierende durch derartige Projekte an Regionalprobleme heranzuführen, was wiederum deren Lernmotivation verstärkt.[190]

Der Essener Wissenschaftsladen als Pilotprojekt in der Bundesrepublik war hinsichtlich seines Engagements für die Betroffenen in der Region ein Ansatz, der das Ziel der Gesamthochschule, zur Chancengleichheit beizutragen, auf hochschulferne Gruppen ausdehnte, für die in der Regel kein Studium infrage kommt. Allerdings besteht die Gefahr, mit einem derartigen Ansatz in die Isolation zu geraten, da er von der wissenschaftlichen Fachwelt als Gefährdung der Forschungsfreiheit und als einseitige Parteinahme kritisiert werden dürfte. Von einer Institution aus, die noch unter Anerkennungsdruck stand, ist eine derartige Innovation nur

---

185 Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976, S. 9.
186 Hermann, Georg/Schmidt, Jörn: Regionalität und Betroffenheit: Zur Konzeption des Essener Wissenschaftsladens, in: Klüver, Jürgen u.a. (Hrsg.): Gesamthochschule. Versäumte Chancen? Opladen 1983, S. 51.
187 Ebd.
188 Ebd.
189 Ebd., S. 53.
190 Ebd., S. 53 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

sehr schwer einleitbar und durchzuhalten. Außerdem sind die materiellen Voraussetzungen für eine derartige Umorientierung ungesichert, solange die Beteiligten nicht durch öffentliche Mittel angemessen unterstützt werden, denn derartige Projekte werden, solange die Betroffenen nicht über politischen Einfluß verfügen, in der Regel übersehen, zumindest nachranging behandelt.

8.6 Studienbedingungen Ende der 80er Jahre

Nachdem sich im Laufe der 80er Jahre die Gesamthochschulen zu modernen Universitäten gewandelt haben, die Lehre als nachranging hinter das Forschungsinteresse zurückfiel und man sich als Indikator funktionierender integrierter Studiengänge mit der relativ reibungslosen Aufnahme der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt begnügte, blieb deren Evaluierung aus. Nach den neuesten Absolventenzahlen hat sich das Verhältnis zwischen DI und DII für die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengänge bei 1/3 : 2/3 und für die wirtschaftswissenschaftlichen bei 1/4 : 3/4 eingependelt.[191]

In den letzten Jahren wird hauptsächlich die Entwicklung der Fachstudiendauer untersucht; dagegen werden Veränderungen der inhaltlichen Studienreform, Abbrecherquoten und Chancenverbesserung höchstens noch sporadisch erforscht. Um so mehr Bedeutung verdient eine Studierendenbefragung an der Universität-Gesamthochschule Siegen, an der sich mehr als 1000 Studierende integrierter Studiengänge und des Magisterstudienganges beteiligten.[192] Die These, daß sich die Studienbedingungen an einer Gesamthochschule nicht mehr von denjenigen an Universitäten unterscheiden, wird durch eine allen Fachgruppen gemeinsame "grundlegende Kritik

- am geringen Praxisbezug des Studiums,
- an Defiziten bei der Vermittlung berufsverwertbarer Kenntnisse,
- an wenig kooperativen Lernformen,
- am weitgehenden Ausschluß gesellschaftlich wichtiger Themen aus dem Lehrangebot,
- an der geringen Betonung sozialer Qualifikationen gegenüber der Vermittlung fachlichen Wissens"[193]

ähnlich wie in Essen, bestätigt. Am eindeutigsten wird der Wunsch nach stärkerer Mitbestimmung beim Lehrangebot artikuliert und in erheblichem Umfang die Vermittlung von Problemlösungs- und Kritikfähigkeit sowie der Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation vermißt,[194] Schlüsselqualifikationen, denen bei Studienreformkonzepten ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde.

---

[191] Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen: Fachstudiendauern in Nordrhein-Westfalen. Stand 1989, Bochum, im September 1991, S. 3 ff. Die Ergebnisse erfassen die Absolventenjahrgänge WS 85/86-SS 89. Über die erhebliche Streubreite zwischen den einzelnen Gesamthochschulen gibt Bild 14 Auskunft.

[192] Herz, Thomas, Krüsemann, Ursula: Studienbedingungen und Studienverlauf an der Universität-Gesamthochschule Siegen. Bericht über eine Befragung, Siegen, November 1991.

[193] Ebd., S. 39.

[194] Ebd., S. 37.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Bedingungen eines "durch Studien- und Prüfungsordnungen straff strukturierten Studiums, das inhaltlich vor allem der Vermittlung fundierten Fachwissens dient", werden als überzogen beurteilt.[195] Nach Auffassung der Studierenden im Hauptstudium "dominieren reproduktive Fähigkeiten in allen Fachgruppen". Stoffwiedergabe und Belastbarkeit in Prüfungssituationen sind die wichtigsten Voraussetzungen für Studienerfolg "in den meisten Studiengängen, während nicht einmal die Hälfte der (Studierenden) selbständiges Denken für erfolgsrelevant betrachtet".[196]

Zwar wird die fachliche Kompetenz der Professoren anerkannt, aber es "attestiert nur ein Viertel ihnen zugleich auch gute didaktische Fähigkeiten, während die Hälfte aller Befragten der Meinung ist, die Professoren versuchen, Fachwissen einzupauken". Ebenso viele halten die Orientierung an einem hohen fachlichen Niveau für so stark, daß sie der Aussage zustimmen, die Lehrenden hielten an Leistungsstandards fest -"gleichgültig ob die Studierenden mitkommen".[197] Obwohl die Professoren nicht nur an der Forschung interessiert seien und sich nicht als distanziert zeigten, sondern "auf Fragen und Verständnisschwierigkeit der Studierenden" eingingen und sich "Zeit für Beratung" nähmen, seien weit überwiegend "nichtfachliche Diskussionen in Lehrveranstaltungen ausgeschlossen". Professoren gelänge es auch meistens nicht, den Studierenden "Freude am Fach zu vermitteln".[198] Sie nehmen systemkonform ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen überwiegend "als angepaßt, fleißig und vorrangig an guten Noten interessiert wahr".[199] Charakterisiert ist nach ihrer Meinung "das Studium durch strenge Reglementierung und Betonung der Vermittlung fundierten Fachwissens mit klaren Leistungsanforderungen".[200]

Im gleichen Jahr 1989 fand neben der hier zitierten Befragung diejenige des Spiegels statt (vgl. Kap. 8.4.1.), die allerdings nur die Studierenden ab dem 5. Fachsemester erfaßte. Wenn bei letzterer die Universität-Gesamthochschule Siegen mit Abstand den ersten Rang unter 51 Universitäten erreichte,[201] obwohl die Studierenden doch die o.a. erheblichen Mängel in der Lehre, bei Studieninhalten und -bedingungen sowie Prüfungsanforderungen feststellten, so bekommt die Siegener Befragung ihr besonderes Gewicht. Zwar war bei der Spiegel-Befragung hinsichtlich des Studienumfeldes und den Rahmenbedingungen der Spitzenplatz Siegens eindeutiger, aber er wird auch bei der Teilauswertung der Fragen nach dem Engagement der Professoren behauptet, wenn auch knapp.[202]

Der wissenschaftliche Betreuer der Spiegel-Befragung Prof. Neidhardt erklärt das gute Abschneiden mit dem "enormen Bewährungs- und Konkurrenzdruck",[203] dem die Gesamthochschulen ausgesetzt waren. Die Studierenden nahmen ihn als hohe Leistungsanforderungen wahr. Es könnte sein, daß die Studierenden des Hauptstudiums, die sich bereits diesem Leistungsdruck erfolgreich gestellt haben, die strenge Orientierung von Lehre und Studium am

---

195 Ebd., S. 37 f.
196 Ebd., S. 45.
197 Ebd., S. 52.
198 Ebd., S. 52.
199 Ebd., S. 57.
200 Ebd., S. 67.
201 Spiegel-Spezial, S. 12.
202 Ebd., S. 16 f.
203 Ebd., S. 17.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

fundierten Fachwissen aufgrund eines inzwischen vollzogenen Sozialisierungsprozesses positiver sehen, auch weil sie die weitgehend auf das Grundstudium konzentrierten Massenveranstaltungen überwunden haben und dadurch ihre Studienbedingungen als sehr zufriedenstellend empfinden. Aufgrund von Erfolgserlebnissen im System steigt die Identifikation mit ihm. Möglicherweise trägt ebenfalls zu einer dezidierten Leistungsorientierung bei, daß die Studierenden das immer noch von ihnen empfundene schlechte Ansehen der Gesamthochschule, das ihnen, so befürchten sie, Nachteile auf dem Arbeitsmarkt bescheren würde, durch Leistung kompensieren wollen.[204] Die positive Beurteilung der eigenen Studienbedingungen durch höhere Semester könnte auch durch inzwischen gewonnene Vergleichserfahrungen mit anderen Hochschulen beeinflußt worden sein. Die teilweise Beschäftigung als studentische Hilfskräfte verändert ebenfalls das Urteil im gleichen Sinne.

8.7 Funktionelles Studiensystem

Seit Errichtung der Gesamthochschulen hieß es, die Studienreform sei zwar in erster Linie deren Aufgabe; Gesellschaft und Staat dürften sich jedoch einer Mitverantwortung nicht entziehen. Deshalb ist "die Studienreform ... nur in Zusammenarbeit von Hochschule und Staat zu bewältigen":

> "Auf der Landesebene werden an diesem komplizierten und langdauernden Prozeß beteiligt sein: die Organe der Hochschulen und ihre Fachbereiche, die Hochschuldidaktischen Zentren als zentrale Einrichtungen der Hochschulen, die Hochschulkonferenz, die Studienreformkommissionen, der Beirat für die Studienkommissionen, der Beirat für die Studienreform, der Minister für Wissenschaft und Forschung, die Landesregierung und der Landtag."[205]

Die außerhalb der Hochschulen an der Reform mitwirkenden Gremien existieren seit längerem nicht mehr, und die Landespolitik hat sich anderen Problembereichen zugewandt. Nur ein Hochschuldidaktisches Zentrum wurde an den Gesamthochschulen (Essen) eingerichtet (vgl. Kap. 9.2). Die Hochschulen sind heute auf ihr eigenes Reform-Potential angewiesen, sofern sie noch Veränderungen vornehmen. Diese erstrecken sich in der Regel auf Detailänderungen und die gelegentliche Einführung neuer Studiengänge. Das geschieht dann, wenn neue berufliche Anforderungen erkennbar und die notwendigen personellen und materiellen Voraussetzungen vorhanden sind.

Während zu Beginn der 80er Jahre der damalige Wissenschaftsminister Schwier noch die aufgrund der Bestimmungen des WissHG gebotene Studienreform einleiten wollte (vgl. Dokument 10), blieb Ende der 80er Jahre nur noch die resignative Feststellung, daß "Studienreform seit langem kein Thema mehr" sei.[206] Aber das sei zu unrecht so und eine neue Phase der Studienreform tue not, denn: "Noch immer gibt es Studiengänge, die vom Umfang

---

[204] Herz, ebd., S. 73.

[205] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Im Mittelpunkt die Studienreform: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen, Düsseldorf 1972, S. 15.

[206] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordhrein-Westfalen (Hrsg.): Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 33.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

des zu vermittelnden Stoffes sehr stark überfrachtet sind, ohne daß diese Befrachtung vom Studienziel her oder von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her oder auch vom Ideal der abgerundeten Allgemeinbildung her vernünftig zu begründen wäre. Die sich ständig verlängernden Studienzeiten sind zum Teil auf diese Entwicklung zurückzuführen, ebenso wie auf Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation"[207]. Studienreform wird bei dieser Argumentation offensichtlich weitgehend mit Studienzeitverkürzung gleichgesetzt.

Zweifellos sollten Studiengänge so konzipiert sein, daß sie innerhalb der Regelstudienzeit bei zumutbarer Arbeitsbelastung abgeschlossen werden können. Jedoch dürfen dabei nicht die überlastbedingten schlechten Studienbedingungen übergangen werden. Was zur Verbesserung der Studienqualität beitragen kann, sollte jedoch angestrebt werden. Insofern sind alle Maßnahmen, die diesem Ziele dienen, unterstützenswert. Dazu gehört auch das Aktionsprogramm "Qualität der Lehre".[208] Dabei wird zwar der Auftrag des Gesetzgebers zur Studienreform mit der Anmerkung übergangen, "die Qualität unserer Studienabschlüsse ist europaweit unbestritten",[209] jedoch seien die anschwellende Studiendauer, hohe Studienabbrecher- und Studiengangwechselquoten Mißstände und deshalb solle durch ein Aktionsprogramm ein Neueinstieg in die Reform von Lehre und Studium erreicht werden. Der schon in der programmatischen Schrift "Hochschule 2001" stehende Satz: "Gesucht sind überschaubare Studienorganisationen in allen Fächern, die es erlauben, eine möglichst breite und je nach Interessenlage vielgestaltige Grund- oder Allgemeinbildung unter Einbeziehung von Praxiserfahrungen mit dem Erwerb wissenschaftlicher Spezialkenntnisse zu kombinieren"[210], ist wegen seines Abstraktionsniveaus zwar konsensfähig, aber die praktische Umsetzung gelingt nur selten. Wenn auch noch die dahinterstehende Intention, Studienzeitverkürzung durch "Entrümpelung von Studiengängen"[211] erreicht werden soll, ist der Erfolg äußerst fraglich. Das nunmehr intendierte Erfolgsrezept, der sich aus der Forschung ergebenden Reputation des Wissenschaftlers mit Hilfe von Anreizen, Appellen und Vorschlägen[212] durch Aufwertung der Lehrqualifikation ein verändertes Profil zu geben, liefe auf sein modifiziertes Selbstverständnis hinaus.

Im übrigen stehen einer Studienzeitverkürzung, um die es im Kern geht, eine Reihe weiterer Fakten entgegen, nämlich:

- die Eigendynamik wissenschaftlicher Fächer (Erkenntniszuwachs),
- ihre Ausdifferenzierung (Vermehrung der Fächer),
- das Interesse einer demokratischen Gesellschaft, keine "Fachidioten" auszubilden,[213]
- das Interesse der Studierenden an Studienfreiheit und selbständiger Lebensplanung,
- das Interesse der Lehrenden, ihr Fach möglichst umfassend und verpflichtend in den Prüfungs- und Studienordnungen festzuschreiben,

---

[207] Ebd.
[208] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Aktionsprogramm Qualität der Lehre, Abschlußbericht, Düsseldorf, Oktober 1991.
[209] Ebd., S. 9.
[210] Hochschule 2001, ebd., S. 59.
[211] Ebd.
[212] Qualität der Lehre, ebd., S. 24 ff.
[213] Hochschule 2001, ebd., S. 59.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- die Verrechtlichungs- und Perfektionierungstendenzen durch die Wissenschaftsverwaltungen.

Die Erfahrungen der letzten 20 Jahre mit der gescheiterten Studienreform mahnen zur Skepsis, ob durch derartige punktuelle Aktionsprogramme Erfolge zu erzielen sind.

Zum Zeitpunkt der Errichtung der Gesamthochschulen im Jahre 1972 sollten durch die Neuordnung der Studiengänge angestrebt werden:

- "die Ausrichtung der Studiengänge auf Tätigkeitsfelder und auf deren Anforderungen;
- die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden im gesamten tertiären Bildungsbereich;
- die Zusammenfassung von identischen oder gleichsetzbaren Lehrangeboten zu gemeinsamen Studieneinheiten;
- die Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieneinheiten,
- die Durchlässigkeit von Studiengängen;
- die Ausrichtung des Lehrangebots und der Studienanforderungen an der Regelstudienzeit des Studienganges und
- die Verkürzung von Studienzeiten".[214]

Dieser anspruchsvolle Zielkatalog der Neuordnung stieß damals auf wesentlich mehr Bereitschaft zur Studienreform als heute. Aber trotz dieser Aufbruchstimmung klafften erhebliche Differenzen zwischen Anspruch und Ergebnis. Die ersten beiden Punkte des Katalogs bezogen sich auf die Studienziele und -inhalte, die nächsten drei im wesentlichen auf die Organisation von Studiengängen und die letzten zwei auf die Verkürzung der Studiendauer. Nach 20 Jahren läßt sich folgendes für die integrierten Studiengänge,[215] die mit geringen Ausnahmen[216] nach dem Y-Modell strukturiert sind, aussagen:

- Die Ausrichtung auf Tätigkeitsfelder unterblieb. Eine Berufsbefähigung ist das Ziel, wobei bei den DII-Abschlüssen die universitären Vorbilder weitgehend übernommen wurden. Die DI-Studiengänge unterscheiden sich von Fachhochschulstudiengängen durch eine stärkere Betonung methodischer und fachwissenschaftlicher Grundlagen.
- Die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden geschieht in den integrierten Studiengängen, vertieft im DII und exemplarisch im DI.
- Aus der Zusammenfassung von universitären und Fachhochschul-Studiengängen entstanden gemäß dem Y-Modell im ersten Studienjahr identische Studieninhalte, im

---

214 Im Mittelpunkt steht die Studienreform, in: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, S. 14.

215 An allen fünf Gesamthochschulen existieren drei eigenständige Studienbereiche: 1. die integrierten Studiengänge, 2. die Lehramts- und Magisterstudiengänge sowie der Diplomstudiengang Pädagogik und 3. die Fachhochschulstudiengänge, die wegen ihrer Verschiedenartigkeit einzeln analysiert werden müßten. Hier wird nur der Kernbereich der Gesamthochschule, nämlich die integrierten Studiengänge, untersucht. In den beiden anderen Bereichen, insbesondere in den Lehramts- und Magisterstudiengängen, gibt es zwar einzelne Spezifika, aber insgesamt ist der Unterschied zu den entsprechenden Studiengängen an Universitäten nur gering, insbesondere wegen der landeseinheitlichen Prüfungsordnungen für das Lehramt. Landeseinheitliche Rahmenprüfungsordnungen existieren auch für Fachhochschulstudiengänge. Im übrigen stehen die drei Studienbereiche relativ isoliert nebeneinander.

216 Nur zwei Studiengänge sind nach dem Konsekutivmodell organisiert und wenige sind tradierte Diplomstudiengänge, die als integrierte Studiengänge bezeichnet werden, weil sie hinsichtlich der Zulassungsbedingungen und der unterschiedlichen Qualifikation der Professoren zwei gesamthochschulspezifische Merkmale aufweisen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zweiten ein teilweise gemeinsames und teilweise unterschiedliches Lehrangebot und danach weitgehend getrennte Studienrichtungen.
- Eine Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieneinheiten zwischen Studiengängen bestehen ganz überwiegend nicht.
- Nach dem ersten gemeinsamen Studienjahr ist in der Regel die Entscheidung zwischen den beiden unterschiedlichen Studienästen fällig, die später nur unter Zeitverlust revidiert werden kann. Durchlässigkeit besteht demnach nur, und zwar bedingt, innerhalb des gewählten Studiengangs.
- Die inzwischen vorliegenden mehrjährigen Auswertungen der Fachstudiendauern an Gesamthochschulen zeigen, daß sie nahezu ebenso von der Regelstudienzeit abweichen wie die an anderen Hochschularten.[217] Lehrangebot und Studienanforderungen wurden demnach im allgemeinen nicht an der Regelstudienzeit ausgerichtet.

Die bald dominierenden Langzeitstudiengänge bewährten sich durch die reibungslose Aufnahme ihrer Absolventen in das Beschäftigungssystem. Die Minderheit der Absolventen des konzeptionell als wissenschaftlich gleichwertig, aber mehr praxisorientiert geplanten, tatsächlich jedoch als minderrangig angesehenen Kurzstudiums bewährten sich zwar ebenfalls am Arbeitsmarkt; sie werden jedoch weitgehend wie Fachhochschulabsolventen eingestuft. Das Vorhaben, die Studienreform als permanenten Prozeß zu gestalten, konnte nicht umgesetzt werden. Nachdem sich die Funktionsfähigkeit des Modells erwiesen hatte und die wissenschaftliche Anerkennung erreicht war, erfolgten nur noch punktuelle Verbesserungen, um offensichtliche Schwachpunkte zu korrigieren sowie die notwendigen Anpassungen an Veränderungen in Wissenschaft und Praxis zu erreichen.

Eine wesentliche Verbesserung der Lehrmethoden und -qualität, die Einführung neuer Lehrformen, eines alternativen Prüfungssystems und grundlegender Veränderungen der Studienbedingungen, die konkrete Formulierung von Studienzielen und darauf abgestimmte Studieninhalte, blieben weitgehend aus. Weiterhin waren die jeweils an fachwissenschaftlichen Kriterien orientierten Methoden und Inhalte für den Studienaufbau maßgebend und nicht hochschuldidaktische oder praxisbezogene Gesichtspunkte. Während hochschuldidaktische Überlegungen nahezu ganz verschwanden, hielt sich eine mehr oder weniger intensive Praxisorientierung, jedoch konzentriert auf die fachliche Funktion, wobei die übrigen nur interdisziplinär zugänglichen Berufsaspekte weitgehend ausgeblendet blieben. Praxisorientierung im Fachstudium richtet das Interesse auf die Optimierung fachlicher Problemstellungen, auf bessere technische Lösungen, ökonomische und organisatorische Effizienz, aber weniger auf einen Zuwachs an Lebensqualität, was die in diesem Kapitel zitierten Befragungen belegen.

---

217 Die Aussagen über die Fachstudiendauer müssen in dieser Zusammenfassung global sein. Für detaillierte Angaben vgl. Kap. 8.1.2.2.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9. Konsolidierung und Profilierung 1980-1990

9.1 Universität-Gesamthochschule Duisburg

9.1.1 Besonderheiten[1]

Anders als die übrigen vier Gesamthochschulstandorte weist Duisburg eine universitäre Tradition auf, die bis in das 16. Jahrhundert zurückgeht.[2] Damals suchten einige niederländische Gelehrte, darunter der bekannte Geograph und Mathematiker Gerhard Mercator, aus religiösen Gründen Zuflucht in Duisburg. Aufgrund von Bemühungen des Herzogs von Jülich-Kleve-Berg genehmigte der Papst 1564 eine Universität in Duisburg mit vier Fakultäten, die zwei Jahre später auch der Kaiser bestätigte. Wegen der herrschenden politisch-religiösen Spannungen dauerte es jedoch noch bis zum Jahre 1641 bis der preußische Kurfürst auf Bitte der klevemärkischen Stände das Gründungspatent unterzeichnete.

Ein Jahr später wurde die Gründung vollzogen. Erster Rektor wurde der evangelische Theologe Johannes Clauberg. Aus der Professorenschaft des 18. Jahrhunderts ragten der Mediziner und Naturwissenschaftler Johann Gottlob Leidenfrost und der Philosoph und Mathematiker Peter von Musschenbroek heraus. Unter der französischen Besetzung der Stadt Duisburg 1757-1763 litt die Universität. Sie erholte sich zwar noch einmal, geriet aber aufgrund der allgemeinen Universitätskrise Ende des 18. Jahrhunderts sowie wegen erneuter französischer Besetzung und dadurch ausbleibender Studenten in einen derartigen Niedergang, daß Freiherr vom Stein 1803 beabsichtigte, die Universität zu schließen, was 1818 durch Kabinettsorder auch tatsächlich bei gleichzeitiger Stiftung der Universität Bonn geschah.

Da erst 1968 durch Verlegung der Kettwiger Pädagogischen Hochschule wieder eine wissenschaftliche Hochschule nach Duisburg kam, klafft in der Duisburger Hochschulgeschichte somit eine erhebliche Kontinuitätslücke von 150 Jahren, die auch die 1891 von Bochum verlegte Rheinisch-Westfälische Hüttenschule nicht schloß. Als am 7. August 1972 die Gesamthochschule Duisburg errichtet wurde, wurden aus den beiden Vorgängereinrichtungen, der Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr und der Fachhochschule Duisburg, 2700 Studierende und das Personal übernommen.

Wegen dieser Vorgeschichte, dem bevölkerungsreichen, natürlichen Einzugsgebiet und der besonderen Betroffenheit durch Kohle- und Stahlkrise bot sich der Standort Duisburg für eine Hochschulneugründung an. Als sich aber wenige Jahre nach Errichtung der Gesamthochschulen die finanzielle Situation des Landes zunehmend verschlechterte und nur an diesem Standort das für den Bau der Hochschule vorgesehene Grundstück nicht verfügbar war, ergaben sich nicht

---

[1] Die Ausführungen basieren auf: Gründungsrektorat der Universität-GH Duisburg (Hrsg.): Rechenschaftsberichte 1978-1980, 1983, 1984 und 1985. Rektorat der Universität-GH Duisburg (Hrsg.): Rechenschaftsberichte 1986, 1987, 1988 und 1989. Rektorat der Universität-Gesamthochschule Duisburg (Hrsg.): Forschung, Entwicklung und Studium, 2.A., Duisburg 1989. Typoskript für einen Rechenschaftsbericht 1981/82 der Universität-Gesamthochschule Duisburg. Universität-GH Duisburg (Hrsg.): Forschungsberichte 1979-1982, 1983-1986, 1987-1988. Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Universität-Gesamthochschule Duisburg WS 1979/80-SS 1991. Der Rektor der Universität Duisburg-Gesamthochschule (Hrsg.): Duisburger Universitäts-Report, Jge. 1982-1991. Schriftliche Auskünfte des Rektors der Universität-GesamthochschuleDuisburg aufgrund einer detaillierten Anfrage.

[2] Die Tradition der von 1614-1818 in Paderborn existierenden Jesuitenuniversität setzt sich in der Kath. Theologischen Hochschule Paderborn fort.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

nur schwere Nachteile für ihre Funktionsfähigkeit, sondern ein vollständiges Scheitern dieses Projektes war nicht mehr auszuschließen. Vieles spricht dafür, daß diese manifeste Bedrohung der Hochschule in der krisengeschüttelten Region die besonders intensive Kooperation zwischen Hochschule, Stadt und weiterem Umfeld gefördert hat und die Hochschule bis heute von allen Beteiligten als besonderer Gewinn anerkannt wird.

Durch zahlreiche Aktivitäten und Institutionen pflegt die Gesamthochschule Duisburg ihre besondere regionale Einbindung, wobei allerdings ihre Weltoffenheit nicht gelitten hat. Im Gegenteil ist die bewußte Öffnung und Ausrichtung auf beide Ziele in hervorragender Weise gelungen. Sie beweist, daß eine intensive Hinwendung zur Region möglich ist, ohne der Gefahr des Provinzialismus zu erliegen, sofern eine Hochschule zugleich weltweite Beziehungen pflegt und Wissenschaft als prinzipiell grenzüberschreitend betreibt. Dadurch bringt die Gesamthochschule Duisburg ihre Weltoffenheit zum Nutzen der Region ein.

Durch diese Doppelstrategie konnte sie sich - trotz der in den letzten 20 Jahren aufgetretenen zahlreichen Restriktionen - Anerkennung in der Wissenschaft verschaffen und zugleich als wertvoller Partner für die Region erweisen. So hat die besondere Krise der Aufbauphase, die die Reduzierung der Studienplatzzielzahl um 3400 Plätze (von 10.500 auf 7.100) und viele Unsicherheiten und Behinderungen für Forschung, Lehre und Studium durch Bauverzögerungen brachte, der Konsolidierung der Hochschule letztendlich nicht grundlegend geschadet. Das heißt natürlich nicht, ein derartiger Zwang zur vermehrten Anstrengung, zur Improvisation und zum unkonventionellen Handeln wäre eine nachahmenswerte Stimulans für besondere Leistungen gewesen. Es beweist lediglich, daß über geraume Zeit unter schwierigen äußeren Umständen Hervorragendes geleistet werden kann, allerdings nicht auf Dauer.

Wenn auch inzwischen das reduzierte Bauprogramm verwirklicht worden ist, so blieben Randbedingungen unverändert bestehen, die den Aufbau seit der Gründung begleiteten: die prinzipielle Knappheit der personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen, besonders die Überlast aufgrund von Studierendenzahlen, die immer weit über der vorhandenen räumlichen Kapazität lagen. Unter diesen Umständen die Konsolidierung und Profilierung einer im Aufbau befindlichen Hochschule in Forschung und Lehre zu erreichen, ist eine besondere Leistung.

Wenn der Duisburger Kanzler seine Erfahrungen anläßlich eines Berichtes über die ersten zehn Jahre des Aufbaus mit folgenden Sätzen zusammenfaßte, so ist ihm auch nach weiteren zehn Jahren im Hinblick auf die Arbeitsbedingungen zuzustimmen:

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

> "Wenn wir die großen Erwartungen und die damals so sicher erscheinenden Hoffnungen des Jahres 1972 mit dem heutigen inneren und äußeren Zustand der Hochschule vergleichen, halten sich Stolz und das Bewußtsein vergeblicher Anstrengung die Waage: Stolz, weil es gelungen ist, unter den größten Schwierigkeiten das in gemeinsamer harter Arbeit aller Hochschulangehörigen aufzubauen, was heute Gegenstand der Würdigung ist, eine gewisse Resignation, wenn man an die vielen vergeblichen Hoffnungen und Erwartungen denkt und an die Vertröstungen und an die langsame Umkehr von euphorischem Aufschwung zu nüchterner pragmatischer Sachbezogenheit ohne Schnörkel, die sich an dem noch Möglichen orientiert und darum ringt, anstelle der längst aufgegebenen Vorgaben von einst wenigstens die neuen, weniger weit gesteckten Zielmarken zu erreichen."[3]

Das ursprüngliche Ziel, mit der Errichtung der Gesamthochschulen eine grundlegende Reform des gesamten Hochschulsystems einzuleiten, ist zwar nicht verwirklicht worden, aber die Entwicklung der Duisburger Hochschule zeigt exemplarisch, welches erfolgreiche Leistungsprofil tatsächlich erreicht werden konnte, ein solides Fundament, das für die absehbare Zukunft tragfähig ist. Der damalige Gründungsrektor Adam Weyer merkte anläßlich der ersten Konzentrationswelle Anfang der 80er Jahre verbittert-sarkastisch an, das Land Nordrhein-Westfalen habe die geleistete Aufbauarbeit und Reformtreue dadurch "besonders belohnt", daß das Reformmodell Duisburg in den lehramtsbezogenen Studiengängen durch Amputation der Primarstufe zerschlagen worden sei. Aber selbstbewußt stellte er auch fest: Trotzdem sei neben den drei von der Landesregierung beabsichtigten Elementen - Entlastungseffekt, Regionalisierungsprinzip und Integrationseffekt - ein viertes verwirklicht worden: die Universität-Gesamthochschule Duisburg sei bereits "in den meisten Fachgebieten ein selbstverständlicher Partner im internationalen Dialog der Wissenschaftler" geworden.[4]

In dem inzwischen vergangenen weiteren Jahrzehnt ist der eingeschlagene Weg konsequent fortgesetzt worden, wie sich u.a. aufgrund der anhaltend intensiven Kontakte zu den zahlreichen Partnerhochschulen und vor allem an den drei inzwischen bewährten Sonderforschungsbereichen der DFG erkennen läßt. Die damalige Prognose des Ministerpräsidenten Johannes Rau: "Die Hochschulen haben jetzt und in absehbarer Zukunft schwierige Zeiten durchzustehen"[5], ist inzwischen voll eingetroffen, aber die damit verbundenen zahlreichen Probleme und vielschichtigen Restriktionen konnten von den Hochschulangehörigen bewältigt werden. Deshalb ist anzunehmen, daß die Universität-Gesamthochschule Duisburg sich auch zukünftigen Herausforderungen mit Erfolg stellen wird. Die Krise der 70er Jahre hat die Universität durch ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit, ihre Attraktivität für Studierende und durch die breite Unterstützung der Region längst überwunden. Diese Aktivposten dürften auch in Zukunft, selbst wenn sich Anforderungen und Rahmenbedingungen ändern, ihre Vitalität auf solider Basis garantieren.

Mit Zähigkeit wurden inzwischen Erfolge erzielt, die allgemeine Anerkennung finden und nicht mehr zu Befürchtungen führen können, wie sie der damalige Wissenschaftsminister

---

[3] Baumanns, Rudolf: Der Aufbau der Universität-GH Duisburg, in: Duisburger Universitäts-Report, 2/82, S. 9.
[4] Weyer, Adam: Hochschulpolitische Anmerkungen. Zehn Jahre nach der Gründung, in: Duisburger Universitäts-Report, 2/82, S. 6 ff.
[5] Ebd., S. 3.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Johannes Rau am 30.9.1976 äußerte: "Wir waren in der letzten Zeit in Sorge darüber, ob der Standort Duisburg nicht unter die Planierraupe des Haushalts geraten würde und ob eine Weiterentwicklung gewährleistet ist."[6]

Obwohl die Aussage retrospektiv angesichts der inzwischen feststellbaren Entwicklung absurd klingt, war sie damals keine Schwarzmalerei, denn als an den anderen Hochschulstandorten die Baustufe 75 im wesentlichen bereits vollzogen worden war, wurde im Dezember 1978 in Duisburg mit den als Baustufe I bezeichneten klinkerverkleideten Rundbauten erst begonnen, die dann im März 1981 der Hochschule übergeben werden konnten. Bis auf die Halle-Süd und die Zentralmensa wurde auch die Baustufe II auf dem Lotharplatz mit insgesamt 30.957 m^2 für den Maschinenbau und mehrere naturwissenschaftliche Fächer im Laufe der 80er Jahre der Hochschule übergeben. Mit den letzten beiden Projekten auf dem Hauptbaugelände dauerte es bis zu Beginn der 90er Jahre.

Auf dem zweiten Gelände, an der Lotharstr. 65, war neben der ehemaligen PH im WS 1973/74 das Allgemeine Verfügungszentrum (AVZ) mit 5.500 m^2 HNF fertiggestellt worden. Dazu kam als zweites größeres Projekt im Jahre 1984 der Neubau der Universitätsbibliothek mit 7.800 m^2 HNF. Am Standort der ehemaligen FH an der Bismarckstr. waren umfangreiche Umbauten vorzunehmen, um den Fachbereich Elektrotechnik funktionsgerecht unterzubringen. Diese Umbauarbeiten begannen mit der Maschinenhalle im Jahre 1986 und erstreckten sich im Hauptgebäude bis in die neunziger Jahre hinein. Vorher konnten ein Verfügungsbau (1975) mit 2.000 m^2 HNF und das Hochspannungslabor (1985-1987) errichtet werden.

Die verschiedenen Um- und Ausbauphasen machten hier wie auch an anderen übernommenen Gebäuden zahlreiche Umplanungen, Umzüge und Zwischennutzungen erforderlich, die während des laufenden Hochschulbetriebes bewältigt werden mußten. Aus diesen Gründen, dem laufend steigenden Raumbedarf durch weitere Forschungsprojekte und -gebiete, durch die steigende Studierendenzahl, durch die wiederholten Verzögerungen von Fertigstellungsterminen und durch mehrfach erfolgende Reduzierungen von Neubauflächen, wurde die Raumnot zu einem konstanten Problem seit der Errichtung der Gesamthochschule. Vor allem konnte das an anderen Hochschulorten erreichte Ziel, die Hochschule auf einem Gelände zu konzentrieren, um dadurch günstige Arbeits- und Studienbedingungen sowie optimale Voraussetzungen für Interdisziplinarität zu schaffen, nicht erreicht werden. Es gelang lediglich, die Universität unter Einbeziehung mehrerer vorher anderweitig genutzter Gebäude im Ostteil der Stadt in verkehrsgünstiger Lage, gut erreichbar aus den Nachbarstädten Mülheim und Oberhausen, zu konzentrieren.

Während im allgemeinen an den Gesamthochschulen die Gründungsphase im Jahre 1983 beendet werden konnte, dauerte diese in Duisburg bis zum Jahre 1986. Das hatte mehrere Gründe. Zunächst gelang es dem Satzungskonvent zwar, mit der erforderlichen Zweidrittelmehrheit eine Grundordnung zu verabschieden. Doch diese genehmigte der Minister aus rechtlichen, inhaltlichen und redaktionellen Gründen nicht. Er räumte eine Nachfrist bis zum 1. August 1983 ein, in der es dem Konvent nicht gelang, eine genehmigungsfähige Grundordnung zu verabschieden. Deshalb erließ der Minister diese als Oktroi. Der Satzungskonvent beschloß

---

[6] Baumanns, ebd., S. 11.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

daraufhin mehrheitlich, beim Verwaltungsgericht die Aufhebung des Oktroi zu beantragen, weil er sich durch das Vorgehen des Ministers in seinen demokratischen Entscheidungsrechten beschnitten sah. Das Gericht nahm die Klage nicht an, weil es den Konvent nicht als klageberechtigt ansah, sondern nur der Gründungsrektor, der es aber ablehnte, Rechtsmittel einzulegen.

Aufgrund einer vom Rektorat beschlossenen Wahlordnung konnten im Sommersemester 1984 die Gremien gewählt werden. Weil bei der Wahlordnung nicht der Beschluß des Bundesverfassungsgerichts von 1982 (BVG 61/82) berücksichtigt worden war, wonach überwiegend in Fachhochschulstudiengängen tätige Professoren bei Wahlen eine besondere Gruppe bilden müssen, erklärte das Verwaltungsgericht Düsseldorf die Wahl u.a. des Senats für ungültig. Der Gründungssenat wurde daraufhin reaktiviert, der zwar die laufenden Entscheidungen fällen, aber dem Konvent keinen Vorschlag für die Rektorwahl unterbreiten konnte. Das Votum der Berufungsinstanz in diesem Rechtsstreit ermöglichte es, im Dezember 1985 den gewählten Senat wieder amtieren zu lassen. Da inzwischen das Wissenschaftliche Hochschulgesetz durch eine Änderung dem genannten Beschluß des Verfassungsgerichtes entsprach, konnte aufgrund einer angepaßten, geänderten Wahlordnung im Mai 1986 ein neuer Senat gewählt werden, der im September Prof. Dr. Gernot Born als einzigen Rektorkandidaten dem Konvent vorschlug. Nach seiner Wahl übernahm er am 12. Dezember 1986 das Amt von seinem Vorgänger Prof. Dr. Adam Weyer, der als dritter Gründungsrektor seit 1979 die Hochschule geleitet hatte. Damit war die Gründungsphase erst nach mehr als vierzehn Jahren beendet.

9.1.2 Neue Studiengänge

Wie an den anderen vier Standorten war auch in Duisburg das Studienangebot im wesentlichen in den siebziger Jahren entwickelt worden. Deshalb und wegen der Akzentverlagerung zur angewandten Forschung erfolgten Erweiterungen und Veränderungen im Studienbereich nur in begrenztem Umfang, u.a. auch wegen der unterbliebenen weiteren personellen Aufstockung. Die dem Ausbau der räumlichen Kapazität vorauseilenden Studentenzahlen (vgl. Bild 18) sind ein Hinweis darauf, daß es gelang, inhaltlich die Veränderungen in Wissenschaft und Praxis in den Studiengängen zu berücksichtigen und dadurch die Arbeitsmarktchancen der Absolventen positiver zu gestalten, als es für den neuen Hochschultyp mit einem unerprobten Studiengangmodell erwartet werden konnte. Auch die im letzten Jahrzehnt eingetretene Veränderung der Studienstruktur - prozentuale Abnahme in den Lehramtsstudiengängen und Wachstum bei den integrierten Studiengängen -, zeigt das Reagieren auf die veränderten Beschäftigungschancen (vgl. Bild 19).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bild 18: Studierende und Studienanfänger an der U-GH Duisburg 1980 – 1990

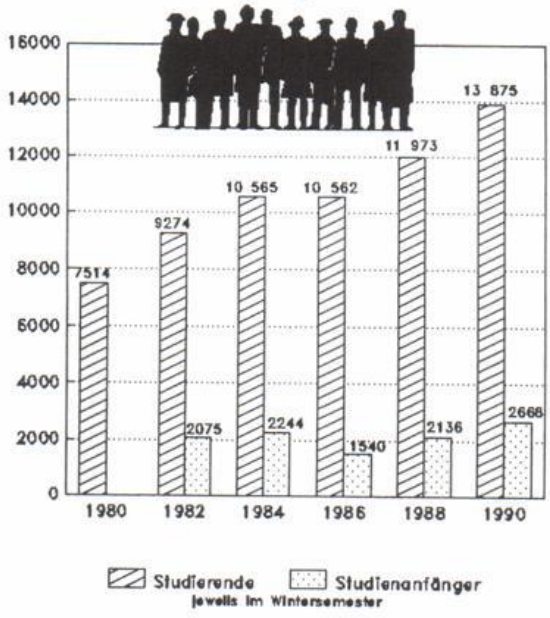
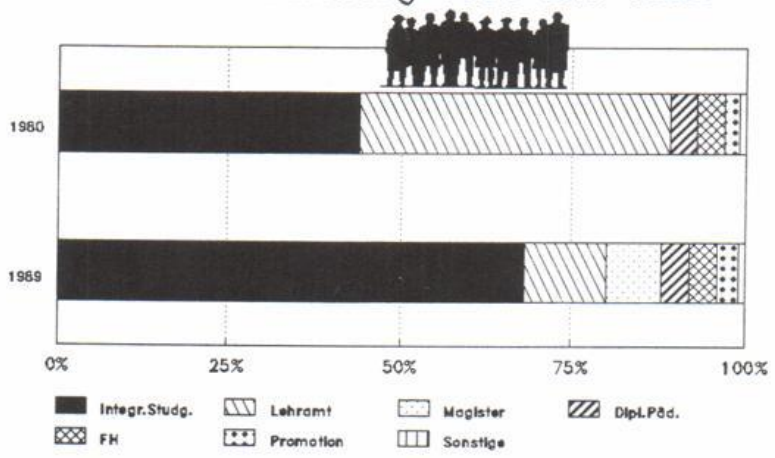


Bild 19: Studienstruktur an der U-GH Duisburg 1980 und 1989



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Im WS 1983/84 wurde der integrierte Studiengang Mathematik durch einen neunsemestrigen DI-Studiengang Wirtschaftsmathematik als Reformmodell erweitert, der inzwischen zu einem DII-Studiengang verändert worden ist. Damit wurde die Einführung mathematischer Modelle und Methoden zur Erklärung von Abläufen, für Prognosen, Entscheidungsfindung und Optimierung erreicht. Absolventen, die gleichzeitig über fundierte mathematische Kenntnisse und methodische Fähigkeiten sowie über Einsichten in Wirtschaftswissenschaften, Informatik, Statistik und Operations Research verfügen, werden neben den bisherigen Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge wegen ihrer interdisziplinären Qualifikation von der Praxis gebraucht.

In ähnlicher Weise trifft das für den DII-Teilstudiengang Technomathematik zu, der im WS 1986/87 eingeführt wurde. Auf der Grundlage der reinen Mathematik und besonders der angewandten Mathematik einschließlich der praktischen Informatik werden alternative Kombinationen mit den Fächern Chemie, Physik, Elektrotechnik und Maschinenbau angeboten, um die sich bietenden vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Computern auf den verschiedenen Anwendungsbereichen besser nutzen zu lernen. Durch erweiterte mathematische Kenntnisse in Verbindung mit natur- und ingenieurwissenschaftlicher Kompetenz kann auf neue berufliche Anforderungen angemessen vorbereitet werden. Daneben wird ein DI-Studiengang Mathematik angeboten, der durch die Kombination mit Informatik an der Berufspraxis orientiert ist.

Auf der Basis des FH-Studienganges Schiffstechnik, der seit 1954 an der damaligen Ingenieurschule für Maschinenwesen in Duisburg existierte, und in Kooperation mit der im gleichen Jahr gegründeten "Versuchsanstalt für Binnenschiffsbau Duisburg e.V. (VBD)", deren Leiter gleichzeitig eine Professur an der RWTH in Aachen innehatte, wurde im WS 1988/89 mit dem integrierten Studiengang Schiffstechnik begonnen. Durch die Übernahme von Wissenschaftlern von der RWTH Aachen wurden dazu die personellen Voraussetzungen geschaffen. Dabei wurde die ursprüngliche schiffsmaschinenbauliche Ausrichtung auf den Entwurf, Bau, Betrieb und den Einsatz von Schiffen und schwimmendem Gerät auf Binnenwasserstraßen und Seewegen erweitert. Durch Mitbenutzung der Einrichtungen der VBD und durch Großversuche mit der Industrie ist die Einbeziehung anwendungsbezogener Forschung in das Studium, besonders in das DII-Studium des Y-Modells gewährleistet. Das im Jahresrhythmus stattfindende Duisburger Kolloquium Schiffstechnik/Meerestechnik ist ein weiteres Qualifikationsangebot für die Studierenden.

Neben diesen Erweiterungen im grundständigen integrierten Studienangebot wurde im Laufe der achtziger Jahre das Angebot im Magisterstudium ergänzt. Außer den seit 1979 bestehenden sprach- und literaturwissenschaftlichen Hauptfächern können seit dem WS 1986/87 auch Philosophie und Geschichte als Hauptfächer gewählt werden, um neue Berufschancen im Bereich der Medien, im Verlagswesen, in Museen sowie in der Erwachsenenbildung und Wirtschaft zu eröffnen.

Die durch das Wissenschaftliche Hochschulgesetz eröffnete Möglichkeit, der Vermittlung weiterer Qualifikationen nach einem abgeschlossenen Studium durch ein Zusatzstudium wurde in Duisburg in zweifacher Hinsicht, ebenfalls seit dem WS 1986/87, verwirklicht: erstens durch Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch) für Ingenieur-, Natur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. Neben zwei Fremdsprachen soll durch eine auf Zielländ-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der ausgerichtete Landeskunde auf die wachsenden internationalen Verflechtungen vorbereitet werden. Als zweites Zusatzstudium, das auf den gleichen Studienabschlüssen erweitert um Juristen und Geographen aufbaut, wird seit dem gleichen Zeitpunkt ein vier- bis fünfsemestriger Zusatzstudiengang Ostasienwirtschaft mit dem Schwerpunkt Japan angeboten. Durch den dort entstandenen technisch-ökonomischen Schwerpunkt intensivieren sich die Beziehungen mit Europa. Die Kooperation mit der Dokkyo-Universität im Großraum Tokio ermöglicht es, dort ein halbjähriges Auslandspraktikum mit einem intensiven Sprachprogramm zu absolvieren, das durch das Studium der Geographie, Sozialwissenschaften und Wirtschaft Schwerpunkt Japan vorbereitet wird.

Das Studienangebot ist zum Wintersemester 1991/92 um einen integrierten Studiengang Ostasienwissenschaften erweitert worden, der mit dem Grad eines Diplom-Regionalwissenschaftlers abschließt. Neben der genannten japanischen Universität bietet für das obligatorische Praxissemester nunmehr auch die Partneruniversität Wuhan in China Plätze an. Nach dem Grundstudium in den drei genannten Fächern und einem Intensiv-Sprachprogramm werden im Hauptstudium zwei Studienschwerpunkte Japan oder China angeboten. Neben dem Studium der Kultur und Geographie sowie der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Probleme des ostasiatischen Raumes konzentriert sich das Studium auf die Wirtschafts-, Gesellschafts- und Rechtsordnung Chinas oder Japans sowie die landesspezifischen Probleme der Wirtschaftspolitik und Unternehmensführung Japans oder Chinas.

Neben dem aus den siebziger Jahren weitergeführten integrierten Studiengängen, zu denen in Duisburg als Besonderheit (sonst nur noch in Wuppertal) ein sozialwissenschaftlicher Studiengang mit den Schwerpunkten Soziologie und Politikwissenschaft im DII-Ast und Soziale Arbeit und Erziehung beim DI-Abschluß gehört,[7] den Lehramtsstudiengängen für die beiden Sekundarstufen, werden drei Fachhochschulstudiengänge der Hüttentechnik, Gießereitechnik sowie Glastechnik und Keramik weitergeführt. Das Bewährte wurde also in den 80er Jahren um Angebote erweitert, die an neuen beruflichen Anforderungen orientiert sind. Zu diesen gehört auch der als einziger Ergänzungsstudiengang für Absolventen von Fachhochschulen seit dem WS 1989/90 existierende fünfsemestrige Studiengang Elektrotechnik. Die engagierte Hinwendung zur Forschung und die Auslastung ließen bei der herrschenden Ressourcenknappheit keine darüber hinausgehenden Erweiterungen des Studienangebots zu.

9.1.3 Forschung

9.1.3.1 Konzeptionelles und Schwerpunkte

Dem allgemeinen Trend folgend, stand auch an der U-GH Duisburg in den 80er Jahren die angewandte Forschung im Vordergrund. In einer von der Kohle- und Stahlkrise besonders betroffenen Stadt waren die Erwartungen an die neue Hochschule, durch Innovationsimpulse zur wirtschaftlichen Umstrukturierung beizutragen, besonders hoch. Neben zahlreichen Aktivitäten mit dieser Zielsetzung wurden als Äquivalent die Grundlagenforschung und die internationalen Beziehungen (vgl. Kap. 9.1.5) ebenfalls intensiviert. Als Besonderheit wurden

[7] Anders als in Wuppertal, wo dieser Studiengang nur DII-Abschlüsse vorsieht, ist der sozialwissenschaftliche Studiengang in Duisburg nach dem Y-Modell konzipiert.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

im Laufe der 80er Jahre zahlreiche An-Institute gegründet (vgl. Kap. 9.1.3.2.1), die teilweise den regionalen Bedürfnissen entsprachen, aber sich auch darüber hinausgehenden Problemfeldern widmen.

In den für die Zeiträume 1979-1982, 1983-1986 und 1987-1988 vorliegenden Forschungsberichten wird nach Fachbereichen gegliedert über Forschungsgebiete, Drittmittelprojekte und Publikationen ausführlich informiert. In den letzten beiden Berichten werden die Sonderforschungsbereiche und im letzten auch die Wissenschaftlichen Einrichtungen an der Universität-GH Duisburg mit ihren Aktivitäten beschrieben. Die Spanne reicht von regionaler zu weltweiter Orientierung der Forschung, von der Arbeit an praxisnahen Projekten bis zur Grundlagenforschung und wird mit dem Schwerpunkt Bezug zur Region westliches Ruhrgebiet/Niederrhein folgendermaßen beschrieben:

> "In nahezu allen Fachbereichen greifen Forschungsprojekte Probleme der Region auf. Dabei spannt sich der Bogen von den Sozialwissenschaften, in denen aktuelle gesellschaftliche Prozesse der Region kritisch reflektiert werden, bis zu den naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereichen, in denen beispielsweise die mikroelektronische Forschung möglicherweise als eine Keimzelle für den künftigen wirtschaftlichen Strukturwandel der Region wirkt. Den berüchtigten Elfenbeinturm sucht man jedenfalls an der Universität-Gesamthochschule Duisburg vergeblich, auch wenn nicht alle Forschungsvorhaben auf eine unmittelbare Anwendung und Verwertung gerichtet sind und die Grundlagenforschung einen legitimen und bedeutenden Stellenwert einnimmt. Vielleicht mehr als an anderen Hochschulen und sicherlich stärker als an den alten Universitäten stellt sich die Universität-Gesamthochschule Duisburg Anforderungen der Region - auch und gerade in der Forschung.
>
> Wer diese Form der regionalen Verantwortung vorsätzlich oder fahrlässig als 'Provinzialisierung' verleumdet, hat offenbar nicht begriffen, daß an die Stelle des Elfenbeinturms eine gesellschaftliche Verantwortung getreten ist, die die regionale Verantwortung mit einschließt. Selbstverständlich kann dies keine Abkapselung von der weltweiten 'community of investigators' bedeuten, die allein über wissenschaftliche Methodologie und Anerkennung entscheidet. Die von Jahr zu Jahr zunehmenden internationalen Kontakte Duisburger Wissenschaftler, ihre Teilnahme an internationalen Symposien und ihre Mitwirkung an internationalen Organisationen, zeigen ausdrücklich, daß regionale Verantwortung und qualifizierte Forschung kein Gegensatz sind, sondern sich vielmehr wechselseitig bedingen."[8]

Die Funktion der An-Institute, die als selbständige wissenschaftliche Einrichtungen eng mit der U-GH Duisburg kooperieren, wird als sinnvolle Ergänzung zur Hochschule bezeichnet, die in der angewandten und anwendungsorientierten Forschung tätig seien, während in der Hochschule selbst die Grundlagenforschung dominiert. Eine enge Zusammenarbeit werde durch Verträge formalisiert und in der Regel in der Leitung der Institute durch einen Professor der Universität sowie die Kontrolle durch Mitglieder des Rektorats in den Aufsichtsgremien

---

[8] Blotevogel, Hans H.: Vorwort zum Forschungsbericht 1983-1986 der Universität-Gesamthochschule Duisburg, Duisburg o.J. (1988).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

gewährleistet. "Die angewandte und anwendungsorientierte Forschung wird ganz überwiegend durch Drittmittel finanziert und ermöglicht zahlreichen Diplomanden und Doktoranden die Mitarbeit an praxisrelevanten Projekten."[9]

Neben der Einzelforschung wurden im Laufe der 80er Jahre weitere Forschungsschwerpunkte durch den Senat eingerichtet. Nach Begutachtung durch auswärtige Wissenschaftler werden sie in der Regel auf sechs Jahre befristet. Eine Verlängerungsmöglichkeit besteht nur nach erneuter positiver Begutachtung. Aufgrund dieses Verfahrens bestanden 1984 folgende Forschungsschwerpunkte:

- Geschichte und Religion des Judentums;
- Energieübertragungstechnik;
- Genese und Prozesse der Mathematisierung;
- Europäische Aufklärung in Literatur und Sprache.

Senatsbeschlüsse bewirkten,

1. die sechs aus den 70er Jahren vorhandenen Forschungsschwerpunkte auf vier zu reduzieren,
2. nach strenger Überprüfung nur die beiden erstgenannten weiterzuführen und die beiden letztgenannten neu zu beschließen,
3. durch zeitliche Befristung eine Verkrustung zu vermeiden.

Der Forschungsschwerpunkt "Geschichte und Religion" des Judentums zielt darauf ab, die weitgehende unbekannte Vielschichtigkeit und Pluralität des Judentums unverzerrt darzustellen. Mit dieser Thematik ist der Auftrag verbunden, in Erziehung und Unterricht Beiträge zur Überwindung des Antisemitismus zu leisten.

Der Forschungsschwerpunkt "Energieübertragungstechnik" gliedert sich in vier Projektbereiche:

- Synchrongeneratoren (Abdämpfung von Magnetfeldern und Besonderheiten der Generatoren mit supraleitender Feldwicklung),
- Unterirdische elektrische Energieübertragung, (u.a. Entwicklung neuer Kabel mit Untersuchung der Isolierstoffe sowie Übertragungsverhalten),
- Elektrische Netze (Netztechnik, u.a. rechnergestützte Netzbetriebsführung, Expertensystem für Netzwiederaufbau nach Großstörungen, Netzdatensprache),
- Zusammenwirken von Generatoren, Kabeln und anderen Netzelementen (Statische und dynamische Auswirkungen kapazitiver Belastungen).

Durch einen interdisziplinären Ansatz (Mathematiker, Physiker, Psychologen) soll im Forschungsschwerpunkt Genese und Prozesse der Mathematisierung erforscht werden, wie Mathematisierungsprozesse in der Mathematik und in anderen Wissenschaften entstehen und verlaufen. Dabei wird die Grundlagenforschung der Mathematik in ihrem interdisziplinären Bezug ebenso untersucht wie mathematische Begriffsbildungen in der Physik, in der Epistemologie, bei entwicklungs- und denkpsychologischen sowie bildungstheoretischen Problemen.

---

[9] Derselbe: Forschungsbericht 1987/1988 der Universität-Gesamthochschule Duisburg o.J. (1990), S. IX.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Im Forschungsschwerpunkt "Europäische Aufklärung in Literatur und Sprache" soll die Bedeutung der Aufklärung für ein modernes Verständnis von Literatur und Sprache in Europa verdeutlicht werden, wobei darauf gezielt wird, einen historischen Orientierungsrahmen für den aktuellen Diskurs über Möglichkeiten und Grenzen einer interkulturellen Literaturwissenschaft zu eröffnen. Bearbeitet werden drei Aufgabenfelder: Erforschung der anthropologiegeschichtlichen Grundlagen der neuzeitlich-europäischen Literatur, ihre Literaturkonzepte und die Anfänge des Europa-Bewußtseins.

In relativ kurzer Zeit (1983-1987) genehmigte die DFG der Universität-Gesamthochschule Duisburg auf natur- und ingenieurwissenschaftlichen Gebieten drei Sonderforschungsbereiche:

- Stoff- und Energietransport in Aerosolen (SFB 209 seit 1983),
- Strukturelle und magnetische Phasenübergänge in Übergangsmetall-Legierungen und -Verbindungen (SFB 166 seit 1984 in Duisburg-Bochum),
- Höchstfrequenz- und Höchstgeschwindigkeitsschaltungen aus III-V-Halbleitern (SFB 254 seit 1987).

Entsprechend dem Dreijahresrhythmus der DFG sind inzwischen bei den Sonderforschungsbereichen nach Begutachtung Weiterbewilligungen erfolgt, eine Anerkennung bisheriger Forschungsleistungen.

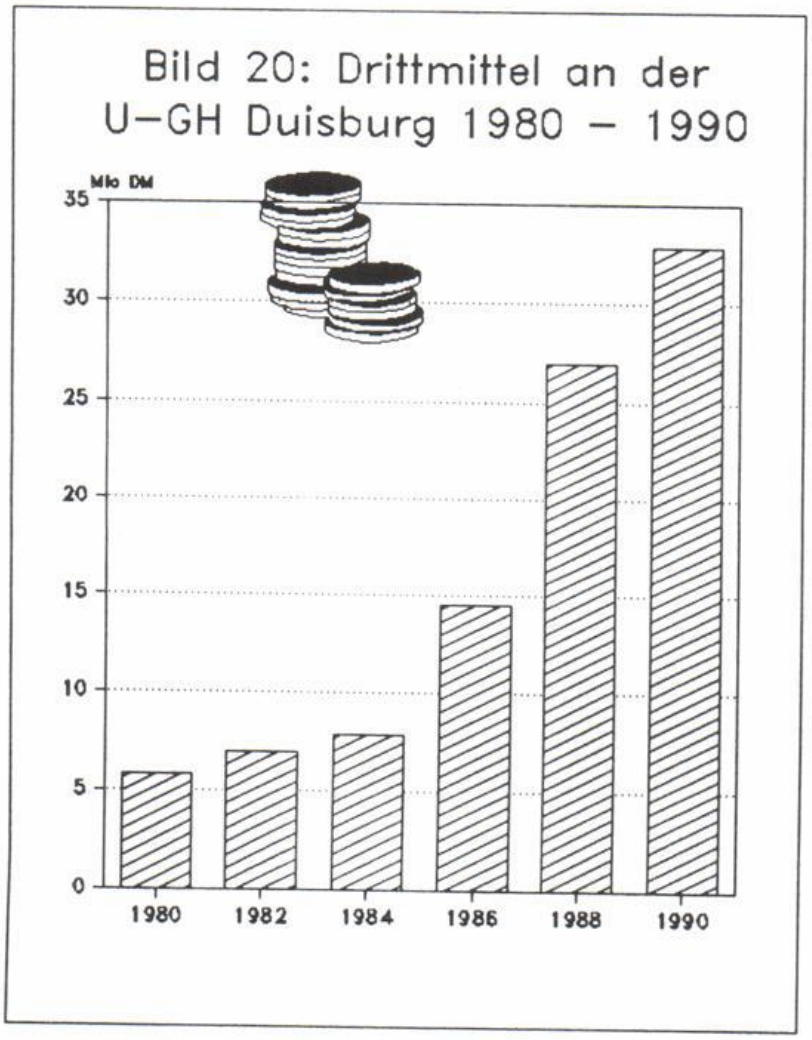
An dem SFB 209 beteiligen sich außer Duisburger Fachwissenschaftlern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik experimentelle Festkörperphysiker der Universität Kassel und instrumentell-chemische Analytiker der Universität Dortmund. Der SFB 209 hat das Ziel, die physikalisch-chemischen Prozesse und die meßtechnischen Probleme bei Stoff- und Energietransport in Aerosolen zu untersuchen. Wichtige Elementarvorgänge mit Relevanz für technische Prozesse werden untersucht, wobei die Bildung, die Veränderung und das Verhalten von technischen Modellaerosolen mit kleinsten Partikeln unter verschiedenen prozeßnahen Bedingungen einbezogen und beschrieben werden.

Im SFB 166 arbeiten jeweils Wissenschaftler mehrerer Teilgebiete der Physik aus Duisburg und Bochum sowie der Angewandten Physik der Universität Düsseldorf zusammen. Erforscht werden Fragestellungen zum Grundverständnis des Magnetismus der Übergangsmetalle (z.B. Chrom, Eisen, Kobalt) und daraus gebildeter Legierungen, wie z.B. Edelstahl (FeNiCr). Das Ziel ist, wesentliche Beiträge zum Verständnis der technisch wichtigen magnetischen Werkstoffe zu leisten und dabei Nachwuchswissenschaftler mit modernen Meßmethoden vertraut zu machen.

Im jüngsten SFB 254 Höchstfrequenz- und Höchstgeschwindigkeitsschaltungen aus III-V-Halbleitern arbeiten vorwiegend Wissenschaftler der U-GH Duisburg, meistens der Elektrotechnik, wobei assoziierte Wissenschaftler aus München und Eindhoven beteiligt sind. Bearbeitet werden Themen aus allen Bereichen monolithisch integrierter Mikrowellen- und Millimeterwellen-Schaltungen aus III-V-Halbleitern. Auf vier Forschungsfeldern werden zahlreiche Einzelprojekte untersucht. Neben Gutachten für Forschungseinrichtungen und Industrie werden auch Forschungs- und Entwicklungsaufträge der Mikroelektronik höchster Frequenzen übernommen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wie Bild 20 aufweist, ist aufgrund zunehmender Forschungsaktivitäten mit dem Schwerpunkt auf angewandter technischer Forschung, die einer von Modernisierungskrisen besonders betroffenen Region helfen soll, die Umstellung auf zukunftsorientierte Industriebereiche und -produkte zu erreichen, ein bedeutsames Wachstum des Drittmittelaufkommes verbunden. So konnte der eingeworbene Betrag im letzten Jahrzehnt um 463% gesteigert werden, eine Entwicklung, die in den nächsten Jahren sicher nicht mit dieser Rate fortgesetzt werden kann, wenn auch der absolute Betrag der Mittel sich weiter steigern lassen dürfte.



9.1.3.2 Institute

9.1.3.2.1 Forschungsinstitute an der Universität-Gesamthochschule Duisburg

Ein spezifisches Profil schaffte sich die U-GH Duisburg durch eine Reihe von An-Instituten, die derart zahlreich an keiner anderen Gesamthochschule vorhanden sind. Seit dem Jahre 1981 existiert das "Institut für Schulbuchforschung (IfS) e.V.", das statt der ausschließ-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

lich inhaltlich bezogenen Schulbucharbeit, in die Analyse fach-, erziehungs- und politikwissenschaftliche Kriterien einbezieht. Außerdem wird das Schulbuch als ein Medium im wechselseitigen Zusamenhang mit den übrigen Strukturelementen von Unterrichtspraxis gesehen. Schulbucharbeit wird als Teil pädagogischer Unterrichts- und Medienforschung, kommunikationstheoretischer Forschungsansätze sowie politisch-ökonomischer Rahmenbedingungen der Entwicklung, Produktion und Verwendung verstanden.

Im Jahre 1982 wurde das "Rhein-Ruhr-Institut für Sozialforschung e.V. (RISP)" gemäß § 36 WissHG anerkannt, das im Herbst 1980 gegründet wurde. Durch Projekte der Grundlagen- und Auftragsforschung, durch Beratungen, Kontaktseminare, Fortbildungsveranstaltungen und Arbeitstagungen werden folgende Ziele angestrebt:

- Intensivierung der anwendungsbezogenen, regionsspezifischen, sozialwissenschaftlichen und sozial-ökonomischen Forschung,
- Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Wissenschaftsbereichen und den öffentlichen Institutionen sowie dem privaten Sektor,
- durch Forschung und Beratung zur Lösung gesellschaftlicher und politischer Probleme beizutragen.

Das im September 1985 gegründete "Forschungsinstitut für wirtschaftlich-technische Entwicklung in Japan und im Pazifikraum, e.V." wurde ein Jahr später anerkannt. In vier Bereichen lassen sich die Aufgaben des Instituts zusammenfassen:

- Unterstützung der ostasienbezogenen Lehr- und Forschungsaktivitäten der Universität-GH Duisburg,
- Durchführung eigener Forschungsarbeiten, insbesondere im Überschneidungsbereich Technik/Wirtschaft, mit dem Schwerpunkt der diesbezüglichen Entwicklung in Ostasien, wobei das relevante Umfeld (Sprache, Politik, Recht, Gesellschaft, Kultur) mit einbezogen wird,
- Schaffung von Informationsdiensten über technisch-wirtschaftliche Entwicklung in Ostasien,
- Durchführung von Kursen, Seminaren, Tagungen für Praktiker aus Industrie und Handel zur Vorbereitung auf Tätigkeiten in Ostasien.

Der seit 1985 intensivierten Zusammenarbeit mit dem "Deutschen Textilforschungszentrum Nord-West e.V. (DTNW)" stimmte Anfang 1986 das MWF zu. Das Deutsche Textilforschungszentrum in Krefeld, das von ca. 200 Firmen aus der Chemie-, Farben- und Chemiefaserindustrie, den Spinnereien, Webereien, Textilveredelungs- und Textilmaschinenbaufirmen getragen wird, arbeitet mit der Physikalischen Chemie, Prozeß- und Aerosolmeßtechnik, Meß- und Regelungstechnik, Festkörperphysik und Maschinenbau der U-GH Duisburg zusammen.

Die Textilforschung befaßt sich mit Bereichen, die von der Textilveredelung über die chemische Analytik von Fasern, Garnen und Flächengebilden bis zur Untersuchung der Eigenschaften von Farbstoffen, Veredelungschemikalien und Textilhilfsmitteln einschließlich der Grundlagen für energiesparende und umweltfreundliche Verfahren reichen. Im Bereich der textilen Meßtechnik werden mehrere Forschungsfelder wie Verfahrens- und Meßtechnik der Entstaubung, Meßtechniken zur Simulation schnellaufender technischer Prozesse, für disperse Systeme und Mikroemulsionen erforscht. Darüber hinaus werden spezielle Prüfverfahren für

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fasern, Garne und textile Flächengebilde entwickelt sowie chemische und optische Sensoren konstruiert.

Im September 1986 wurde durch Kooperationsvertrag das "Rheinisch-Westfälische Institut für Wasserchemie und Wassertechnologie GmbH (IWW)" gegründet. Personell und wissenschaftlich mit den Fächern Chemie und Maschinenbau verbunden, führt es die "Mülheimer Wassertechnischen Seminare" durch und widmet sich folgenden Aufgabenbereichen:

- Beratung und Unterstützung von Wasserversorgungsunternehmen und Industriebetrieben bei Fragen der Wassergewinnung,
- Aufbereitung, Verteilung und Wiederverwendung einschließlich der Analytik von Wasserinhaltsstoffen,
- Entwicklung neuer Technologien für die Wasseraufbereitung und Wasserreinigung in Zusammenarbeit mit anlagenbauenden Unternehmen des Landes Nordrhein-Westfalen,
- Durchführung von Forschungsaufgaben und Erstellung von Gutachten im Bereich Wasserchemie und Wassertechnologie,
- Unterstützung der Lehre in den Fachgebieten der Wasserchemie, Wassertechnologie und des Gewässerschutzes an der Universität-GH Duisburg.

Der im August 1986 vorgelegte Antrag ein "Institut für Verhaltensmedizin e.V." zu gründen, in dem Ärzte aus zwei Duisburger Kliniken und Psychologen der U-GH Duisburg zusammenarbeiten, fand im Februar 1988 die Anerkennung des MWF. Die junge interdisziplinäre Verhaltensmedizin befaßt sich mit der Entwicklung, Integration und Anwendung von Verfahren der empirisch-experimentellen Psychologie und der Medizin für die Bereiche Prävention, Diagnose, Behandlung und Rehabilitation von Erkrankungen. Erforscht werden empirische Grundlagen zu psychologischen Aspekten der Genese und Behandlung organischer Erkrankungen, die Anwendung und Evaluation von Verfahren der Psychologie zur Rehabilitation nach schwerwiegenden medizinischen Eingriffen, zur Behandlung chronischer Schmerzzustände und zur Vorbeugung bei Erkrankungen, die zu einem erheblichen Anteil verhaltensbedingt sind.

Im Jahre 1988 wurde das "Salomon Ludwig Steinheim Institut für Deutsch-Jüdische Geschichte e.V." anerkannt. In Ergänzung des Forschungsschwerpunktes "Geschichte und Religion des Judentums" befaßt sich das Institut mit Fragestellungen der Neuzeit, schwerpunktmäßig mit den deutsch-jüdischen Beziehungen von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Neben der Grundlagenforschung nimmt es auch pädagogisch-didaktische Aufgaben wahr, wobei die Regional- und Lokalgeschichte akzentuiert wird. Bereiche der Forschung sind die Probleme der gesellschaftlichen Integration und Akkulturation der Juden, insbesondere sozialgeschichtliche Fragestellungen (soziale Mobilität, sozialer Aufstieg, Veränderungen der Berufsstruktur, Demographie), sozio-kulturelle Aspekte (Theater, Literatur, Kunst, Musik, Presse) sowie die vielfältigen Probleme, die mit dem antisemitischen Vorurteil und den Vorgängen zusammenhängen, die zum fabrikmäßig betriebenen NS-Massenmord geführt haben.

Mit der Verlagerung des Diplom-Studienganges Schiffstechnik von der RWTH Aachen an die U-GH Duisburg beschloß der Senat im Oktober 1988 die "Versuchsanstalt für Binnenschiffbau e.V. Duisburg (VBD)", zu übernehmen. Die vorher bereits mit dem damaligen Fachhochschulstudiengang verbundene Versuchsanstalt forscht auf zwei Gebieten: der Hydrodyna-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

mik des Schiffes und dem schiffahrtsbezogenen Bereich. Sie kooperiert mit Ministerien und der Industrie, ist gutachterlich und fachberatend tätig. Auf dem erstgenannten Gebiet werden theoretische Berechnungen über Widerstand und Leistungsbedarf von Schiffen, deren Steuerungsfähigkeit und Manövrierverhalten vorgenommen, Modellmessungen, Modellerprobungen schwimmender Geräte für den Gewässerschutz und Messungen an naturgroßen Wasserfahrzeugen durchgeführt. Das zweite Gebiet umfaßt theoretische Arbeiten, wie Wirtschaftlichkeitsberechnungen, Systemwahl für bestimmte Transportaufgaben sowie die Programmierung und Automatisierung des Verkehrsablaufs. Außerdem werden Messungen an Modellen und zur Wechselwirkung Schiff-Wasserstraße mit naturgroßen Schiffen sowie Verkehrsablaufstudien an Schleusen und Hebewerken durchgeführt.

Auf gemeinsame Initiative von Wirtschaft, kommunalen und staatlichen Institutionen sowie der U-GH Duisburg wurde im Februar 1989 das "Institut für Umwelttechnologie und Umweltanalytik e.V. (IUTA)" als weiteres Forschungsinstitut an der U-GH Duisburg gegründet, das sich schwerpunktmäßig mit angewandter Grundlagenforschung zu den sehr vielfältigen Fragen der Abfallproblematik (Abgas, Abwasser, Abfall, Abwärme) befaßt. Die Interdisziplinarität der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten erstreckt sich auf Umweltanalytik, -meßtechnik, -chemie, -verfahrenstechnik, -medizin, Abfalltechnik und Bodenschutz. Die Komplexität der zu lösenden Umweltprobleme erfordert neben technologischen Entwicklungen insbesondere fächerübergreifende wissenschaftliche Analyseansätze. Neben der anwendungsorientierten Grundlagenforschung werden Unternehmen und Behörden im Bereich der Umwelttechnologie und -analytik beraten. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowie wissenschaftliche Symposien zu Fragestellungen der Umwelttechnologie und -analytik finden statt. Im Jahre 1991 konnte die umgebaute Versuchsanstalt eines Großunternehmens als Institutsgebäude bezogen werden.

Obwohl die Forschungsschwerpunkte und Institute sich mit ganz unterschiedlichen Gegenständen, Themen und Zielsetzungen befassen, ist ihr erkenntnisleitendes Interesse entweder die ökonomisch-ökologische Erneuerung des Landes Nordrhein-Westfalen, insbesondere der Region Duisburg oder die individuell-gesellschaftliche Relevanz der Projekte.

9.1.3.2.2 Sonstige Institute und kooperierende Forschungsinstitute

Als einziges Zentralinstitut der U-GH Duisburg besteht das "Deutsch-Französische Institut für Automation und Robotik (IAR) - Teilinstitut Duisburg". Aus dem Anfang 1983 mit der Université Louis Pasteur de Straßbourg geschlossenen Abkommen entstand dieses Zentralinstitut. Voraus ging ihm ein Forschungsschwerpunkt, bis Ende 1988 das MWF diese erste zentrale Einrichtung genehmigte. Vorher war die grenzüberschreitende Kooperation auf die Universitäten Karlsruhe, Mülhausen und Nancy auf dem Gebiet von Automation und Robotik ausgedehnt worden, an der Wissenschaftler der Fachbereiche Maschinenbau und Elektrotechnik der U-GH Duisburg beteiligt sind. Zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsvorhaben werden in Zusammenarbeit mit der Industrie und Wirtschaft durchgeführt, die auf den Gebieten der Automation auch beraten werden. Die Forschungsgebiete umfassen autonome mobile Systeme, mobile Industrieroboter und computerintegrierte Fertigung, die dabei auftretenden Meß- und Regelungsprobleme sowie die Anwendung der Mikroelektronik und Datenverarbeitung, die

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Mensch-Produkt-Kommunikation in der Gerätetechnik, Behindertenelektronik, Sensorik und Sprachsteuerung, Untersuchung und Simulation von Mehrkörpersystemen sowie Handhabungstechnik (Industrieroboter).

Aufgrund eines im Juli 1989 mit der Bonner "Stiftung Entwicklung und Frieden (SEF)" paraphierten Kooperationsvertrages wurde im September 1989 als wissenschaftliche Einrichtung des Fachbereichs 1 die Errichtung des "Instituts für Entwicklung und Frieden (INEF)" beschlossen. Das vom Fach Politische Wissenschaft (Entwicklungspolitik) getragene Institut soll problem- und praxisorientiert, politisch und herrschaftskritisch globale Problemlösungen suchen. Anstöße für politisches Handeln aus kosmopolitischer Verantwortung sollen durch Verdeutlichung der Zusammenhänge zwischen Frieden und Entwicklung, zwischen Sicherheit, Weltwirtschaft und Umwelt unterstützt werden. An die Stelle des Eurozentrismus tritt globales Denken. Wissenschaftlich erarbeitete Lösungsvorschläge tragen dazu bei, drängende Weltprobleme gezielt zu erkennen und zu vermindern.

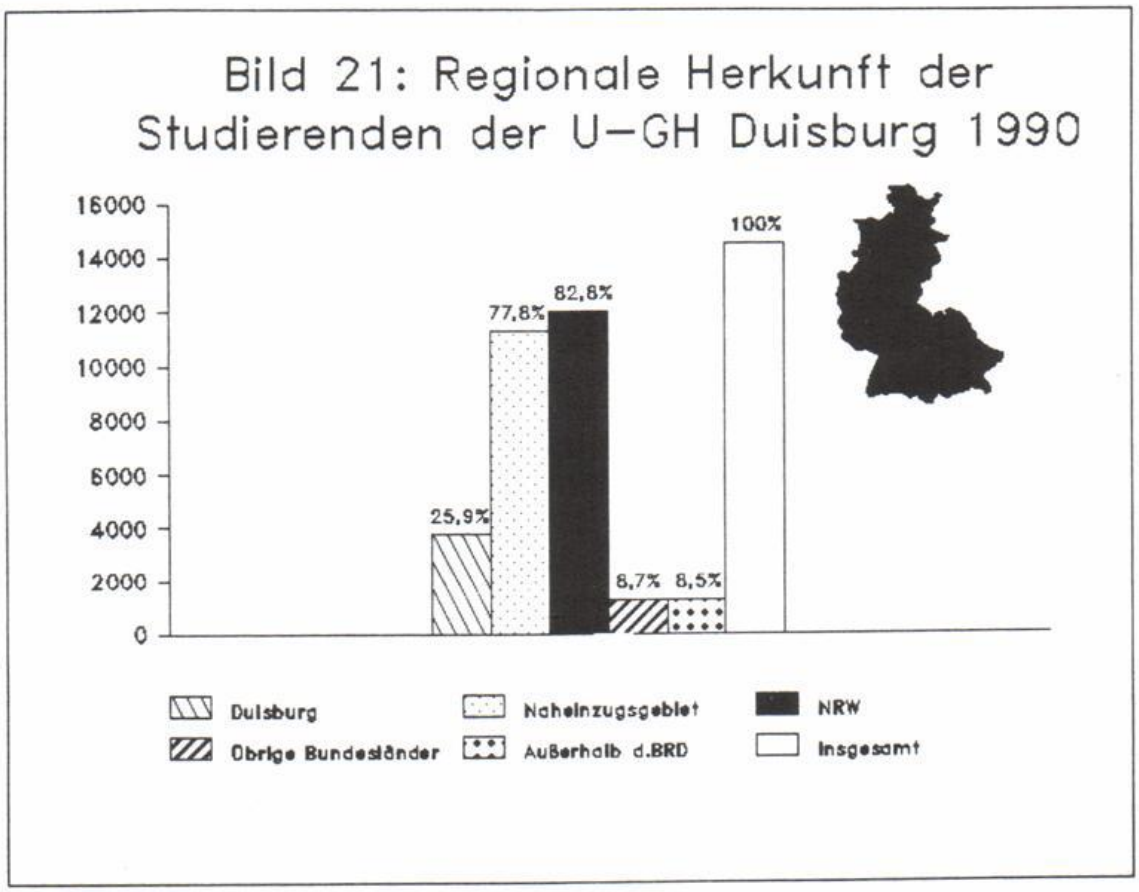
Der Direktor des "Fraunhofer-Instituts für mirkoelektronische Schaltungen und Systeme (IMS)", ist zugleich Professor für Elektronische Schaltungen an der U-GH Duisburg. Durch die anwendungsorientierte Forschung auf den Feldern Prozeß- und Bauelementenentwicklung, rechnergestützter Schaltungsentwurf, Signalverarbeitung und Systementwurf, analoge und digitale Schaltungen, Geräte und Systemanwendungen ergeben sich vielfältige Kooperationen mit Forschungen an der U-GH Duisburg. Eine 2. Institution, die allerdings nicht in Duisburg ihren Sitz hat, das im Sauerland beheimatete "Fraunhofer-Institut für Umweltchemie und Ökotoxikologie", das Grundlagen für die Bewertung der Umweltgefährdung durch Chemikalien erforscht, pflegt mit Mitgliedern des Instituts für Umwelttechnologie und Umweltanalytik engen Kontakt.

9.1.4. Zusammenarbeit mit der Region

Eines der Ziele, für die die Gesamthochschulen errichtet wurden, war die Regionalisierung. Bei ihrer Errichtung wurde darunter die Verbesserung der Bildungschancen in hochschulfernen Regionen verstanden, wobei besonders an sozial Benachteiligte gedacht wurde. Zugleich sollte ein Entlastungseffekt bei den vorhandenen Hochschulen eintreten. Regionalisierung bedeutete also ein flächendeckendes Bildungsangebot zu schaffen.

In dieser Hinsicht erfüllte die Gesamthochschule Duisburg die in sie gesetzten Erwartungen von Anfang an: die Studierendenzahl verdoppelte sich etwa zwischen 1980 und 1990 mit einem überdurchschnittlichen Anteil derjenigen, die aus der Region (vgl. Bild 21) und aus Arbeiterfamilien stammen (vgl. Kap. 8.3). Da von den durch ein wissenschaftliches Studium qualifizierten Absolventen ein erheblicher Prozentsatz einen Arbeitsplatz in der Region fand, war insoweit die Forderung nach Regionalisierung nach wenigen Jahren erkennbar erfüllt. Die reformierten Studiengänge bestanden ihre Bewährungsprobe durch den Arbeitsmarkt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Anders sieht das Urteil aus, wenn die immer mehr in den Vordergrund tretenden Transformation von Forschungsergebnissen zur ökonomischen Erneuerung der Region betrachtet wird. Die durch die Ruhrkrise schnell steigenden Erwartungen konnten von einer im Aufbau befindlichen und unter wissenschaftlichem Konkurrenzdruck stehenden jungen Hochschule nicht so schnell erfüllt werden. Sie mußte sich durch Forschungsleistungen zuerst die Anerkennung der Fachwelt erwerben, bevor sie sich verstärkt den Problemen der Region zuwenden konnte. Bekanntlich waren die Voraussetzungen in Duisburg durch die Bauverzögerungen besonders ungünstig. Der keinen Aufschub duldenden Strukturkrise konnte also nicht unverzüglich durch Innovationen aus der Hochschule meßbar abgeholfen werden. Das Dilemma, das durch die Doppelanforderung entstand, unmittelbar verwertbare Forschungsergebnisse vorzuweisen, aber auch als wissenschaftliche Hochschule durch hervorragende Ergebnisse in der Grundlagenforschung erst einmal anerkannt zu werden, ist nicht aufhebbar und zwingt zu der angedeuteten Priorität.

Anders steht es mit einem dritten Bereich, sich der Region durch kulturelle Beiträge zu öffnen, fachwissenschaftliche Weiterbildung zu betreiben oder soziale, struktur- und regional-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

politische Problemstellungen zu bearbeiten, Aufgaben, die im Rahmen ihrer Kapazität die Universität-Gesamthochschule Duisburg von Anfang an mit zunehmender Intensität nachkam. Dabei wurde auf die Initiativen der beiden Vorgängereinrichtungen, der PH und der FH aufgebaut.

Angeknüpft werden konnte ebenfalls an den seit 1946 bestehenden Förderverein "Unsere Duisburger Hüttenschule", der sich 1974 in "Unsere Duisburger Hochschule e.V. (UHD)" umbenannte, der, u.a. als Träger der Privaten Fachschule für Technik fungierend, Weiterbildung betrieb. Außerdem führte er regelmäßig allgemein interessierende Vorträge durch. Diese Aktivitäten und vor allem diejenigen der Technischen Akademie fanden im Mai 1986 ihre Fortsetzung durch einen Kooperationsvertrag mit der Universität über die gemeinsam zu betreibende Weiterbildung in akademischen Berufen. Aufbauend auf die zwanzigjährigen Erfahrungen der Technischen Akademie wurde die Weiterbildung beider Vertragspartner zusammengeführt und durch die "Akademie für Wissenschaft und Technik" (AWT) der UHD koordiniert. Diese Konstruktion für wissenschaftliche Weiterbildung unter Beteiligung aller Fachbereiche ist für die deutschen Hochschulen modellhaft und hat sich bewährt. Der Förderverein fungiert auch als Träger des mit erheblichen Mitteln aus dem Programm des Landes "Zukunftsinitiative Montanregion" ausgestatteten "Weiterbildungsinformationssystem Mikroelektronik".

Noch eine zweite Vereinigung, die "Gesellschaft der Freunde der Niederrheinischen Universität Duisburg e.V." unterstützt die U-GH Duisburg und fördert die Verbindung zur Region. Sie entstand 1971 durch Zusammenschluß der 1949 gegründeten "Duisburger Universitätsgesellschaft" mit der seit 1966 bestehenden "Gesellschaft der Freunde der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg e.V." Die Gesellschaft sieht ihre vordringlichste Aufgabe darin, die Verbindung von Wissenschaft und Praxis zu fördern. So veranstaltet sie jährlich mit der U-GH die "Duisburger Universitätstage". Sie fanden im November 1990 zum 40. Male mit dem Thema: "Europa: Revolution und Evolution" statt, während ein Jahr später das Problem "Kultur und Kommerz" diskutiert wurde. Die Universitätstage, zu denen auch Gastreferenten des In- und Auslandes eingeladen werden, finden eine gute Resonanz bei den Bürgern Duisburgs und der Region.

Seit dem WS 1984/85 findet das UNI-Kolleg Duisburg statt. Dabei wird über Fachgebiete allgemeinverständlich berichtet, ein weiterer Ansatz, den Bürgern wissenschaftliche Ergebnisse mitzuteilen. An ältere Bürger wendet sich seit dem gleichen Zeitpunkt die "Universität des Dritten Lebensalters" mit einer spezifischen Auswahl aus dem allgemeinen Studienangebot, so daß der gewünschte Kontakt mit den jungen Studierenden ermöglicht wird. Da von diesem Angebot etwa 500 Bürger im Durchschnittsalter von 57 Jahren Gebrauch machen, ist der Erfolg offensichtlich.

Jahrespreise zur Förderung von besonderen wissenschaftlichen Leistungen, z.T. mit Bezug zur Stadt oder Region, von Publikationen und Seminaren, sind weitere Aktivitäten der Freunde. Dem Brückenschlag dienen auch Gesprächs- und Arbeitskreise sowie ein "Technischer Forschungskreis", durch den Forschungsprojekte, die für die Region Duisburg von besonderem Interesse sind, koordiniert und unterstützt werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Mit gleicher Zielsetzung wurde bereits 1979 unter Beteiligung der U-GH Duisburg ein Modellversuch "Innovationsförderungs- und Technologietransfer-Zentrum (ITZ) der Hochschulen des Ruhrgebiets" begonnen. Der Modellversuch zielte darauf, Organisation und Verfahren zu entwickeln und zu erproben, die zur Schließung der "Transformationslücke" zwischen der Erarbeitung von Forschungsergebnissen und ihrer Anwendung beitrugen. Die Auflösung des ITZ erfolgte 1984 und wurde durch eine Forschungstransferstelle ersetzt, die seitdem unmittelbar vor Ort als Mittler zwischen U-GH und Praxis wirkt. Die Transferstelle Hochschule-Praxis vermittelt Kooperationen durch

- Beratung und Begutachtungen,
- Tests und Analysen,
- praxisrelevante Forschungsarbeiten durch Wissenschaftler der Universität,
- gemeinsame Projekte von Industriebetrieben in Kooperation mit Fachgebieten der Universität.

Eine enge Zusammenarbeit besteht zwischen der Transferstelle und der Akademie für Wissenschaft und Technik, da das Gelingen des Strukturwandels durch Einführung neuer Technologien erheblich von der Weiterbildung der Mitarbeiter abhängig ist. Das von der "Gesellschaft für Technologieförderung und Technologieberatung Duisburg mbH (GTT)" getragene Duisburger Technologiezentrum hat sich analog der Schwerpunktbildung der Universität und des Aufgabenbereichs des Duisburger Fraunhofer-Instituts auf die Transformation von Mikroelektronik in die Praxis konzentriert. Das gilt auch für die Unterstützung von Existenzgründern.

Die sonstigen zahlreichen Verbindungen, die durch die An-Institute inzwischen entstanden oder aus persönlichen Kontakten gewachsen sind, sind nur ein Teil der Bemühungen der Universität um Regionalisierung. Dazu gehören vor allem auch die Arbeit des Kuratoriums und die zahlreichen Aktivitäten, die Universität den Bürgern über Kommunikationsmittel näher zu bringen sowie Veranstaltungen, bei denen besonders Studieninteressenten der Region angesprochen werden. Dabei präsentiert sich die U-GH auch in anderen Orten ihres Einzugsgebietes.

Der Strukturwandel der Region ist aber nicht nur durch Unterstützung auf technisch-ökonomischem Gebiet zu bewältigen; die dabei auftretenden sozialen und individuellen Probleme sind von gleicher Bedeutung. Aus diesem Grunde haben die Geistes- und Sozialwissenschaften ebenfalls eine regionale Funktion, und zwar möglichst rechtzeitig auf die bei Strukturwandel auftretenden Probleme hinzuweisen, damit diese von vornherein berücksichtigt und geeignete Vermeidungsstrategien entwickelt werden können. Konkrete Untersuchungen, die an der U-GH durchgeführt werden, sind:

- Kommunale Eliten im Sozialsektor, Handlungsspielräume und Jugendarbeitslosigkeit,
- Technologische Entwicklung und Technologiepolitik, Grundlagen und Perspektiven einer sozialverträglichen Technikgestaltung im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien,
- Gewaltfolgen bei Kindern in Frauenhäusern,
- Soziale Folgen neuer Techniken im Gütertransportsystem,
- Fortbildungsprogramm für Lehrer zur besseren Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Schulwesen,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Schul- und ausbildungsbegleitende Integrationsförderung von ausländischen Jugendlichen beim Übergang zwischen Schule und Berufs-/Arbeitswelt,
- Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher in der Problemregion Duisburg,
- Sprache türkischer Gastarbeiter und türkischer Schüler,
- Industrie- und Gewerbeparks als Instrument regionaler Wirtschaftspolitik,
- Qualifikation im Kontext neuer Techniken,
- Kirche im Arbeiterviertel Ruhrgebiet,
- Armut und Armutsalltag in zwei Duisburger Stadtteilen,
- Regionale Berufsbildungsforschung: Ausbildungsversorgung in der Problemregion Duisburg,
- Entwicklung der Mehrsprachigkeit von Arbeitsemigranten und ihrer Kinder,
- Stadtsprache in der Industrieregion,
- Biographien von Künstlerinnen im Ruhrgebiet heute.

Die ausgewählten Themen - es handelt sich hauptsächlich um Forschungsgebiete der Fachbereiche 1-5 aus den Forschungsberichten 1983-86 und 1987-1988 - bestätigen, daß fast ausschließlich Erkenntnisse über bereits eingetretene Entwicklungen gewonnen werden, aber nicht Vorschläge, durch die mögliche Fehlentwicklungen vermieden oder zumindest begrenzt werden könnten, wie es bei der Technikfolge- Abschätzung beabsichtigt ist.

9.1.5 Partnerschaften

Die zahlreichen auswärtigen Gäste bei Tagungen und Partnerschaften haben zwar auch eine regionale Bedeutung, aber relevanter ist für beides die wissenschaftliche Funktion für eine junge Universität, die ihren Ruf noch festigen und sich profilieren muß. Deshalb legt die U-GH Duisburg auf Tagungen und Partnerschaften großen Wert. Der für alle Beteiligten nützliche wissenschaftliche Austausch steigert die Produktivität und verhindert zugleich ein Abgleiten in Provinzialität.

Den internationalen Gedankenaustausch auf persönlicher Ebene, auf den alle Wissenschaftler mehr oder weniger angewiesen sind, gab es seit der Errichtung der U-GH Duisburg. Die regelmäßigen Seminare unter Beteiligung von Wissenschaftlern der Hochschule für Planung und Statistik Warschau und der U-GH gehen bis in die siebziger Jahre zurück, wobei der Vergleich der beiden alternativen Wirtschaftssysteme im Vordergrund stand. Der Partnerschaftsvertrag zwischen den Hochschulen konnte, wegen der politischen Situation, erst 1983 abgeschlossen werden, obwohl er bereits 1981 formuliert worden war.

Die U-GH Duisburg legt Wert darauf, daß erst ein Vertrag geschlossen wird, wenn sich die Partnerschaft über längere Zeit stabilisiert hat. Die Wahl eines Senatsbeauftragten für jede Partnerschaft ist eine weitere Voraussetzung für Kontinuität und Intensivierung. Die von Japan und China über europäische Länder bis nach Nord- und Südamerika reichenden Partnerschaften und die Verteilung der Aktivitäten über die Fächergruppen der Hochschule zeigen die konzeptionelle Spannweite mit Schwerpunkten im Fernen Osten, Westeuropa und den USA. Nur jeweils eine Partnerschaft besteht mit einer Universität Osteuropas und einem Entwicklungsland, dem Schwellenland Brasilien. Die ausführliche Berichterstattung über die Aktivitäten der

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

einzelnen Partnerschaften in dem jährlichen Rechenschaftsbericht zeigt den hohen Stellenwert, der ihnen beigemessen wird. Inzwischen bestehen 13 Partnerschaften, von denen zehn bis zum Jahre 1985 geschlossen wurden; diejenigen mit den beiden chinesischen Hochschulen stammen aus dem Jahre 1987 und die letzte mit der Indiana University of Pensylvania auf Fachbereichsebene aus dem Jahre 1989, mit der schon seit den frühen 70er Jahren ein reger Studentenaustausch (Wirtschafts- und Sprachwissenschaften) stattgefunden hat.

Folgende Partnerschaften bestehen auf Hochschulebene:
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) in Belo Horizonte (Brasilien),
- University of Minnesota in Minneapolis (USA),
- University of Washington in Seattle (USA),
- Portsmouth Polytechnic in Portsmouth (Großbritannien),
- Katholisch-Theologische Universität in Amsterdam (Niederlande),
- Université Louis Pasteur de Strasbourg in Straßburg (Frankreich),
- Hochschule für Planung und Statistik in Warschau (Polen),
- Dokkyo-Universität in Tokio (Japan),
- Universität Kyoto in Kyoto (Japan),
- University of Durham in Durham (Großbritannien),
- Huazhong University of Science and Technology in Wuhan Hubei (VR China),
- Wuhan University in Wuhan Hubei (VR China),
- Indiana University of Pennsylvania (USA).

9.2 Universität-Gesamthochschule Essen

9.2.1 Konturen [10]

9.2.1.1 Der Beginn

Die Ruhrgebietsmetropole Essen war von der Landesregierung schon mehrere Jahre vor der Errichtung als Standort einer wissenschaftlichen Hochschule vorgesehen. Zwar erhielten zuerst zwei im westfälischen Teil des Ruhrgebietes liegende Städte, Bochum und Dortmund, eine Universität, aber gerade deshalb mußte eine weitere wissenschaftliche Hochschule im rheinischen Teil entstehen. Beeinflußt vom damaligen Lehrermangel sah das Nordrhein-Westfalen-

---

[10] Den Ausführungen liegen zugrunde: Der Rektor der U-GH Essen (Hrsg.): 1972 - Leistungen - 1982 - Texte zu zehn Gründungsjahren. Berichte aus Fachbereichen und Zentralen Einrichtungen 1981/82, Schriften und Berichte Band 3, Essen, WS 1982/83. Der Rektor der U-GH Essen (Hrsg.): Tätigkeitsbericht des Rektors, Sommersemester 1981, Schriften und Berichte Band 1, Essen o.J. Der Rektor (Hrsg.): Rechenschaftsbericht des Rektors, Sommersemester 1983, Schriften und Berichte Band 4, Essen 1983. Der Rektor der U-GH Essen (Hrsg.): Rechenschaftsberichte des Rektorats 1984, 1985, 1986, Schriften und Berichte Bde. 6, 10, 13, Essen o.J. Der Rektor der U-GH Essen (Hrsg.): Forschungsberichte 1976-1979, 1980-1982, 1983-1985, 1986-1988, Schriften und Berichte Bde. 2.1, 5, 12, 16, Essen 1982, 1984, 1987, 1990. Der Rektor der U-GH Essen (Hrsg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnisse bis WS 1991/92. Essener Hochschuljournal Nr. 1 - Nr. 21, Hochschuljournal Essen 1980/22 - 1987/55, Essener Universitäts-Berichte Nr. 1/88 - Nr. 3/91. Zey, René: Sommersemester, Wintersemester. Aufzeichnungen eines Studiums, 13.A. Mülheim/R., Februar 1985, Zey, René: Hauptstudium. Eine Erzählung aus dem Studienalltag, 2.A., Mülheim/R., Oktober 1985. Streffer, C. (Hrsg.): Bericht des Rektorats für die akademischen Jahre 1988/89 und 1989/90, Schriften und Berichte Band 17, Essen, April 1991. Rektor der Universität-Gesamthochschule Essen (Hrsg.): Umwelttechnik, Schriften und Berichte Band 8, Essen, WS 1985/86. Derselbe: Zukunftstechnologie Neue Medien, Schriften und Berichte Band 9, Essen, WS 1985/86.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Programm 1975[11] noch eine Universität mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt vor, aber nur hier mit besonderer Betonung der Naturwissenschaften. Im Laufe der weiteren Diskussion in den beiden folgenden Jahren entschloß sich die Landesregierung dann, eine Gesamthochschule zu errichten mit sechs integrierten Studiengängen (Bauingenieurwesen, Chemie, Maschinenbau, Mathematik, Physik und Wirtschaftswissenschaften) als Kernstück.

Die in Essen zu leistende Zusammenführung der vorhandenen Einrichtungen war deshalb singulär, weil nur dort eine universitäre Einrichtung, das Klinikum, in eine Gesamthochschule überführt werden sollte. Aufgrund dieser Ausgangslage diskutierte der Gründungssenat bereits im November 1972 Bezeichnungen wie "Universität Essen-Gesamthochschule" und das Kuratorium plädierte wenig später (Januar 1973) bereits für den Namen "Universität Essen". Weil der Wissenschaftsminister an der Bezeichnung "Gesamthochschule" festhielt, kam es deshalb Anfang 1973 zu heftigen Protesten, besonders der Vertreter medizinischer Fachbereiche[12] im Gründungssenat. Die Anhänger der Bezeichnung "Universität" wollten durch die Namensgebung den Status eindeutig geklärt wissen.

9.2.1.2 Konflikte

Die Forderung nach Unabhängigkeit vom Gründungssenat wurde von den Medizinprofessoren bei der Besetzung medizinischer Hochschullehrerstellen erhoben. Auch die Mitarbeit der Vertreter medizinischer Fachbereiche in einem Ausschuß "Humanbiologie", der einen entsprechenden Studiengang vorbereiten sollte, wurde abgelehnt, so daß der Plan scheiterte. Anfang 1974 eskalierte der Konflikt mit dem Klinikum. Der Senat sprach dem aus dem Klinikum kommenden Konrektor das Mißtrauen aus, worauf dieser zurücktrat. Der damalige Essener Bundestagsabgeordnete Reuschenbach wandte sich an den Wissenschaftsminister Rau und bat ihn, zu dem Versuch des Klinikums, sich aus der Gesamthochschule zurückzuziehen, eindeutig Stellung zu nehmen. Dieser bestätigte daraufhin, daß das Klinikum Teil der Gesamthochschule bleibe.

Auslöser des Konflikts war die "Professorierung" des Fachhochschullehrer Ende Dezember 1973 und ihre Zuordnung zur Gruppe der Professoren. Unter diesen Umständen seien die Mediziner nur zu kooperativer Mitarbeit, aber nicht zur Integration bereit. Anderenfalls wollte man aus der Gesamthochschule ausscheiden. Das Konzept der Gesamthochschule sei weitgehend ideologisch bestimmt und deshalb für die Medizin nicht akzeptabel. Auf der einen Seite habe man dem Klinikum die Erhaltung des universitären Status versprochen, den Fachhochschullehrern aber die volle Integration in eine Bildungseinrichtung universitären Charakters

---

[11] Dort heißt es auf S. 68: "Die in Essen zu gründende Universität wird ihren Schwerpunkt in Naturwissenschaft und Medizin haben. Bei der Planung ist von vornherein zu berücksichtigen, daß die in Essen vorhandenen Einrichtungen der Lehrerausbildung gleichzeitig mit der Errichtung der Universitäten mit erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten in anderen Städten Universitätsrang erhalten und in schrittweise zu intensivierender Zusammenarbeit mit den Fachhochschulen das Modell einer Gesamthochschule im Verbund mit der Ruhruniversität Bochum zu verwirklichen ist". Das sich im Verlauf der weiteren Diskussionen durchsetzende Konzept einer integrierten Gesamthochschule war im Vergleich mit dem ursprünglichen Vorhaben bildungspolitisch und strukturell wesentlich erfolgsversprechender, da der Lehrermangel bald in einen Überschuß umschlug und keine dezentrale Großorganisation entstand.

[12] Die beiden Fachbereiche für theoretische und praktische Medizin wurden später in einem Fachbereich zusammengefaßt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zugesagt. Eine derartige Doppelbödigkeit bliebe als ständiger Störfaktor systembedingt in das Konzept eingebaut. Der sich trotz zahlreicher Gespräche und Vermittlungsversuche hinziehende Konflikt führte dazu, daß erst Ende September 1975 ein Konrektor für Forschung, der satzungsgemäß dem Klinikum angehören mußte, zu gewinnen war. Dieser machte bei seiner Wahlannahme seine Mitarbeit davon abhängig, daß die Universität Essen-Gesamthochschule "den übrigen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland in Lehre, Forschung und Krankenversorgung mindestens gleichwertig ist".[13] Damit war der Höhepunkt der Auseinandersetzungen überschritten. Die Folgezeit war zwar nicht frei von Konflikten, jedoch wuchs allmählich die Bereitschaft zur erforderlichen Zusammenarbeit. Die im Laufe der 80er Jahre stattfindende weitgehende Anpassung der Gesamthochschulen an das universitäre Vorbild machte es möglich, daß Ende der 80er Jahre Prof. Dr. Streffer, ein Mitglied des medizinischen Fachbereichs, Rektor wurde.

Das 1963 aus den Städtischen Krankenanstalten hervorgegangene Klinikum bildete Medizinstudierende in der zweiten Phase aus; es hatte bei Errichtung der Gesamthochschule bereits wissenschaftliche Anerkennung durch Erfolge in der Forschung - besonders in der Tumorforschung - aufzuweisen. Durch Eingliederung in das Reformmodell Gesamthochschule sahen die Mediziner ihren wissenschaftlichen Rang gefährdet und befürchteten eine Minderung professoralen Einflußes. Die Zusammenführung mit einer Einrichtung, der Fachhochschule, die erst ein Jahr vorher in den Hochschulbereich überführt worden war, nunmehr als gleichberechtigten Partner zu akzeptieren, fiel den standesbewußten Medizinern schwer. Ihre Eingliederung in die Gesamthochschule durch den Gesetzgeber bedeutete die Trennung von der Universität Bochum, deren Abteilungen für Theoretische und Praktische Medizin sie vorher angehörten. Diese Umorganisation wurde als Abwertung empfunden und machte den dagegen aufkommenden Widerstand verstehbar.

Neben diesem sich weitgehend gegen die Ziele der Gesamthochschule richtenden Konflikt durchzog ein zweiter mit unterschiedlicher Intensität die Gründungsphase, der vor allem zwischen Rektorat und dem politisch dominierenden, linksorientierten Teil der Studentenschaft ausgetragen wurde. Diesem ging die Reform nicht weit genug. Der Versuch, ihre Intentionen durchzusetzen, mußte auf den Widerstand des Rektorats stoßen, zumindest wenn Handlungen oder Beschlüsse der Studentenschaft rechtswidrig waren. Die Konflikte mit dem Rektorat - mit dem Rektor als Zielscheibe - wurden ausgelöst durch:

- die Inanspruchnahme des allgemeinpolitischen Mandats,
- nicht genehmigungsfähige Satzungen und Wahlordnungen,
- Wahlen aufgrund rechtswidriger Wahlordnungen,
- rechtswidrige Besetzung von Räumen u. Häusern,
- Vorlesungsboykott,
- Erzwingenwollen von Diskussionen und das Aufstellen von Büchertischen ohne Genehmigung.

Bei Studentenschaftswahlen lag in der Regel die Wahlbeteiligung anfangs bei 30% und später weit darunter. Dieses Desinteresse förderte den Einfluß radikaler Gruppen, die während

---

[13] Der Rektor (Hrsg.): Universität Essen-Gesamthochschule, 1972- Leistungen - 1982, Texte zu zehn Gründungsjahren, Schriften und Berichte Band 3, Essen, WS 1982/83, S. 102.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der gesamten Gründungszeit dominierten. Da gelegentlich der Gründungssenat mehrheitlich auf der Seite der Studentenschaft stand, hatte es das Rektorat schwer, seinen Rechtsstandpunkt durchzusetzen, da es daran interessiert war, eine unnötige Eskalierung der Konflikte zu vermeiden, aber gleichzeitig Rechtsverletzungen zu verhindern oder abzustellen. So war der Gründungssenat mehrheitlich der Auffassung, eine Abgrenzung zwischen allgemeinpolitischen und hochschulpolitischem Mandat sei überhaupt nicht möglich, denn die Hochschule sei ein Teil der Gesellschaft mit allen Abhängigkeiten, Berührungspunkten und Beziehungen.[14] Deshalb müsse der Studentenschaft das allgemeinpolitische Mandat gesetzlich zugebilligt werden. Infolge der Rechtslage mußte das Rektorat jedoch eine Grenzziehung zwischen hochschulpolitischen und allgemeinpolitischen Problemen vornehmen, um seiner Rechtsaufsichtspflicht nachzukommen.

Mit unterschiedlichen Aktionen versuchte die Studentenschaft, ihre Ziele durchzusetzen. Soweit dabei die Verschlechterung der Studienbedingungen im Mittelpunkt standen, wie Raummangel, Haushaltsengpässe, Kürzungen beim BAföG, Einstellung von Studiengängen und Stellenabsetzungen, fanden sie breite Unterstützung bei anderen Hochschulmitgliedern. Zur Konfrontation mit dem Rektorat kam es immer dann, wenn illegale Mittel eingesetzt werden sollten oder tatsächlich verwendet wurden. So mußten mehrfach nach rechtswidrigen Wahlen die illegal besetzten Räume der Studentenschaft durch die Hochschulleitung geräumt werden. Es überrascht nicht, wenn Nuissel in einer Untersuchung über das Image der Hochschule zu dem Ergebnis kam, im Grunde habe die "Universität Essen-Gesamthochschule überhaupt kein Image ... Wo sich Ansätze zu einer Imagebildung zeigten, wurde als hervorstechendste Eigenschaft 'zerstritten' genannt - ein Ergebnis der teilweise in die Öffentlichkeit getragenen hochschulpolitischen und statusrechtlichen Auseinandersetzungen innerhalb der Hochschule".[15] Nur wenn ein Grundkonsens aller Hochschulangehörigen über die gemeinsam zu verfolgenden Ziele existiere, könne ein Image entstehen. Dieser Grundkonsens stellte sich im Laufe der 80er Jahre zunehmend ein, nachdem die hochschulpolitische Polarisierung zurückging. Das Ansehen einer Hochschule hängt von den Leistungen in Forschung, Studium und Lehre ab, das sich - weniger spektakulär - seit den siebziger Jahren verbessert hat.

Insgesamt dürfte an keiner der übrigen vier Gesamthochschulen aufgrund hochschulpolitisch kontroverser Positionen über Ziele und Funktion der Gesamthochschule sowie wegen der gesetzlich verordneten Einbeziehung des Klinikums mehr Konflikte ausgetragen worden sein als in Essen. Wenn trotzdem während der Gründungsdekade vielfältig anerkannte Forschung geleistet sowie Studium und Lehre durch besonders rasch wachsende Studierendenzahlen bestätigt wurden, so kann in der Retrospektive festgestellt werden, daß die Konflikte zwar vorübergehend kräftezehrend gewesen sein mögen, aber da diese tatsächlich ausgetragen wurden, konnten durch tragfähige Kompromisse und Überzeugungsarbeit auch konzeptionelle Klarheit entstehen.

---

[14] Schriften und Berichte, Band 3, S. 119. Sitzung des Gründungssenats am 22.6.77.

[15] Nuissl, Hans: Die Uni Essen hat kein Image oder wie steigert man das Ansehen einer Hochschule, in: Hochschuljournal Essen, Nr. 25-26/1981, S. 20 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.2.1.3 Charakteristisches

Die in Essen gelungene Einbeziehung einer universitären Einrichtung in eine integrierte Gesamthochschule ist vor dem Hintergrund zu sehen, daß es nirgends sonst in der Bundesrepublik gelang, eine derartige Institution in eine Gesamthochschule überzuleiten. Überall kapitulierten die Politiker vor dem Widerstand der Universitäten. Die sich in ihrem Kern gesund fühlende Universität mit ihrer jahrhundertealten Tradition erwies sich gegenüber einer derartigen Zäsur als resistent, obwohl die damals allgemein als notwendig erkannten Reformschritte bis heute nicht erfolgt sind. Über die in Essen während der Gründungsphase im Klinikum fortgesetzten wissenschaftlichen Arbeiten wird im folgenden Zitat berichtet:

> "Während die übrigen Gesamthochschulen sich vorwiegend darauf konzentrierten, den Aufbau voranzutreiben und unter dem Anerkennungsdruck stehend wissenschaftliches Ansehen zu erwerben, baute das Klinikum seine schon vorhandene Reputation in der Gründungsphase weiter aus. Deshalb nahm die Deutsche Forschungsgemeinschaft die Gesamthochschule Essen bereits am 3. Juli 1974 als Mitglied auf. Als erstes von vier in der Bundesrepublik geplanten Instituten wurde im Mai 1977 das 'Westdeutsche Tumorzentrum Essen' eröffnet. Beim Kampf gegen den Krebs soll durch jährliche Zuwendungen der Deutschen Krebshilfe eine verbesserte Zusammenarbeit vieler medizinischer Disziplinen und die Beschaffung zusätzlicher Einrichtungen und Großgeräte ermöglicht werden. Durch Einrichtung des Sonderforschungsbereichs 102 'Experimentelle und klinische Leukämie- und Tumorforschung' Ende 1978 fand eine weitere Anerkennung bisheriger Forschungsleistungen statt. Zahlreiche Arbeitsgruppen aus Instituten und Kliniken arbeiten seitdem an Projekten der Leukämie- und Tumorforschung. Während im SFB die kliniknahen Grundlagen über Entstehung und Behandlung von Tumoren erforscht werden, dient das Tumorzentrum vor allem der Verbesserung in der praktischen Behandlung und der Nachsorge von Tumorpatienten in Kooperation von operativen, chemo- und strahlentherapeutischen Maßnahmen sowie der Entwicklung entsprechender, möglichst allgemeingültiger Therapieprogramme".
>
> Über die Einbindung in diesen institutionellen Rahmen hinaus finden vielfache Kooperationen zwischen experimentell arbeitenden Instituten und Kliniken statt, z.B. bei der Einführung neuer Modalitäten in die Tumortherapie wie Neutronen- und Hyperthermie. Einen weiteren Schwerpunkt bilden unter diesem Aspekt die Nieren- und Knochenmarktransplantation. Es wird die Optimierung und Durchführung von immunologischen Testverfahren vorgenommen, um die immunologische 'Verträglichkeit' der Zellen und Gewebe von Spendern mit denen der Empfänger zu ermitteln. Auch sind vielfältige mikrobiologische Untersuchungsverfahren in diesen Komplex eingebunden."[16]

Bereits in der Gründungsphase der Gesamthochschule Essen waren verschiedene Institute und Kliniken an nationalen oder internationalen Forschungsprogrammen beteiligt, z.B. World Health Organisation (Virushepatitis), International Atomic Energy Agenca (Grundlagen der Strahlentherapie), U.S. National Cancer Institut (Karzerogenese, European Organisation for Research on Treatment of Cancer - EORTC - verschiedene Krebstherapiestudien). Die zahlreichen Aktivitäten haben dazu geführt, daß Wissenschaftler des Fachbereichs für Theoretische

---

[16] Schriften und Berichte, Band 3, S. 203.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

und Praktische Medizin seitdem in zahlreichen nationalen und internationalen Gremien vertreten sind sowie Anerkennung durch Preise und Ehrenmitgliedschaften wissenschaftlicher Gesellschaften in großer Zahl erhalten haben.

Schon aus den Vorgängereinrichtungen wurde die Intention übernommen, an der Lösung spezifischer Probleme der Region mitzuarbeiten. Exemplarisch sind dafür zwei Themenbereiche des Ruhrgebietes: die Eingliederung ausländischer Arbeitskräfte und ihrer Familien sowie die Umweltgefährdung besonders durch Altlasten einer Industrieregion (vgl. Kap. 9.2.3.2). Auf beiden Gebieten entwickelten sich zahlreiche Aktivitäten.

Systematisch wurden die Sprachprobleme von Kindern ausländischer Arbeitskräfte erforscht, wobei auch die Rückwirkungen auf die muttersprachlichen Kenntnisse durch Verwendung der deutschen Sprache einbezogen wurden. Es stellte sich heraus, daß die Kinder nicht durch Zweisprachigkeit in der Schule überlastet wurden, sondern dadurch, daß sie entweder "germanisiert" oder in einem "muttersprachlichen Ghetto" alleingelassen wurden. In einem Modellversuch der Ausländerpädagogik wurden die Sozialisationsprobleme ausländischer Kinder im rheinisch-westfälischen Industriegebiet, die Verbesserung ihrer schulischen Betreuung und geeignete Fortbildungsmaßnahmen für deutsche Lehrer von ausländischen Kindern entwickelt, geplant und evaluiert, an denen sich ca. 3000 Lehrer beteiligten.

Aus diesen Ansätzen entstand 1979 als Konzept der Sprachausbildung und Fortbildung von Lehrern für Ausländerkinder das vom Gründungssenat beschlossene "Essener Modell", das 1981 von dem Ausschuß "Innovation im Bildungswesen" der zuständigen Bund-Länderkommission befürwortet und personell abgesichert wurde. Noch im gleichen Jahr beschloß der Senat ein "Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweisprachendidaktik (IMAZ)" als zentrale wissenschaftliche Einrichtung, dem der Wissenschaftsminister Anfang 1982 zustimmte. Das seitdem bestehende, interdisziplinäre Institut betreibt Forschung und Lehre auf den drei Gebieten seiner Bezeichnung. Die Migrationsforschung untersucht die Auswirkungen der Arbeitskräftewanderung in den Herkunfts- und Anwerbeländern. Die Ausländerpädagogik befaßt sich mit Maßnahmen zur schulischen Betreuung der Kinder von Wanderarbeitern und der Fortentwicklung von Studien- und Ausbildungskonzepten für die Qualifizierung pädagogischen Personals. Die Zweisprachendidaktik konzentriert sich auf problemorientierte Sprachkurse vorwiegend des Türkischen, Serbokroatischen und Griechischen als Grundqualifikation für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, aber auch als problemorientierte Sprachkurse im Gesundheitswesen oder auch als Fortbildungsmaßnahme, um Türkisch als Abiturfach unterrichten zu können. Inzwischen konnte in Zusammenarbeit mit der Stadt Essen das bisher in Bonn ansässige "Zentrum für Türkeistudien" als An-Institut an die U-GH Essen angeschlossen werden, das eng mit dem IMAZ kooperiert.

In einem viersemestrigen Zusatzstudiengang "Ausländerpädagogik einschließlich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache" wird nach abgeschlossenem Lehramtsstudium eine Zusatzqualifikation mit dem Charakter einer Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach verliehen. Das Studium umfaßt vier gleichgewichtige Bereiche:

- Sprachpropädeutik und Deutsch als Zweitsprache,
- interkulturelle Erziehung und Bildung,
- soziale Probleme in multikulturellen Gesellschaften,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Basiskenntnisse in einer der Herkunftssprachen (Türkisch, Griechisch oder Serbisch/ Kroatisch), vermittelt mit dem Sprachkontrast zum Deutschen sowie zweitsprachendidaktischen Folgerungen.

Bereits in der Gründungsdekade gelang es, eine Reihe prominenter Künstler als Gastdozenten bzw. als "poet in residence" zu verpflichten, darunter Martin Walser, Peter Rühmkorf, Rolf Hochhuth, Max von der Grün, Heinar Kipphardt, Günter Herburger, Jurek Becker, Heinrich Lettau und Peter Bichsel. Unter den vom Fachbereich Gestaltung und Kunsterziehung als "artist in residence" gewonnenen Künstlern veranstaltete Wolf Vorstell ein Happening mit dem Titel "Der Heuwagen" und der Grafiker Klaus Staeck eine Ausstellung der in seinem Seminar entstandenen Arbeiten mit dem Thema: "Von der Kunst, Politik auf die Straße zu bringen".

Von den engagierten Bemühungen, Studienreform zu verwirklichen, zeugt, neben dem als Dokument 4 wiedergegebenen Grundsätzen, der Vorschlag, ein Studium ohne formale Hochschulreife zu ermöglichen. Ein derartiger Modellversuch scheiterte im Jahre 1975 am Widerstand des Kultusministers. Trotz intensiver Vorarbeiten gelang es auch nicht, den Diplomstudiengang Pädagogik mit dem Fachhochschulstudiengang Sozialarbeit und Sozialpädagogik durch einen integrierten Studiengang zu ersetzen, obwohl dieses der Zielsetzung der Gesamthochschule entsprochen hätte und eine Reihe anderer Gründe wie die sich überschneidenden Tätigkeitsfelder und die darauf abgestimmten Studienziele und -inhalte für eine konzeptionelle Neuordnung sprachen.

Schon im Oktober 1974 fand im Rahmen der Universitätswoche eine Podiumsdiskussion mit dem Thema "Mögliche Beiträge der Hochschule zu Fort- und Weiterbildung" statt. Als erste Hochschule im Lande NRW wurde Ende 1977 die Stelle eines Weiterbildungsbeauftragten besetzt, und Anfang 1978 erschien das erste Weiterbildungsverzeichnis mit geeigneten Veranstaltungen für interessierte Bürger. In Verbindung mit der Zentralstelle für Forschungs- und Entwicklungstransfer entwickelte sich das "Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität-Gesamthochschule Essen e.V.", durch das Berufspraktikern wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden sollen, die die Wettbewerbsfähigkeit im Erwerbsleben erhalten und verbessern. Die auf naturwissenschaftlich-technische und wirtschaftswissenschaftliche Gebiete konzentrierten Veranstaltungen werden teilweise in Zusammenarbeit mit Unternehmen und mit der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt.

Noch in einem anderen Bereich der Studienreform wurde in Essen Vorbildliches geleistet; nirgends sonst wurden die Ergebnisse integrierter Studiengänge derart umfassend dokumentiert wie durch die Hitpaß-Studie und durch Untersuchungen des Hochschuldidaktischen Zentrums. Über beides wurde an anderer Stelle (vgl. Kap. 8.2) ausführlich berichtet. Das einzige Hochschuldidaktische Zentrum an einer Gesamthochschule in NRW wurde 1975 errichtet. Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung sollte es die für Studienreform zuständigen Gremien unterstützen und beraten, wobei die integrierten Studiengänge im Mittelpunkt standen. Nachdem das Studiengangsystem konsolidiert war, hat das HDZ mehrere Studiengänge evaluiert und die Ergebnisse veröffentlicht. Das HDZ beteiligte sich außerdem an der Organisation und Betreuung von Orientierungsveranstaltungen in nahezu allen Fachbereichen und führte Dozenten- und Tutorenfortbildung durch.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In den 80er Jahren konzentrierte sich das HDZ auf den Themenbereich Hochschule, Wissenschaft und wissenschaftliche Ausbildung. Daraus ergaben sich zahlreiche aktuelle Einzelfragen:

- Langzeitstudenten und Studienzeitverlängerung,
- Studien- und Arbeitssituation von Frauen an der Hochschule,
- Aufbau und Entwicklung von Frauenstudien,
- Erschließung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Geistes- und Sozialwissenschaftler,
- Verhältnis zwischen Wissenschaftsdisziplinen und wissenschaftlicher Ausbildung.

Daneben bietet das HDZ Lehrveranstaltungen an und zwar Dozentenkurse Rhetorik, Tutorenkurse, Serviceleistungen für andere Fachbereiche und Frauenstudien. Als Reaktion auf die veränderte Aktualität von Themen finden anstelle der ursprünglich im Mittelpunkt stehenden Studienreform nur noch die angeführten Einzelaspekte Interesse.

9.2.1.4 Eine fünfzehnjährige Baugeschichte

Fehleinschätzungen über den Baubeginn des "Operativen Zentrums" durchziehen die Gründungsphase der U-GH Essen. Wurde zuerst vom damaligen Finanzminister Wertz das Jahr 1975 für den Baubeginn und für die endgültige Fertigstellung 1979 genannt, so verschob sein Nachfolger Prof. Halstenberg den Beginn auf das Jahr 1977. Zuerst wurde die Terminverschiebung nur mit Planungsproblemen begründet, später bekannte sich die Landesregierung zu Engpässen der Finanzierbarkeit. Finanzminister Posser nannte dann das Jahr 1978 für den Baubeginn. Aber auch dieses Jahr verstrich und im März 1979 kündigte Wissenschaftsminister Jochimsen den Beginn der Erdarbeiten für den September an, die Fertigstellung des ersten Bauabschnitts allerdings erst für 1984. Im April 1980 stellte der gleiche Minister die Grundsteinlegung für Mai 1980 in Aussicht. Zwar wurde dann die Baugrube ausgehoben, für Jahre der einzige Hinweis auf den Bau, weil aber die Konsolidierung des Landeshaushaltes Vorrang hatte, wurde der Baubeginn erneut verschoben. Im Februar 1981 haben der Finanz- und der Wissenschaftsminister den Baubeginn "endgültig" auf die Jahreswende 1981/82 vereinbart. Diesen Termin wiederrief die Landesregierung im Juli 1981.

Eine Umplanung zur "kleinen Lösung reduzierte Ende 1981 die ursprünglich vorgesehene Fläche von 42.000 m^2 auf etwa 16.000 m^2. Im Juli 1982 teilte dann Finanzminister Posser mit, mit dem verkleinerten Neubau könne spätestens 1985 begonnen werden. Tatsächlich wurde im Mai 1985 der Grundstein gelegt, ein Jahr später konnte das Richtfest gefeiert und am 1. Juni 1989 das "Operative Zentrum II" seiner Bestimmung übergeben werden. Vom Planungsbeginn bis zur Fertigstellung vergingen demnach fünfzehn Jahre. Eine derartige Fülle uneingelöster Versprechungen kann nicht nur mit der Finanzkrise des Landes erklärt werden. Zu vermuten sind weitere Gründe wie erhebliche Baupreisüberschreitungen anderenorts, z.B. beim Hochschulklinikum in Aachen, die sich nach und nach herausstellten und alle verfügbaren Mittel in Anspruch nahmen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.2.1.5 Atmosphäre

Bei René Zey, einem ehemaligen Essener Studierenden, kommt in seinen "Aufzeichnungen eines Studiums" besonders die aus dem Massenbetrieb resultierende formalisierte und anonyme Umgangsweise zum Ausdruck. Die berechtigte Klage darüber sollte allerdings nicht ohne weiteres als zwangsläufige Folge der zu bewältigenden großen Studierendenzahl hingenommen werden. Die Einstellung des Personals, seine Bereitschaft, sich auf Studierende einzulassen, prägt in erheblichem Maße die Atmosphäre einer Hochschule. Wie sehr Studierende unter der Anonymität leiden, und wie bescheiden ihre Erwartungen aufgrund dieser äußeren Umstände, aber auch des gedankenlosen bis abweisenden Verhaltens ihrer Professoren geworden sind, zeigt exemplarisch ein Gedicht René Zeys:

"Endlich Individium

Sie hatte vier Semester
darauf gewartet
daß der Dozent sie
nach ihrem Namen fragte
und strahlend Krallmann
Krallmann, Herr Professor
gesagt
stolz vor den Studenten
des überfüllten Seminars
und den anderen
dreizehntausend"[17]

Nach einem Semester als "poet in résidence" gab Günter Herburger seine Eindrücke wieder, die er in dem größten der Neubauten unter den fünf Gesamthochschulen empfangen hatte. Abgesehen von den später in Duisburg errichteten Bauten laden die nach einem einheitlichen Raster (multifunktionale reproduzierbare Stapelbauweise) entstandenen Gebäude nicht zum Verweilen ein. Das dadurch verständliche, allgemein beklagte schnelle Verlassen der Gebäude außerhalb der Anwesenheitspflicht verstärkt die geringe Identifikation mit der Hochschule. Herburgers Aufsatz "Poesie im Land der Parallel-Autobahnen" dokumentiert das Abweisende und die Anonymität:

> "Jenseits von hintereinanderliegenden Verkehrsadern und einem Korridor unter den Gleisen des Güterbahnhofs steht auf dem fast vollständig 'sanierten' Gelände *eines ehemaligen kommunistischen Wohngebiets die siebenundsiebzigeckige Gralsburg der Gesamthochschule*, deren Baumodul gekränkte Westwallfanatiker ausgedacht haben müssen. Eine Art sich selbst perennierender Kommandofestung aus Beton und Glas; aber, wurde ich belehrt, ihre Eisenteile würden selbständig oxydieren, sozusagen freihändig geschmacklich verrosten ...

---

17 Zey, René: Sommersemester, Wintersemester. Aufzeichnung eines Studiums, 13. A. Mülheim/R., Februar 1985, S.45.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wer nicht die richtige Eingangsluke erwischt, A6 oder L2, verirrt sich schonungslos, wird von einem der überlasteten Pförtner einfach aufwärtsgeschickt. Die Innenwände des Lifts sind zerkratzt und mit sarkastischen Sprüchen versehen; auf den verlassenen Zementstiegen liegen leere Kakaotüten und, meine ich, geheimnisvoll gekreuzte Trinkstrohhalme, die Zeichen geben sollen ...
Hoch oben in einem niedrigen Sälchen mit nicht zu öffnenden Fenstern, beatmet von einer Umwälzanlage für Luft und beschirmt durch eine grüne, blanke Tafel ohne Kreidestücke, fühlte ich mich wie in ein Feldlazarett versetzt."[18]

Wenn in diesem durch die Art der Gebäude belasteten Umfeld die berechtigten Erwartungen der Studierenden an die Professoren noch auf das Unvermeidliche von Kontakten minimiert werden, stellt sich Enttäuschung und Demotivation zwangsläufig ein:

"Minutenwalzer

In dem lichtscheuen Büro
streckte der Professor
wortlos die Hand aus
und gab der Studentin
über den Schreibtisch hinweg
das Referat aus dem
Wintersemester zurück

Als sie neugierig
nach der Note suchend
darin blätterte
griff der Professor
zu seiner Post
und sah so lange nicht hoch
bis sie das Schweigen
nicht mehr ertrug
und ging
durch die Tür des Sprechzimmers
an der Schlange vorbei
in der sie vierzig Minuten
gestanden hatte"[19]

Derartige Reflexionen über den studentischen Alltag, aber ebenso über denjenigen der übrigen Hochschulangehörigen sind außerordentlich selten, bezeichnend für eine meistens an

---

[18] Herburger, Günter: Poesie im Land der Parallel-Autobahnen, in: Essener Hochschuljournal Nr. 20, Mai/Juni 1980, S., 2 f.,
[19] Zey, René, ebd., S. 77.

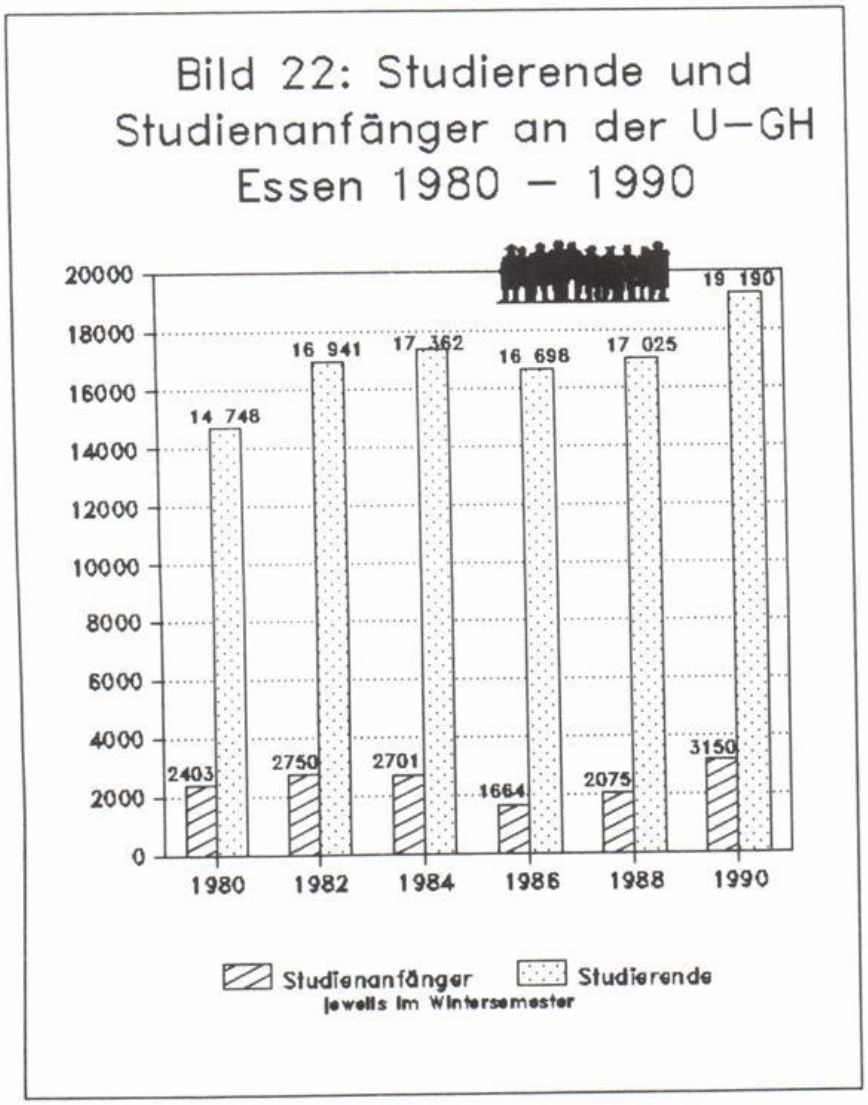
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

der Oberfläche verharrende Sachlichkeit, anonyme Unverbindlichkeit und gelegentlich garniert durch eine unter Konkurrenzdruck stehende Selbstdarstellung.

9.2.2 Studium

9.2.2.1 Quantitative Entwicklung

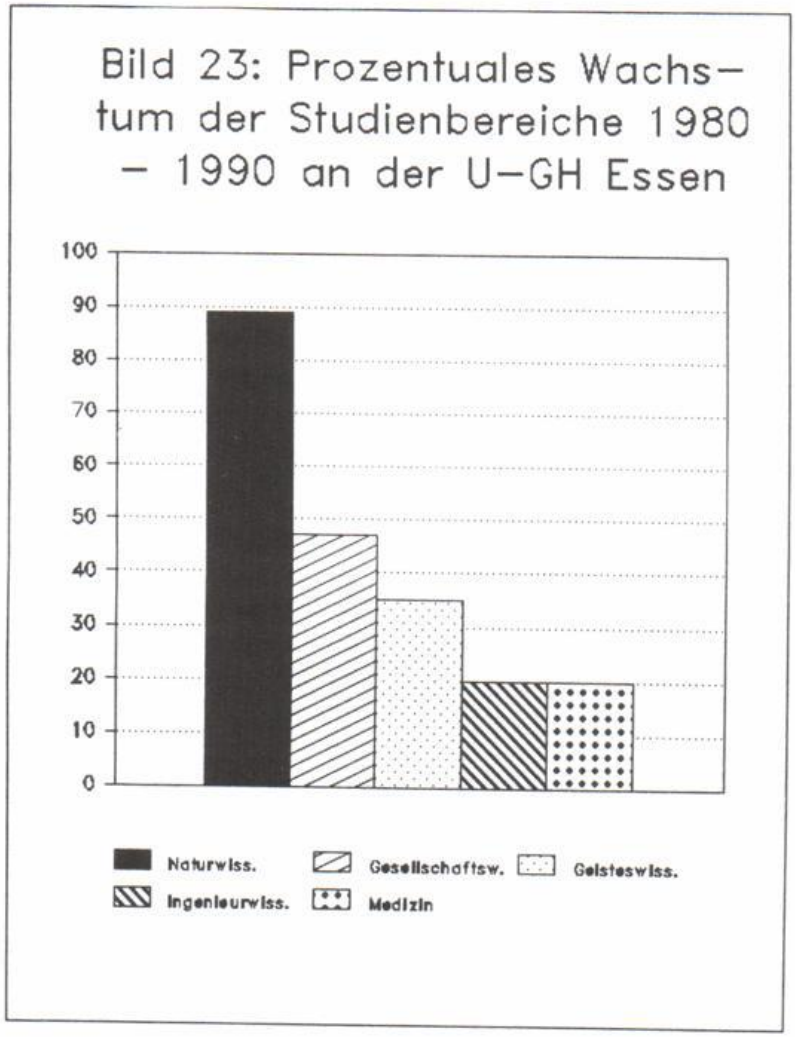
Die U-GH Essen hatte unter allen Gesamthochschulen in den siebziger Jahren das stärkste Wachstum. Die Studierendenzahl stieg auf das 2,5fache und erreichte 1980 bereits die Zahl von 15.000. Dagegen war der Anstieg der Studierendenzahl im folgenden Jahrzehnt relativ gering (Bild 22). Sie nahm nur noch um 30% zu und erreichte im WS 1990/91 19.190. Die U-GH Essen ist damit nach wie vor die größte unter den Gesamthochschulen.



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Studienanfängerzahl stieg nach 1980 leicht an, ging ab WS 1983/84 einige Jahre zurück und erhöhte sich seit dem WS 1986/87 laufend (Bild 22). Zwischen WS 1988/89 und WS 1990/91 stieg sie um 46% und überschritt erstmals die Grenzen von 4000. Da in den letzten Jahren die Studienanfängerzahl weit höher war als in den vorherigen, ist auch in den nächsten Jahren mit steigenden Studierendenzahlen zu rechnen.

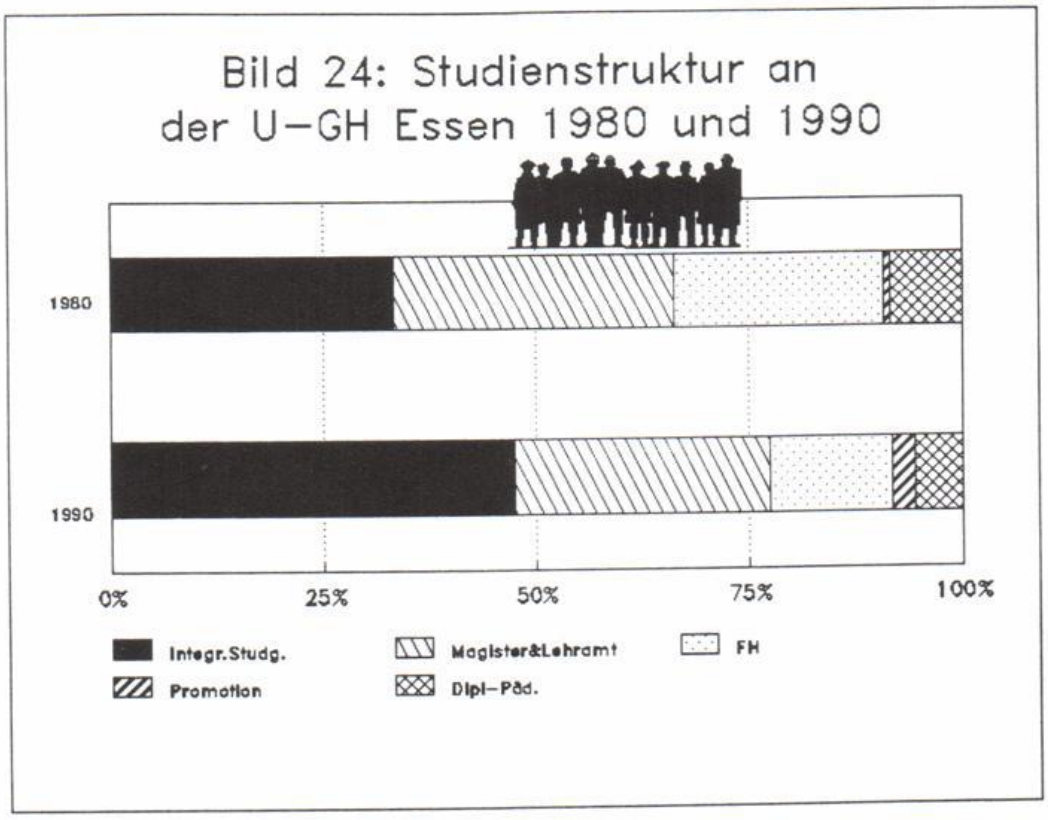
Die Naturwissenschaften erlebten im letzten Jahrzehnt das größte Wachstum (+89%), gefolgt von den Gesellschaftswissenschaften (+47%) und den Geisteswissenschaften (+35%) (Bild 23). Dagegen erreichten die Ingenieurwissenschaften und die Medizin - NC-bedingt - nur einen Zuwachs von 20%.



Bei Analyse der Studienstruktur (Bild 24) ist die bedeutendste Veränderung der Anstieg der integrierten Studiengänge mit 13% auf 42,2% im WS 1990/91. Magister und Lehramt fallen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

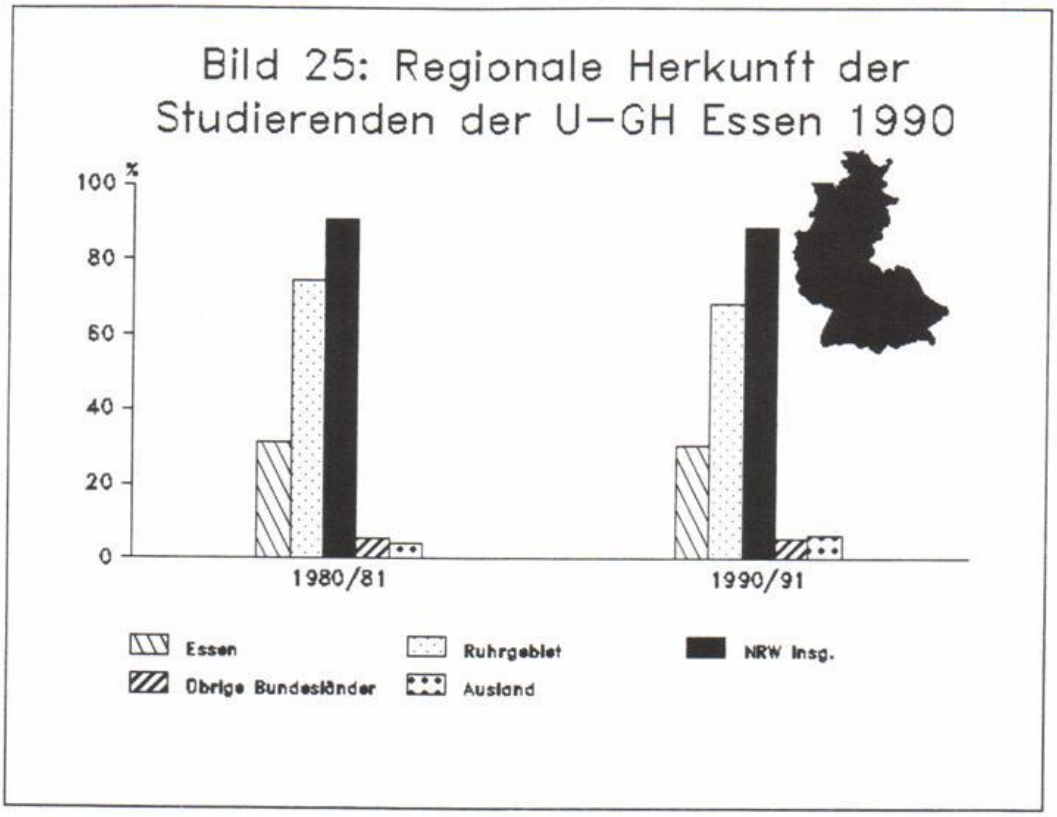
um 2% auf 26,6% und die FH-Studiengänge sogar um fast 9% auf nunmehr 12,7%[20]. Der prozentuale Anteil des Promotionsstudiums wächst dagegen von 0,6% auf 2,5%, wobei in den letzten Jahren eine Stagnation eintrat. Der Anteil der Medizin verringerte sich um 1,4% auf 11,1% und der Diplom-Pädagogik Studiengang fiel um 2,5% auf 4,9%.



An der U-GH Essen stammen 30% der Studierenden aus der Ruhrmetropole und 69% aus dem Ruhrgebiet (Bild 25). Fast 9 von 10 Studierende haben ihren Heimatwohnsitz im Lande NRW und etwa 6% sind Ausländer. Im letzten Jahrzehnt nahm deren Anteil beachtlich um 2% zu, was in absoluten Zahlen einer Verdoppelung entspricht. Die sonstigen prozentualen Veränderungen sind relativ gering. Eine geringfügige Ausweitung des Einzugsgebietes wird dadurch erkennbar, daß der Anteil der aus dem Ruhrgebiet und aus NRW stammenden Studierenden etwas zurückgegangen ist.

[20] Der starke Abfall hängt auch mit der Einstellung der FH-Studiengänge Elektrotechnik und Design zusammen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Übrigens nahm der Frauenanteil im Laufe des Jahrzehnts zu. Er stieg von 37,1% auf 42,1%. Waren im WS 1980/81 erst 5484 Frauen eingeschrieben, so zehn Jahre später 8098.

9.2.2.2 Das besondere Studienangebot

Als größte unter den fünf Gesamthochschulen verfügt die U-GH Essen über ein breites Studienangebot. Nicht nur, weil sie als einzige das Medizinstudium ermöglicht, sondern auch aufgrund der von den Vorgängereinrichtungen eingebrachten Studiengänge und ihrer spezifischen Fächerstruktur sind Studienmöglichkeiten vorhanden, die ausschließlich in Essen existieren. Zu dieser besonderen Struktur gehört der Ausbau der Fächer Industrial Design, Kommunikationsdesign (auch in Wuppertal), Kunst- und Designpädagogik, Bio- und Geowissenschaften, Vermessungswesen, Energie- und Verfahrenstechnik.

Bei Errichtung der Gesamthochschule war es noch nicht möglich, das vorklinische Studium in Essen zu absolvieren. Erst nach Ausbau der Institute der Theoretischen Medizin begannen die ersten Studierenden im WS 1975/76 in diesem Studienteil. Vorher bestand nur die Möglichkeit, die vorklinischen Semester an der Ruhruniversität Bochum zu absolvieren und anschließend am Klinikum in Essen die klinischen Semester zu belegen.

Während der aus der Fachhochschule übernommene Studiengang Architektur zum 01.10.1993 ausläuft, bleibt ein siebensemestriger Fachhochschulstudiengang Landespflege

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

bestehen. Unter diesem Oberbegriff wird eine Planungsdisziplin verstanden, die Garten- und Grünplanung (im Siedlungsbereich), Landschaftsplanung (im Außenbereich) und Naturschutz umfaßt. Der nur in Essen angebotene FH-Studiengang Vermessungswesen bereitet Vermessungsingenieure auf ihre Tätigkeit des Messens der Erdoberfläche, deren Abbildung, des Planens und Auswertens vor. Die übernommenen siebensemestrigen FH-Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik vermitteln auf wissenschaftlicher Grundlage ein möglichst breites Spektrum praxisbezogener sozialer Kenntnisse und Handlungskompetenzen, wobei sich an das Studium das Berufsanerkennungsjahr anschließt, um die volle Berufsqualifikation (staatliche Anerkennung) zu erlangen. Allen FH-Studiengängen ist der verstärkte Praxisbezug auf ihrem Gebiet gemeinsam, und es liegt dabei nahe, sich intensiv mit den jeweiligen Problemen der Region zu befassen.

Außer dem Studienangebot für alle Schulstufen wurde im WS 1974/75 mit einer größeren Zahl beruflicher Fachrichtungen begonnen. Neben den integrierten Studiengängen entsprechenden Fachrichtungen werden Bio-, Chemie-, Gestaltungs- und Versorgungstechnik als spezielle berufliche Fachrichtung angeboten.

In den Ingenieurwissenschaften wurden an allen Gesamthochschulen nur zwei integrierte Studiengänge ausgebaut, in Essen Bauingenieurwesen und Maschinenbau, während der ursprünglich vorhandene FH-Studiengang Elektrotechnik den Konzentrationsmaßnahmen der 80er Jahre zum Opfer fiel. Die beiden integrierten Studiengänge verfügen über mehrere nicht überall angebotene Fachrichtungen wie Verkehrswesen und Wasserwesen (DI) sowie Siedlungswesen und Umwelttechnik (DII) im Bauingenieurwesen. Im Maschinenbau sind die Spezifika die Verfahrenstechnik (DI u. DII) und die Energietechnik (DII). Ebenso wie im Hauptstudium I des integrierten Studienganges Physik ist im HSI des Maschinenbaus ein Praxissemester obligatorisch.

Seit dem WS 1989/90 wird ein weiterer integrierter Studiengang Wirtschaftsinformatik angeboten. Der nach dem Y-Modell aufgebaute Studiengang sieht als Spezifikum nach dem viersemestrigen Grundstudium ein einsemestriges Pflicht-Projekt vor, das im Regelfall in einem Unternehmen stattfindet, zur Vertiefung des Anwendungswissens dient und von einem Hochschullehrer betreut wird.

Neben dem bereits erwähnten Zusatzstudiengang Ausländerpädagogik (vgl. Kap. 9.2.1) wurde, nachdem sich ein integrierter Studiengang nicht realisieren ließ, für die Absolventen des FH-Studiengangs Sozialwesen ein Ergänzungsstudiengang eingerichtet. In diesem Studiengang kann nach der staatlichen Anerkennung im Sozialwesen in fünf Semestern das Diplom in Erziehungswissenschaft - Planung und Beratung im Sozialwesen - erworben werden. Das Studium ist auch als Teilzeitstudium möglich. Es vermittelt differenziertes Fachwissen in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, Forschungsmethodik und in Konzepten pädagogischen Handelns zur Anwendung in leitenden, planenden und beratenden Funktionen des Sozialwesens.

Außerdem existieren zwei weitere Studiengänge: Ökologie (6 Sem.) sowie Literaturvermittlung und Medienpraxis (4 Sem.). Der Zusatzstudiengang Ökologie besteht aus zwei Semestern Ausgleichsstudium, um den Absolventen verschiedener Erststudiengänge gleichartige Grundlagenkenntnisse zu vermitteln, auf die das viersemestrige Hauptstudium aufbaut. Der

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studiengang beabsichtigt, durch neue Fragestellungen und Denkansätze sowie durch Übertragung biologischer, geowissenschaftlicher, sozioökonomischer und planungswissenschaftlicher Erkenntnisse, zur Lösung ökologischer Probleme beizutragen und schließt mit dem Diplom (Diplom-Ökologe/-Ökologin) ab.

Der Zusatzstudiengang Literaturvermittlung und Medienpraxis bietet für Absolventen eines wissenschaftlichen Studiums der Sprach- und Literaturwissenschaften den Erwerb gründlicher Fachkenntnisse und Fertigkeiten für die Berufspraxis in den verschiedenen Medien an, insbesondere in den kultur- und literaturbezogenen Abteilungen von Zeitungen/Zeitschriften, Rundfunk, Fernsehen, Verlagen sowie kommunalen Kultureinrichtungen. Das Studium qualifiziert für Tätigkeiten als Autor, literarischer Übersetzer, Kulturjournalist, Lektor und zu kommunaler Kulturarbeit.

Außer an der U-GH Wuppertal werden nur in Essen zwei integrierte Studiengänge auf dem Gebiet Design angeboten, die beide neunsemestrig mit dem Diplom (Diplom-Designer/-in) abschließen, jedoch auch Studienbewerber mit Fachhochschulreife aufnehmen. Dem aus der Folkwangschule für Gestaltung übernommenen Studiengang Industrial Design wurde ab WS 1978/79 Kommunikationsdesign hinzugefügt. Der Industrial Designer arbeitet künstlerisch-gestalterisch an der Planung, Entwicklung und Realisierung von Produkten und Produktsystemen. Der Kommunikationsdesigner entwickelt und gestaltet Informations- und Kommunikationssysteme für Bedürfnisse im industriellen, sozialen, kulturellen, institutionellen und didaktischen Bereich. Für beide Studiengänge muß in einem Eingangsverfahren die besondere künstlerisch-gestalterische Eignung nachgewiesen werden.

9.2.3 Forschungsprofil

9.2.3.1 Schwerpunkte

Aufgrund der verschiedenartigen Fachgebiete und Forschungsinteressen der Wissenschaftler entwickelt sich eine Fülle von Projekten, die keineswegs in eingrenzbaren Schwerpunkten erfaßt werden können. Zwar hat jede Hochschule ein besonderes Profil, da dieses aber zahlreichen instabilen Einflußgrößen unterliegt, verändert es sich im Laufe der Zeit. Nicht zuletzt variable Forschungsinteressen, der Bedeutungswandel von Forschungsrichtungen und Einflüsse durch Forschungspolitik machen Aussagen zum Forschungsprofil zu einer fehlerbehafteten Status-quo-Beschreibung.

Schon ein Vergleich der fünf bis jetzt vorgelegten Forschungsberichte - der letzte umfaßt die Jahre 1986-1988 - zeigt die Problematik des Unterfangens. Stellte noch der zweite Forschungsbericht (1976-1979) die 1974 vom Gründungssenat formulierten acht Forschungsentwicklungsbereiche heraus und ordnete ihnen die Forschungsgebiete und -arbeiten zu, so wurde diese Systematik in den späteren Forschungsberichten verlassen. Da die den Schwerpunkten nicht zugehörigen Forschungen im zweiten Bericht als Sonderteil nach Fachbereichen gegliedert wurden, konnte der Eindruck einer Rangfolge entstehen. Die Forschungsschwerpunkte des Gründungssenats mit ihrer Untergliederung und teilweise weitgefaßten interdisziplinären Thematik wie "Partizipation, Sozialisation und Kommunikation", "Umwelt und Gesellschaft" oder "Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik" wurden im

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

dritten Forschungsbericht (1980-1982) von einer ausschließlich nach Fachbereichen und Zentralen Einrichtungen gegliederten Berichterstattung abgelöst.

Der vierte Bericht (1983-1985) beschrieb Schwerpunkte der Forschung in den einzelnen Fachbereichen, teilweise sogar nach Fächern differenziert. Daneben wurde über zwei Zentrale Einrichtungen und die beiden inzwischen existierenden Sonderforschungsbereiche berichtet. Dieses Gliederungsprinzip behält der fünfte Bericht (1986-1988) bei, wobei eine Zentrale Einrichtung, das Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweisprachendidaktik, trotz der Beteiligung von Wissenschaftlern aus drei Fachbereichen, dem Fachbereich Erziehungswissenschaften zugeordnet wurde. Ein dritter Sonderforschungsbereich kam hinzu. Schon die Veränderungen in der Gliederung der Forschungsberichterstattung spiegeln die jeweils in den Gremien der Hochschule vertretenen Auffassungen über Prinzipien der Schwerpunktbildung in der Forschung sowie wechselnde Trendeinflüsse aus Politik und Wirtschaft wider.

Neben dem bereits erwähnten medizinischen Sonderforschungsbereich 102, der 1978 eingerichtet wurde, wurde als zweiter Sonderforschungsbereich mit Beginn des Jahres 1984 mit dem SFB 218 "Verfahrensgrundlagen der Kohleumwandlung" begonnen. Außer Forschergruppen der U-GH Essen beteiligen sich daran die Ruhruniversität Bochum mit Energieanlagentechnik und die Bergbau-Forschung GmbH Essen. Das Ziel ist, die erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen für die Kohleumwandlung zu erarbeiten, die Kohleverwendung zu optimieren und umweltfreundlich zu gestalten. Daraus ergaben sich die Themenkreise: Aufbereitung, Umwandlung in Gase und Chemierohstoffe, Energieumwandlung und Umweltschutzverfahren. Von der U-GH Essen sind Mitglieder aus drei Fachbereichen beteiligt: das Institut für Umweltverfahrenstechnik und die Fachrichtung Apparatetechnik, Thermische Verfahrenstechnik (FB 13), Strömungslehre (FB 12) und Technische Chemie (FB 8).

Der jüngste am 1. Juli 1987 gegründete DFG-Sonderforschungsbereich 237 "Unordnung und große Fluktuationen" besteht aus einer Kooperation der Universitäten Bochum, Essen und Düsseldorf unter Beteiligung der Fächer Mathematik und Theoretische Physik. Als Grundlagenforschung werden theoretische und mathematische Probleme der Phasenumwandlungen, insbesondere in Systemen mit eingeprägter Unordnung und der nichtlinearen Dynamik bearbeitet. Die internationale Verflechtung des Sonderforschungsbereichs kommt in der außerordentlich hohen Zahl von Gastwissenschaftlern aus vielen Ländern zum Ausdruck, deren Aufenthalt durch erhebliche Mittel der DFG finanziert wird.

In mehreren dezentral angelegten DFG-Forschungsschwerpunkten arbeiten Wissenschaftler der U-GH Essen mit. Mathematiker beteiligen sich an der "Darstellungstheorie endlicher Gruppen und endlich dimensionaler Algebren", Physiker an den Schwerpunkten "Diagnostik heißer Laborplasmen - plasmarelevante atomare Daten", "Dynamik optischer Anregungen in Festkörpern", "Ionen- und Plasmaoberflächentechnik". Außer in der Physikalischen Technik werden diese Projekte hauptsächlich im "Institut für Laser- und Plasmaphysik" bearbeitet, das 1987 eingerichtet wurde. Auf dem Gebiet der Wechselwirkung von Laserstrahlung und Plasmen mit Materie, insbesondere auf dem Gebiet der laser- und plasmainduzierten Prozesse an Oberflächen arbeiten mehrere Arbeitsgruppen. Von ihnen wurde ein neuer Typ des Vakuumlichtbogens entwickelt, der im Plasmazustand befindliches Beschichtungsmaterial auf Oberflächen in

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

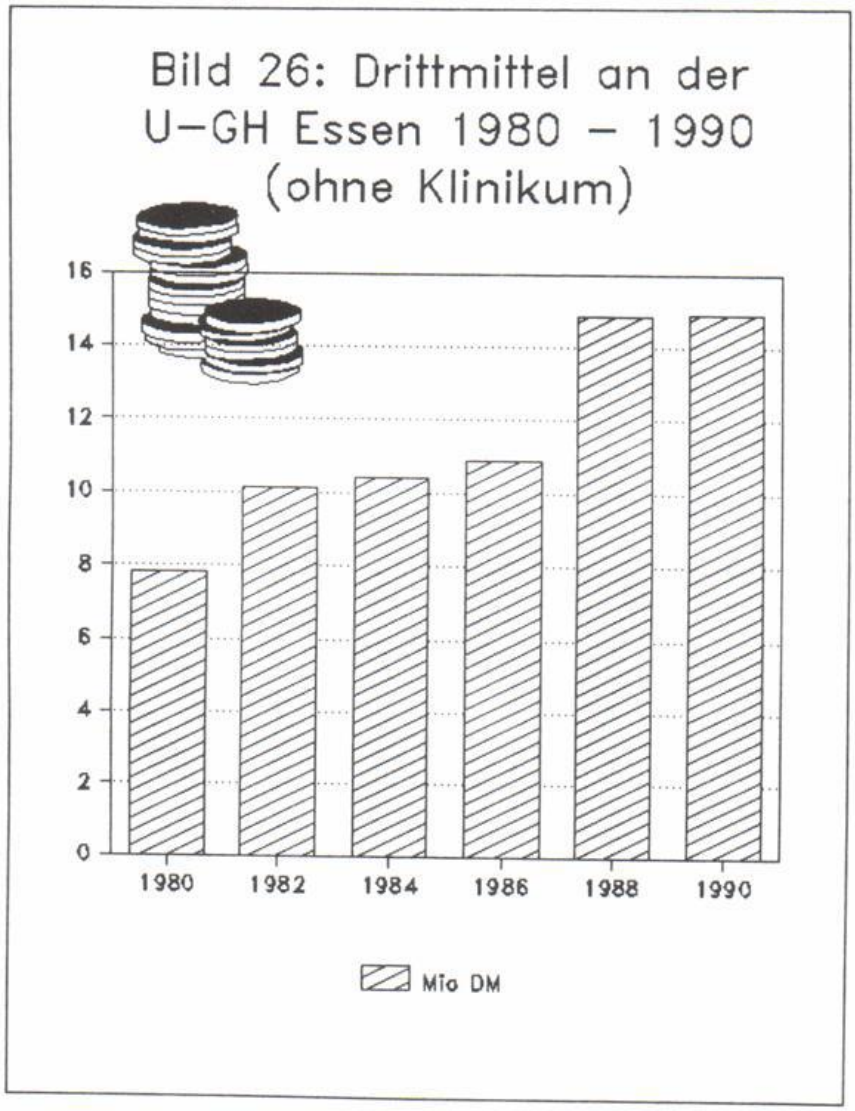
einer bisher nicht gekannten Qualität aufdampft. Als Anwendung des Verfahrens ist inzwischen in Zusammenarbeit mit einer Industriefirma die Metallisierung von Bildplatten industriell angelaufen.

Aufgrund einer großzügigen Starthilfe durch die Volkswagen-Stiftung konnte als Zentrale Einrichtung das "Institut für Experimentelle Mathematik" im Sommersemester 1989 seine Arbeit aufnehmen. Der mathematische Schwerpunkt im Institut liegt zunächst auf Algebra und Zahlentheorie, da dadurch eine neuartige Verwendung von Großrechnern sowie Schrittmacherdienste für die Erstellung von Algorithmen und leistungsfähiger Software erschlossen werden können. Durch Erforschung der mathematischen Grundlagen der Datenübertragung können sich neue technische Anwendungen ergeben. Eine Arbeitsgruppe von Mathematikern und Nachrichtentechnikern widmet sich diesem Gebiet. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in Kursen an Studenten und Wissenschaftler vermittelt.

Wissenschaftler des Bauwesens sind an zwei Schwerpunktprogrammen der DFG beteiligt und zwar "Dauerhaftigkeit nicht metallischer, anorganischer Baustoffe" und "Anwendungsbezogene Optimierung und Steuerung". Außerdem stimmte die Deutsche Forschungsgemeinschaft 1991 der Einrichtung von zwei Graduiertenkollegs zu. Das eine "Theoretische und experimentelle Methoden" der Reinen Mathematik steht im Zusammenhang mit dem Institut für Experimentelle Mathematik. Das zweite "Zell- und Molekularbiologie normaler und malingner Zellsysteme" hat Verbindung mit dem erwähnten medizinischen Sonderforschungsbereich und dem DFG-Schwerpunkt "Molekulare und Klassische Tumorzytogenetik". Durch einen interdisziplinären Verbund wird für die Kollegiaten ein viersemestriges Lehrangebot begleitend zu kritischen Diskussionen über die Promotionsprojekte angeboten.

Anders als in Paderborn und Siegen, wo die Drittmittelsummen zu Beginn der 80er Jahre noch sehr gering waren und innerhalb dieses Jahrzehnts erhebliche Steigerungen erfolgten, war das Drittmittelaufkommen in Essen schon 1980 relativ hoch. Die vergleichsweise geringe Steigerungsrate der eingeworbenen Drittmittel bis 1990 hat darin einen ihrer Gründe; andere dürften das Fehlen der drittmittelintensiven Elektrotechnik und die Grundlagenorientierung der Naturwissenschaften sein (Bild 26).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



9.2.3.2 Umweltprojekte

In dem vom Gründungssenat 1974 beschlossenen interdisziplinären Forschungsentwicklungsbereich "Umwelt und Gesellschaft" wurden zahlreiche Forschungsprojekte bearbeitet. Dieses weitgespannte Problemfeld beschäftigt auch heute noch zahlreiche Wissenschaftler aus den vier Fächergruppen Geistes-, Gesellschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. In der in der Gründungsphase bestehenden Arbeitsgruppe "Umwelt, Gesellschaft, Energie (AUGE)", der mehrere Philosophen angehörten, wurden die Bedingungen untersucht, unter denen die industriegesellschaftliche Wahrnehmung der Natur in Einklang mit den Lebensbedingungen der natürlichen Umwelt bzw. Mitwelt und der Natur insgesamt gebracht werden kann (Frieden mit der Natur).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Später folgten Projekte wie die "Wahrnehmung der Natur", wobei das erkenntnis- und handlungsleitende Naturverständnis in den Naturwissenschaften, vor allem in Physik und Biologie, in der Wirtschaft, in der Technik, in der bildenden Kunst und Literatur, in der Medizin, im Recht und in der Religion untersucht wurde. Ein weiteres Projekt befaßte sich mit der Sozialverträglichkeit von Energiesystemen. Da technische Neuerungen die Lebensbedingungen der Industriegesellschaft verändern, und zwar nicht immer im Sinne der Verträglichkeit mit der gesellschaftlichen Ordnung und Entwicklung, muß technische Innovation daraufhin rechtzeitig beurteilt werden.

Einen weiteren wichtigen Aspekt der vielfältigen Aktivitäten zum Thema Umwelt deckt die "Zentralstelle für Umwelterziehung" ab, denn Aufklärung über diesen Gefahrenkomplex muß frühzeitig beginnen, um vermeidbare Schäden auch tatsächlich durch richtiges Verhalten nicht eintreten zu lassen. In enger Kooperation mit dem Bundesumweltamt wurde in Essen -ebenso wie beim Zusatzstudiengang Ökologie bundesweit erstmalig- das Problem der Umwelterziehung wissenschaftlich für den Schulunterricht erarbeitet. Daraus ergab sich die Herausgabe eines dreibändigen Handbuches "Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung (1986-1988)", ein Sammelband über Schulische Umwelterziehung außerhalb der Naturwissenschaften (1987) sowie ein Forschungsprojekt über kommunale Umwelterziehung als neue Zukunftsaufgabe, eine empirische Untersuchung an einem Modellprojekt in Essen.

Im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften laufen ökologische Forschungen unter betriebs- und volkswirtschaftlichen Kriterien. So werden die betriebswirtschaftliche Analyse der Abfallwirtschaft, insbesondere der Sonderabfallwirtschaft und Konzepte der Bewältigung von Altlasten aus betriebswirtschaftlicher Sicht erarbeitet. In der Umweltökonomik befaßt man sich mit der Frage, wie die Belastung durch Lärm- und Schadstoffemissionen im Straßenverkehr durch Preise oder preisähnliche Abgaben mit Allokationsfunktion entschärft werden können sowie mit marktwirtschaftspolitischen Lösungen, um die Sonderabfallwirtschaft effizienter zu gestalten.

Als Institut des Fachbereichs Chemie wurde im Jahre 1988 das "Institut für Umweltanalytik" gegründet, für das aus Landesmitteln (Zukunftsinitiative Montanregion) erhebliche Beträge bereitgestellt wurden. Arbeitsschwerpunkte sind die Aufbereitung des Bodens sowie die Luft- und Wasserreinhaltung. Neue Verfahren der Bodenanalytik sollen entwickelt und Wege gesucht werden, wie von vorhandenen Altlasten ausgehende Beschädigungen des Bodens verhindert werden können. In der Wassertechnologie werden neue Analyse- und Reinigungsverfahren erforscht. Eine Kooperation mit benachbarten Abwässerverbänden und der Stadt Essen sind dazu erforderlich.

Das 1989 im Fachbereich Architektur, Bio- und Geowissenschaften gegründete "Institut für Ökologie" bündelt die Lehr- und Forschungstätigkeit in den Bereichen Boden, Wasser, Luft und Lebensbedingungen in Landschaftsräumen. Durch die beiden Studiengänge Ökologie und Landespflege besteht in Lehre und Studium ein intensiver Bezug zum Umweltschutz, zur Umweltverträglichkeit und regionalen Raumplanung. Zwangsläufig beziehen sich auch zahlreiche Forschungsprojekte auf derartige Themenbereiche:

- Nutzung, Schutz und Verbesserung von Böden,
- Untersuchungen über Immissionswirkungen auf Pflanzen,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Entwicklung von Modellen für Umweltdatensysteme und Umweltverträglichkeitsprüfungen.

Im Fachbereich Bauwesen gibt es ebenfalls umweltrelevante Forschungsprojekte:
- Trink- und Brauchwasserversorgung,
- Abwasserableitung,
- Abwasserreinigung im kommunalen und industriellen Bereich,
- Gewässerschutz,
- Müll- und Abfallbeseitigung sowie -verwertung,
- Recycling von Bauschutt,
- Solarenergienutzung mit baulichen Mitteln,
- Verkehrsbedingte Erschütterungsemissionen und -immissionen.

Mit dem Projekt rechnergestützter Entwicklung und reproduktionstechnischer Realisierung komplexer ökologischer Themakarten leisten Kartographen ihren Beitrag zum Thema Umwelt. Das Fach Meß- und Regelungstechnik befaßt sich mit dem Fluglärm im Bereich von Militärflughäfen und in Tiefflugbereichen, für die durch statistische Auswertungen die Entwicklung der Lärmbelastung erfaßt wird.

Die Projekte des Faches Energietechnik stehen heute weitgehend in Beziehung zu Umweltproblemen, denn durch Verbesserungen des Wirkungsgrades soll Energie gespart, Verbrennungsprozesse sollen umweltverträglicher oder durch alternative Energiegewinnung (Wind- oder Solarenergie) ersetzt werden. Forschungen über Meerwasserentsalzung mit Wind- und Sonnenenergie sowie über Speicher für thermische Energie bei Solaranlagen gehören zu diesem Themenbereich.

Eine "Gesellschaft zur Förderung der Umwelttechnik an der Universität Essen" befaßt sich mit umweltfreundlicheren Kohlekraftwerken durch bessere Nutzung der Kohle und gründlichere Reinigung dabei entstehender Gase. Aus diesen Aktivitäten entstand ein "Institut für Umweltverfahrenstechnik", dessen Leiter Prof. Dr. E. Weber im Jahre 1981 in den Rat der Sachverständigen für Umweltfragen der Bundesregierung berufen wurde. Schwerpunktmäßig forscht das Institut an
- der Entwicklung von Methoden zur Abscheidung von festen und gasförmigen Bestandteilen,
- der Aufbereitung und Entsorgung fester und flüssiger Abfallstoffe,
- dem Verfahren der Staub- und Gasmeßtechnik sowie der Erfassung und Analyse von Spurenelementen,
- Verfahren zur Behandlung von Abwässern der Rauchgasreinigung.

Das Ziel der Arbeiten ist die Entwicklung von Verfahren zur Minderung des Schadstoffausstoßes aus industriellen Anlagen, aus Kraftwerken und aus kleingewerblichen und häuslichen Feuerungen sowie die Aufarbeitung industrieller Abwässer.

Wenn sich die U-GH Essen mit besonderer Intensität in Forschung und Lehre mit Problemen der Umwelt befaßt, so dürfte der Standort mitten im größten industriellen Ballungsgebiet der Bundesrepublik dafür ein auslösender Faktor gewesen sein. Aufgrund der Kohle- und Stahlkrise wurde nicht nur ein ökonomischer Innovationsprozeß eingeleitet, sondern zugleich

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

mußte die Lebensqualität der Region verbessert werden, weil Altlasten und Industrieemissionen als gesundheitsgefährdend erkannt wurden und weil gleichgewichtsstörende Eingriffe in den Naturhaushalt und Landschaftszerstörungen von der Bevölkerung nicht mehr widerstandslos ertragen werden. Dadurch war die Wissenschaft herausgefordert, Abhilfen für Probleme zu finden, die sie früher in bedeutendem Umfange mitverursacht hatte.

Wenn es nach Meyer-Abich "eine berechtigte Erwartung der Öffentlichkeit ist z.B., daß die Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt erheblich mehr als bisher zum Thema der Lehre und Forschung gemacht werden",[21] dann kommen Wissenschaftler der U-GH Essen dieser Forderung auf dem Gebiet der Umwelt weit überdurchschnittlich nach. Allerdings sind es im allgemeinen Einzelprojekte aus dem Bereich des jeweiligen Faches. Die vom Gründungssenat angestrebte neue Dimension von Theorie und Praxis durch Lösungen für ganze Systeme unter Einbeziehung technischer und sozialer Aspekte zu erreichen, wie er es mit der Formulierung des Forschungsschwerpunktes "Umwelt und Gesellschaft" projektierte, konnte allerdings noch nicht umgesetzt werden.

9.2.4 Regionalisierung

Wie die sich mitten in einer Industrieregion aufdrängenden vielfältigen Umweltprojekte sind an der U-GH Essen auch zahlreiche andere, sich aus den Lebensbedingungen des Ruhrgebiets und der Stadt Essen stellende Probleme aufgenommen worden, wobei die Felder beider Bereiche sich überschneiden, was für eine Industrieregion zwangsläufig der Fall ist. Die Zuordnung der Projekte zu den beiden Feldern Umwelt und Region ist deshalb zumindest teilweise eine Ermessensfrage. Exemplarisch sollen konkrete ortsbezogene Projekte, zumal wenn sie durch eine Institution der Region unterstützt wurden, hier erwähnt werden. Erkenntnisse, die an Fragestellungen aus dem Umfeld gewonnen werden, sind durchaus teilweise verallgemeinerbar. Dieses gilt z.B. für die Forschungen am "Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweisprachendidaktik (IMAZ)". Die Gefahr, im Provinzialismus zu verkümmern, kann im Exemplarischen vermieden werden.

Wenn in der Umgebung, gefördert vom Kommunalverband Ruhr, die Begrünung von Berghalden mit dem Ziel thematisiert wird, Methoden zu entwickeln, die die Entwicklung einer Pflanzendecke beschleunigen, so sind dabei verschiedene Standortfaktoren zu berücksichtigen. Nach umfassender Analyse mehrerer Berghalden werden dabei Erkenntnisse gewonnen, die allgemeinere Aussagen über die zu erwartende natürliche Vegetation ermöglichen. Ähnliches gilt für die wissenschaftliche Erforschung von Stadtböden und ihren Eigenschaften. Der Boden als Speichermedium von Schadstoffen, Massenstoffen (wie z.B. Bauschutt, Aschen oder Schlacken), durch Befahren verändert und verdichtet, wird systematisch kartiert. Aufgrund der dann gewonnenen zahlreichen Ergebnisse sind allgemeingültige Erkenntnisse ableitbar.

---

[21] Meyer-Abich, Klaus Michael: Für Durchlässigkeit und Praxisbezug, in: Schriften und Berichte der Universität-Gesamthochschule Essen, Band 3, WS 1982/83, S. 54.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das "Institut für stadtteilbezogene soziale Arbeit und Beratung (ISSAB)", in dem sich Mitglieder der Fachbereiche 1 und 2 zusammengeschlossen haben, befaßt sich in enger Kooperation mit Institutionen der Region und der Stadt Essen, mit folgenden Vorhaben:

- Untersuchungen zum Wohnumfeld - Wirkungen von Wohnumfeldverbesserungsmaßnahmen,
- Zum Zusammenhang familiärer Sozialisationsleistungen und lokaler Lebensbedingungen,
- Arbeitslosigkeit, Arbeitsidentität und Verarmung in städtischen Wohngebieten,
- Implementierung dezentraler Strukturen in Organisation und Methodik sozialer Dienste (am Beispiel zweier Essener Stadtteile),
- Entwicklung eines Konzeptes zur Kooperation sozialer Dienste in einem Stadtteil mit hohem Anteil an ausländischer Wohnbevölkerung,
- Lebenswelt von Jugendlichen in einem Essener Stadtteil.

Die an zwei Essener Stadtteilen als Modellfälle geleistete Arbeit mündete 1986 in einen zwischen den drei Partnern, der Stadt, der Arbeiterwohlfahrt und der Universität, geschlossenen Koorperationsvertrag, der die "Stadtteilbezogene soziale Arbeit" als Dauereinrichtung sichert. Das erprobte Konzept einer Unterstützung der Bürger zur Eigeninitiative, um die Lebensbedingungen zu verbessern, wird auf andere Stadtteile ausgedehnt und führte zu einer weiteren Kooperation mit der Stadt Oberhausen. Die Studierenden können somit zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung Praxiserfahrung sammeln.

Das Projekt "Kontinuität und Wandel der politischen Gesellschaft im Ruhrgebiet", nimmt diesen Raum bewußt als Beispiel für die politische Gesellschaft Deutschlands, um durch die regionale Ebene und die Wahl eines kulturellen Ansatzes neue Perspektiven für eine allgemeine Partei- und Wahlforschung zu gewinnen. Im Fach Geschichte befaßt man sich mit der "Regionalgeschichte des Ruhrgebiets und des Saarlandes", wobei als Spezialthema die "Sozialgeschichte des Bürgertums in der Stadt Essen (1800-1850)" bearbeitet wurde. Hinter dem soziologischen Thema "Kulturforschung: Kultursoziologie und Kulturpolitik" soll im Kontext der Zeitschrift REVIER-KULTUR sozial- und kulturwissenschaftliche Forschung im Ruhrgebiet öffentlich gemacht werden.

Die 1984 erstmals veranstalteten "Essener Gespräche zur politischen Kultur" standen unter dem Thema: "Haben wir und/oder brauchen wir eine neue Ruhrgebietsidentität?" Da dabei die Wichtigkeit kultureller Aktivitäten durch die Bevölkerung erkannt wurden, stand im Dezember 1985 das Thema: "Kann öffentliches Leben im Ballungsraum kulturpolitisch entwickelt werden?" auf der Tagesordnung, denn zur Überwindung der strukturellen Krise des Ruhrgebiets sind kulturelle Initiativen unverzichtbar.

Themen der Pädagogik waren "Jugendliche im Ruhrgebiet 1900-1987" und "Alltagsgeschichte der Schule im Nationalsozialismus", beides im Essener Kontext rekonstruiert, und ausgreifender "Zur Geschichte des Essener Schulwesens", wobei exemplarisch die Geschichte der dreihundertjährigen Landschule Essen-Kettwig thematisiert wird. In der Germanistik werden die kulturelle Entwicklung und Bedingungen von industriellen Ballungsräumen am Beispiel der "Regionalkultur Ruhrgebiet (Industriekultur und Literatur)" untersucht.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Regionalbezug hatten auch - meistens zugleich umweltrelevante - Forschungsprojekte der Natur- und Ingenieurwissenschaften, wie die folgenden Themen exemplarisch belegen:

- Industriebrachen im Essener Norden,
- Berghaldenbegrünung in Waltrop,
- Verwitterungen von Ton-/Siltsteinen auf Berghalden des Ruhrkarbons,
- Versuch zur Schaffung von Sekundär-Trockenbiotopen auf Steinkohleberghalden,
- Handwerkeratlas Gelsenkirchen,
- Werks- und Genossenschaftssiedlungen im Ruhrgebiet 1844-1939,
- Konzept für die zukünftige Entsorgung von Bodenaushub und Bauschutt der Stadt Essen,
- Entwicklung des beruflichen Schulwesens im Raume Essen.

Im Auftrage des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW entwickelten Wissenschaftler ein Umwelt-Bewertungssystem, das Belastungen (Indikatoren) auf Regionalkarten wiedergibt. Dadurch entstehen Umweltinformationssysteme für die Bürger, die bei Umweltverträglichkeitsprüfungen, je nach Nutzungsart, ortsbezogen Aufschlüsse über Schädigungen und zu beachtende Grenzwerte geben. Detaillierte Belastungskarten für ganze Stadtgebiete informieren im Vorstadium, wofür sich bestimmte Gebiete eignen und ermöglichen eine umfassende ökologische Planung städtischer Räume.

Anläßlich der Hochschulwoche "Leben im Ruhrgebiet" Ende 1981 wurde auch die "gebaute Geschichte" thematisiert. Grundgedanke einer dabei veranstalteten Ausstellung war, daß die Lebensqualität in einer Region auch von der sinnlich erfahrbaren, gebauten Umwelt abhängt. Durch Aufstellung von Bauteilen, die von abgerissenen Gebäuden stammten, sollte der bereits eingetretene Verlust verdeutlicht werden. Baudenkmäler durch Gebrauch zu erhalten, war das angestrebte Ziel. Über die Köpfe der Betroffenen hinweg und gegen deren engagierten Widerstand würde, wie mit zahlreichen Beispielen belegt wurde ("Abreißkalender für Essen"), wegen angeblicher Sachzwänge saniert. Aus diesem kritischen Ansatz entstanden in den folgenden Jahren verschiedene Aktivitäten,

- ein Band "Arbeitersiedlungen im 19. Jahrhundert - Historische Entwicklung, Bedeutung und aktuelles Erhaltungsinteresse",
- Wettbewerb: Entwürfe zur farbigen Fassadengestaltung von sechzehn Gebäuden rund um den Borbecker Marktplatz, den Studierende der U-GH Essen gewannen,
- Symposium: Erhaltung und neue Nutzung von funktionslos gewordenen Industrieanlagen,
- Vorschläge zur Rettung und neuen Nutzung des Renaissance-Schlosses Horst in Gelsenkirchen,
- Ideenwettbewerb: Gestaltung eines Essener Stadtviertels (zwischen Innenstadt und Universität).

Nachdem die für die Kooperation der Hochschulen im Ruhrgebiet gegründete Zentralstelle des Innovationsförderungs- und Technologie-Transferzentrums im Jahre 1982 an die U-GH Essen verlagert worden war, wurde zwei Jahre später die Unzweckmäßigkeit der Organisationsform festgestellt und stattdessen eine "Zentralstelle für Forschungs- und Entwicklungstransfer (FET)" an der U-GH Essen eingerichtet. Sie soll das Potential der Hochschule in der Region bekannt machen und zielgruppenspezifisch aufschließen. In Klein- und Mittelbetrieben sowie

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Neugründungen sollen Innovationen unterstützt werden, wobei mit dem "Essener Technologie- und Entwicklungszentrum (ETEC)" kooperiert wird. Schwerpunkte bilden auch hier die Umwelt- und Energietechnik. Dabei entstanden u.a. die Broschüren "Umwelttechnik" und "Zukunftstechnologie Neue Medien".

Das größte Kooperationsprojekt ist der im Entstehen begriffene Wissenschaftspark Essen. Es sollen auf dem Hochschulerweiterungsgelände in einer parkähnlichen Ansiedlung wissenschaftliche Institute aus Industrie und Handel entstehen, die mit Forschungseinrichtungen der U-GH Essen zusammenarbeiten. Dadurch soll ein weiterer regionaler Entwicklungsschub initiiert werden, der sich auch positiv auf Forschung und Lehre auswirkt. Als Forschungsfelder sind vorgesehen:

- Umweltwissenschaft,
- Medizin und Medizintechnik,
- Kommunikations- und Informationswissenschaften,
- Ingenieurwissenschaften (Materialwissenschaft, Energietechnik, Lasertechnik),

Forschungsgebiete, auf denen sich die U-GH bereits profiliert hat.

Im Jahre 1986 führte in einem Gastkommentar der für Kultur und Bildung verantwortliche Redakteur einer in Essen erscheinenden Zeitung, Ludwig Wintzenberg, über das Verhältnis von Stadt und Region u.a. aus:

> "Tatsache ist jedenfalls, daß auch in Essen nach der Gründung im Jahre 1972 die große Umarmung von Universität und Stadt ausblieb." Infolge der Mittelknappheit sei die Universität inzwischen "auf die Hilfe von Industrie und Wirtschaft, Kommunen und auf Förderer in der Stadt angewiesen. Die Hochschule kann auf diese Weise sinnvoll und effektiv einbezogen werden in die Region. Die verschiedensten Fachbereiche von der Medizin über die Ingenieurwissenschaften bis zu den pädagogischen Bereichen haben das schon vorgemacht.
> 'Wirtschaftskontakte' und 'Bürgernähe' müssen die Schlagwörter der Zukunft auch an der Essener Hochschule sein: Und das Wirken der bereits arbeitenden Einrichtungen mit Vorbild-Funktion kann gar nicht genug öffentlich herausgestellt werden..."[22]

Für die regionale Einbindung gibt es, wie berichtet, inzwischen auf breiter Basis zahlreiche Belege.

---

[22] Wintzenberg, Ludwig: In der Gründungsphase blieb die große Umarmung aus - jetzt kommen die ungeübten Partner einander näher, in: Hochschuljournal Essen, Nr. 51/86, S. 7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.3 *Universität-Gesamthochschule Paderborn*[23]

9.3.1 *Die vier Standorte*

9.3.1.1 *Der Hauptstandort Paderborn*

Ebenso wie die U-GH Siegen befindet sich die U-GH Paderborn in einer Solitärlage, jedoch weniger ausgeprägt, denn die Universität Bielefeld mit einem allerdings nur teilweise kongruenten Fächerspektrum ist nur 45 km entfernt, und noch näher liegen zwei Spezialhochschulen, die in Paderborn befindliche Kirchliche Hochschule und die Musikhochschule Detmold. Es war naheliegend, mit beiden Hochschulen eine vertragliche Zusammenarbeit zu vereinbaren.

In Paderborn konnte die nach der ursprünglichen Konzeption vorgesehene Konzentration auf ein Grundstück beibehalten werden, da sich dort auch das Gebäude der eingegliederten Ingenieurschule befand. An drei Standorten in Entfernungen von 60-80 km, in Höxter, Meschede und Soest existierten früher Ingenieurschulen, die bei der Errichtung der Fachhochschule 1971 dem Hauptstandort Paderborn als Abteilungen zugeordnet wurden. Daraus entstand die im Lande einmalige Konstellation mit einem Hauptstandort, an dem nur wissenschaftliche Studiengänge angeboten werden, und den drei Abteilungen mit ausschließlich Fachhochschulstudiengängen, die in ihrer fachlichen Ausrichtung aufeinander abgestimmte und moderne Orientierungen erhielten.

Wegen der überdurchschnittlichen Zunahme der Studierendenzahl um 90% in den 80er Jahren, wobei sich die Studierendenzahl in den überwiegend experimentierenden, raumintensiven, integrierten Studiengängen sogar mehr als verdreifachte, führte zu ausserordentlicher räumlicher Überlastung infolge des Ausbleibens der 2. Baustufe. Die Situation verschärfte sich noch durch das extrem gestiegene Drittmittelaufkommen, das sich im Laufe des Jahrzehnts etwa verzehnfachte, durch Institutsgründungen, neue Studiengänge, Lehr- und Forschungsgebiete. In kleinen Schritten gelang es, die Hauptnutzfläche von 57.100 auf 70.700 m^2, d.h. um 23% zu erweitern. Neben zwei Hallen für die Ingenieurwissenschaften konnte eine Sporthalle und Räume für das an anderer Stelle näher beschriebene Heinz-Nixdorf-Institut übernommen werden. Daneben minderten kleinere Um- und Ausbauten die schlimmsten Engpässe, ohne allerdings für Forschung und Lehre zuträgliche Bedingungen zu erreichen.

Im zweiten Bauabschnitt sollten in Paderborn weitere rund 35.000 m^2 HNF entstehen. Die tatsächlich durch die genannten Maßnahmen einschließlich von Anmietungen gewonnene

---

[23] Für das Kapitel 9.3 über die Entwicklung der Universität-Gesamthochschule Paderborn in den 80er Jahren standen folgende Informationsquellen zur Verfügung: Universität-Gesamthochschule Paderborn: Forschungsberichte 1979-1981, 1982-1984, 1985-1987, 1988-1989 Paderborn, im Dezember 1982, im Februar 1986, im August 1989, im Juni 1991. Personal- und Vorlesungsverzeichnisse bis WS 1991/92. Rektorat der Universität-Gesamthochschule Paderborn (Hrsg.): Rechenschaftsbericht des Rektorats 1983-1987, Paderborn o. J. Universität-Gesamthochschule Paderborn: Rechenschaftsberichte des Rektorats 1987/88 und 1989, o.A. Der Rektor der Universität-Gesamthochschule Paderborn (Hrsg.): puz, Paderborner Universitäts-Zeitschrift, Nachrichten und Berichte aus der Universität-Gesamthochschule Paderborn und den Abteilungen Höxter, Meschede, Soest, Nr. 1, 1. Jahrgang, April 1987-2/1992. Eine Informationssammlung des Kanzlers vom 22.8.1991 aufgrund eines Fragebogens zur Entwicklung der Universitäten-Gesamthochschulen in NRW 1980-1990. Studienführer der Gesamthochschule Paderborn, Paderborn WS 1976/77, 25 Jahre Ingenieurausbildung in Meschede 1964-1989, o.A. Presse- und Informationsstelle (Hrsg.): Namen, Daten, Fakten, 10 Jahre Universität-Gesamthochschule Paderborn, Nr. 11/II 82, Universität-Gesamthochschule Paderborn (Hrsg.): Struktur- und Entwicklungsplan, 2A., o.A. (1979). Rektorat der Universität-Gesamthochschule Paderborn (Hrsg.): 25 Jahre Ingenieurausbildung in Paderborn 1963-1988, Paderborn, Dez. 1988.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fläche beträgt dagegen nur 13.000 m^2, obwohl die ursprünglich zugrunde gelegte Studienplatzzielzahl längst übertroffen worden war. Die gelegentlich geäußerte Vermutung, an den Gesamthochschulen seien die Studienbedingungen besser als an anderen Hochschulen und deshalb wäre ihre Anziehungskraft überdurchschnittlich, läßt sich, wie hier exemplarisch nachgewiesen, widerlegen. Am Ende des Jahrzehnts wies die U-GH Paderborn unter den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik mit 241% eine der höchsten räumlichen Auslastungsquoten auf.

Durch die neuen Hochschulgesetze von 1980 (WissHG u. FHG) waren die Hochschulen gezwungen, alle vorhandenen, in den 70er Jahren erarbeiteten Prüfungs- und Studienordnungen anzupassen. Für die U-GH Paderborn bedeutete das

10 Habilitationsordnungen,
10 Promotionsordnungen,
10 Diplomprüfungsordnungen,
15 Diplomstudienordnungen,
14 Diplomstudienordnungen (FH),
3 Magisterprüfungsordnungen,
6 Magisterstudienordnungen,

demnach insgesamt 68 Ordnungen in mehreren Gremien zu beraten und zu bearbeiten. Außerdem waren 53 Studienordnungen und 6 Zwischenprüfungsordnungen für alle Lehramtsfächer aufgrund der Besonderen Vorschriften für die Unterrichtsfächer neu zu erstellen. Es verdient Anerkennung, daß trotz dieser zwar weitgehend formalen, aber doch zeitraubenden Überarbeitung noch ein derart hohes Maß an Reformbereitschaft vorhanden war, um die an anderer Stelle erwähnten zahlreichen neuen Studiengänge inhaltlich und strukturell zu konzipieren sowie sie gegen Widerstände und formale Einwendungen durchzusetzen, ihre Ordnungen zu verabschieden und genehmigungsfähig zu machen.

Insgesamt vollzog sich der personelle Aufbau der U-GH Paderborn in drei Phasen: zuerst erfolgte der Ausbau der integrierten Studiengänge und der Philologien, es folgten die Lehramtsfächer (Geistes- und Gesellschaftswissenschaften) und zuletzt der Ingenieurwissenschaften einschließlich des Forschungspersonals sowie notwendiger fachlicher Arrondierungen infolge neuer Studiengänge oder von Überlast bei der Lehrkapazität. Die landespolitisch erwünschte Priorität zugunsten von Ingenieurwissenschaften und Informatik, bei gleichzeitigen Reduzierungen in den vom geschrumpften Lehrerbedarfs betroffenen Fächern, hat zu der Befürchtung geführt, die U-GH Paderborn entwickele sich zu einer Technischen Hochschule. Im Interesse einer interdisziplinären Zusammenarbeit und der Identität als Gesamthochschule war es deshalb unverzichtbar, die Lehrerausbildung zu erhalten. Allerdings mußte das Lehramtsfach Sozialwissenschaften, zu dem die Fächer Soziologie und Politikwissenschaft beitragen, abgebaut werden.

Infolge vielfältiger Aktivitäten der Universität gelang die Einbindung in die Region und auch die durch die Verteilung auf vier Standorte sich stellenden Kooperationsprobleme wurden in hervorragender Weise gemeistert. Das bei Gründung der Gesamthochschulen zugrunde liegende Regionalprinzip hat sich als wirksames Mittel regionaler Entwicklungspolitik in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht voll bewährt. Das setzte allerdings die Anerkennung der

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Hochschule gemessen am internationalen Standard durch die wissenschaftliche Öffentlichkeit und in der Berufspraxis voraus. In Paderborn erwies es sich, daß regionale Forschungsprojekte und Kooperation mit der Industrie nicht zwangsläufig zum Provinzialismus führen, sondern im Gegenteil der Regionalbezug mit der Forschungsqualität zu einer positiven Verbindung finden können.

Außer zahlreichen Einzelinitiativen, die sich besonders an kleinere und mittlere Unternehmen wenden, ist die regionale Einbindung durch einen Verbund Ostwestfalens auf dem Gebiet gegenseitigen Wissens- und Technologietransfers vorangeschritten. Mit der Universität Bielefeld und den Fachhochschulen Bielefeld und Lippe sowie mit den Kammern und den Gebietskörperschaften existiert eine gemeinsame Initiative des Innovationstransfers. Deren Aufgaben sind zu informieren, Vertrauen zu schaffen sowie Partner aus Wirtschaft und Hochschule zusammenzubringen.

Seit Mitte 1990 besteht die am Heinz-Nixdorf-Institut angesiedelte UNICONSULT als Kontaktstelle für Informationstransfer. Aufgaben sind vor allem die Entwicklung und Umsetzung von Strategien zur Förderung der Kontakte zwischen Hochschule und Wirtschaft, der Kooperation der beiden Partner bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten sowie des Transfers von ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsergebnissen der Hochschule in die Praxis. In kurzer Zeit wurden 30 Kooperationsprojekte, vor allem durch externe Diplomarbeiten initiiert. Ein regelmäßiges Unternehmensforum und Seminare zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Führungskräften finden statt. Ein Drittmittelprojekt "Medienunterstützter Informations- und Technologietransfer" wird von UNICONSULT in Zusammenarbeit mit dem Audio-Visuellen-Medienzentrum unterstützt.

Weitere Aktivitäten sind öffentlichkeitswirksame Hochschulveranstaltungen wie 'Paderborner Universitätsreden', Ringvorlesungen, Hochschulwochen, regionale Fortbildungsveranstaltungen, Informationsveranstaltungen für an Weiterbildung interessierte Bürger und Lesungen von Schriftstellern, die eine Gast-Dozentur angenommen hatten, wie Erich Loest, Peter Rümkorf, Peter Schneider und Günter Kunert. Die seit 1984 erscheinende Reihe 'Paderborner Universitätsreden' ist inzwischen auf mehr als 20 Hefte angewachsen. Sie setzen sich in allgemeinverständlicher Weise jeweils mit einer Wissenschaftsdisziplin auseinander und sollen dem außer- und inneruniversitären Gedankenaustausch dienen.

Im Bereich der Lehrerfort- und -weiterbildung besteht seit 1985 ein breitgefächertes Studienangebot. Es erstreckt sich auf Kursangebote für Lehrer aller Schulformen für die Regierungsbezirke Detmold und Arnsberg. In speziell erarbeiteten Kursen werden neue fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Entwicklungen erörtert. Zwischen 1985 und 1990 nahmen 1500 Lehrer an den Fortbildungsveranstaltungen teil, wobei die größten Teilnehmerzahlen von den Fächern Physik, Sportwissenschaften, Chemie und Erziehungswissenschaften erreicht wurden.

Die für das Lehramt ausgebauten Fächer Musik, Kunst und Textilgestaltung sind eine gute Basis für kulturelle Aktivitäten in der Region. Durch Umbau konnte im Jahre 1986 Ateliers im "Kunstsilo" bezogen werden. Die Arbeit der Studienbühne, die seit etwa 30 Jahren existiert, und das Konzertangebot des "Collegium Musicum", bestehend aus dem Hochschulorchester,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

dem Kammerchor und Kammermusikgruppen, finden in der Region Ostwestfalen-Lippe eine außerordentlich gute Resonanz. Da in der Region zwar eine Musikhochschule aber keine Kunsthochschule vorhanden ist, fällt der U-GH Paderborn die Aufgabe einer Stellvertretung in diesem Bereich zu, die sie mit ihren vergleichsweise geringen Ressourcen u.a. durch Ausstellungen wahrnimmt.

9.3.1.2 Die Abteilungsstruktur

Die Universität-Gesamthochschule Paderborn ist deshalb ein Unikat unter den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, weil zu ihr drei Abteilungen in 60-80 km Entfernung zum Hauptsitz gehören. Sie praktiziert das Gesamthochschulkonzept in integrierter Form am Hauptstandort Paderborn und in kooperativer Form zwischen den Standorten Höxter, Meschede, Paderborn und Soest. Diese besondere Struktur spiegelt sich in der Zusammensetzung des Kuratoriums, im Rektorat durch einen vierten aus einer Abteilung stammenden Prorektor für die Belange der zentralen Einrichtungen und der Abteilungen sowie in Senat und Konvent wider.

Da in den drei Abteilungen ausschließlich Fachhochschulstudiengänge existieren, wurden in Paderborn, im Sinne des Prinzips der Durchlässigkeit, Ergänzungsstudiengänge eingeführt. In der Abteilungsstruktur sieht die Hochschule ihr unverwechselbares Profil des Regionsbezuges durch die kurzen, praxisbezogenen Ingenieurstudiengänge sowie den Wissenstransfer in die mittelständische Wirtschaft durch Beratung Entwicklung und Weiterbildung. Jeweils dezentrale Studienmöglichkeiten anzubieten und qualifizierte Absolventen auszubilden, wird für eminent wichtig gehalten.

Als diese inzwischen bewährte Struktur im Jahre 1987 durch Überlegungen der Landesregierung, zumindest die Abteilung Höxter auszugliedern, gefährdet schien, war der Protest der U-GH Paderborn und vieler Gruppierungen der Region derart massiv, daß die Landesregierung davon absah. In Höxter wurden seit 1864 Architekten und Bauingenieure ausgebildet. Zwar mußten die beiden Studiengänge Architektur und Bauingenieurwesen eingestellt werden, aber der bereits seit 1977 bestehende Studiengang Landespflege wurde ab Wintersemester 1989/90 durch den zukunftsträchtigen achtsemestrigen Studiengang Technischer Umweltschutz mit der Studienrichtung: Wasser- und Abfallwesen ergänzt, so daß die Mitte der 80er Jahre bei etwas unter 1000 liegende Studierendenzahl, die Ende des Jahrzehntes abfiel, nach dem Ausbau des neuen Studienganges, wieder erreicht werden dürfte. Bei der Umorientierung des Studienangebots in Höxter wurden gesellschaftliche Erfordernisse, das inhaltliche Interesse der Studierenden und ihre Beschäftigungschancen berücksichtigt, wobei dem Umweltschutz zentrale Bedeutung zukommt.

Infolge der hohen Lehrbelastung, des ungünstigen Betreuungsverhältnisses sowie geringerer personeller und materieller Ausstattung kann in Studiengängen, die denjenigen an Fachhochschulen entsprechen, nur relativ wenig geforscht werden. Die Praxisorientierung dieser Studiengänge bedingt allerdings den Ausbau von Laboratorien, die teilweise auch Forschungsarbeiten ermöglichen. Dieses gilt für den Studiengang Landespflege mit dem Ausbau der Freilandlabore "Freiraumplanung und Technik" sowie "Pflanzenkunde und

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Freilandökologie" ebenso wie für die Labore "Landschaftsökologie", "Landschaftsbau", "Meteorologie" und "Biologie/Tierökologie", wie eine Reihe von Veröffentlichungen beweisen. Eine ähnliche Entwicklung ist auch für den im Aufbau befindlichen Studiengang Technischer Umweltschutz zu erwarten, da auf diesem Gebiet zahlreiche konkrete Probleme bald bearbeitet werden müssen.

Das Studienangebot in Meschede und Soest stellt ebenfalls für die Studierenden einen interessanten Arbeitsplatz in Aussicht und entspricht dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems. Die durch Absolventen in die Region gelangenden Impulse für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung werden durch Kooperationen mit der beruflichen Praxis in Form anwendungsbezogener Forschung, Entwicklung und Weiterbildung ergänzt. Die Abteilungen in Meschede und Soest gehen auf im Jahre 1964 gegründete Ingenieurschulen zurück. Beide hatten Studiengänge in Elektrotechnik und Maschinenbau sowie in Soest zusätzlich den Studiengang Landbau. Eine abgestimmte inhaltliche Ausrichtung auf Datenverarbeitungs- bzw. Automatisierungstechnik zwischen den Abteilungen wurde dadurch erreicht, daß in Meschede Nachrichtentechnik und Maschinenbau/Datentechnik sowie in Soest Elektrische Energietechnik und Automatisierungstechnik und ab WS 1989/90 Produktionsautomatisierung mit jeweils zwei Studienrichtungen angeboten werden. An beiden Orten hat während der 80er Jahre die Studierendenzahl kontinuierlich zugenommen, in Meschede allerdings mit einer höheren Steigerungsrate.

An der Abteilung Meschede wird die technisch-wissenschaftliche Weiterbildung seit längerem mit Erfolg betrieben. Bei zahlreichen Kursen mit Themen wie "Aluminiumtechnologie", "Schweißtechniken", "Digitalelektronik und Mikroprozessoren", "Speicherprogrammierbare Steuerungen" und "Grundlagen der EDV" erfolgte eine Kooperation mit anderen Trägern. Im Jahre 1987 wurde ein Vertrag mit dem Hochsauerlandkreis und der Stadt Meschede über die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung abgeschlossen. Neben Entwicklungsprojekten auf Anregung der Industrie wird seit längerem in der Maschinentechnik im Bereich der Kavitation in Strömungsmaschinen und des hydraulischen Feststofftransports geforscht und veröffentlicht. Im Fachbereich Nachrichtentechnik stehen folgende Forschungsgebiete im Vordergrund: Untersuchung des Betriebsverhaltens neu entwickelter Linear-Kleinmotoren, Berechnungsverfahren zur Bestimmung des Betriebsverhaltens von Kleinmotoren beliebiger Konturen und Wicklungsverteilungen sowie Entwicklung von Meßverfahren zur Messung kleiner Schübe, Drehmomente sowie von Positionen und Geschwindigkeiten. Außerdem werden in Zusammenarbeit mit einem Großunternehmen der Elektroindustrie Projekte auf dem Gebiet der Leistungselektronik und Stromrichtertechnik bearbeitet.

Außer durch die spezielle Gestaltung der Ingenieurstudiengänge wird das Profil der Abteilung Soest durch den Landbau bestimmt. Unter anderem werden dort mit Unterstützung des Ministers für Umwelt, Raumordnung und Landwirtschaft NRW und in enger Kooperation mit einem landwirtschaftlichen Betrieb, Vergleiche zwischen der bisherigen, betriebsüblichen Bewirtschaftung und mehreren integrierten Produktionssystemen durchgeführt. Ziel ist es, eine umweltschonende Produktion zu erreichen, d.h. Abbau der Belastungen des Bodens durch Erosion und Strukturschäden, des Grundwassers durch Nitrat und Pflanzenschutzmittel sowie der Luft durch Spurengase. Zwar gibt es zu fast allen relevanten Teilbereichen wissenschaftlich

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

abgesicherte Erkenntnisse und Handlungsstrategien; jedoch ist deren Zusammenführung zu standortspezifischen Produktionssystemen noch zu leisten. Im Landbau laufen eine Reihe weiterer Drittmittelprojekte, die vom Bundesministerium für Landwirtschaft und Forsten, der Industrie und Pflanzenzüchtern gefördert werden. Im Vordergrund stehen Pflanzenbau, -ernährung und -schutz. Während derartige praxisorientierte Projektarbeit für einen Fachhochschulstudiengang typisch ist, bildet der im Rahmen der Partnerschaft mit der Nottingham Polytechnic mögliche Doppelabschluß des FH-Studiengangs nach einem vierjährigen Studium mit dem akademischen Grad eines "Bachelor of Engineering - B. Eng. (Honours)" und dem "Diplomingenieur (FH)" noch die Ausnahme.

Im Fachbereich Maschinentechnik wurden die Ergebnisse des Projekts Gewindebohren 1986 auf der Industriemesse in Hannover gezeigt. Durch Entwicklung und Optimierung von Sonderwerkzeugen werden hohe Schnittgeschwindigkeiten erreicht. Ein anderes Projekt befaßt sich mit der Einführung konstruktionsmethodischer Vorgehensweisen in der mittelständischen Industrie. Im Fachbereich Elektrische Energietechnik konzentriert sich die Forschungsarbeit auf elektrische Antriebe unter Einbeziehung von Mikroprozessoren und digitalen Regelungen.

9.3.1.3 Partnerschaften und Kooperationen

Die außerordentlich große Zahl von Hochschul-Partnerschaften mit ausländischen Hochschulen erklärt sich daraus, daß jede auch nur mit einem Fachbereich bestehende Partnerschaft vertraglich mit der Hochschule vereinbart wurde. Infolge der Abteilungsstruktur sind achtzehn Fachbereiche vorhanden. Anders als an anderen Hochschulen, wo der Wissenschaftleraustausch und gemeinsame Forschungsinteressen im Vordergrund stehen, erhält in Paderborn bei den Partnerschaften der Studierendenaustausch ein besonderes Gewicht, wobei für die Studierenden Aufnahme und Betreuung, die Anerkennung von Auslandsstudienzeiten und die Gebührenfreiheit abgesichert wurden. Im Gegenzug werden ausländische Studierende an einem der vier Standorte zu den gleichen Bedingungen eingeschrieben.

Die U-GH Paderborn hat 26 Kooperationen mit ausländischen Hochschulen abgeschlossen. Diese liegen in den USA (7), Spanien (3), China (3), Frankreich (2), Großbritanien (2) sowie je eine in Irland, Schweden, Griechenland, Niederlande, Dänemark, Polen, Ungarn, Kanada und Thailand. Davon ist bei 10 Kooperationen ausschließlich ein Studierendenaustausch vorgesehen, bei 11 ein Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern sowie z.T. eine wissenschaftliche Zusammenarbeit und lediglich bei 5 Verträgen nur ein Wissenschaftleraustausch bzw. eine wissenschaftliche Zusammenarbeit.

In Paderborn befindet sich außer der U-GH eine Theologische Fakultät der Katholischen Kirche[24] und in der Region die Hochschule für Musik Detmold. Wegen der Fächerüberschneidung und sich ergänzender Studienangebote lag es nahe, zu kooperieren. Deshalb wurde mit der Theologischen Fakultät vereinbart, eingeschriebene Studierende jeweils als Zweithörer

---

[24] Die Jesuiten-Universität (1614-1773/1818), die der "Heranbildung geeigneter und an der Seele unverdorbener Diener der Kirche" dienen sollte, wurde im Jahre 1843 als bischöfliche Lehranstalt fortgesetzt, erhielt 1916 den Rang einer Akademie und 1966 als Theologische Fakultät das 1818 verlorene Promotions- und Habilitationsrecht zurück; vgl. Hüser, Karl: Die Universitätsstadt Paderborn, in: Die Warte, Sonderheft, März 1977.

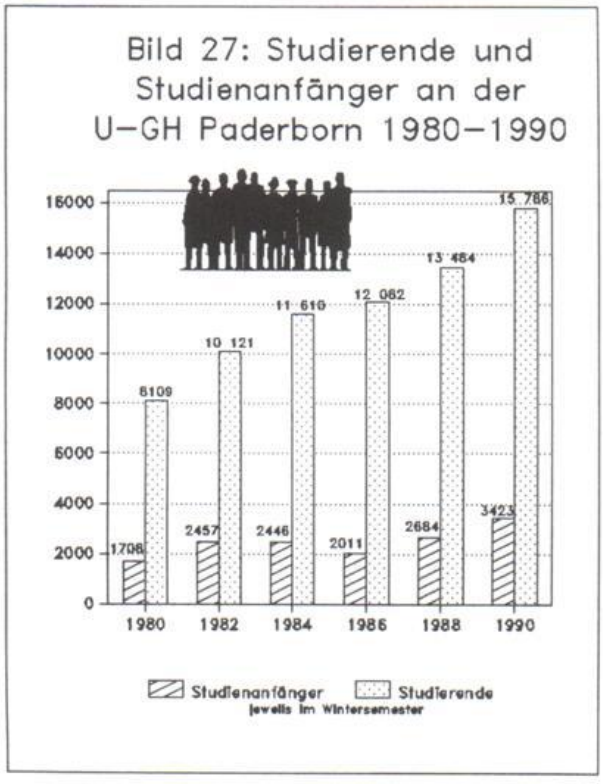
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

für einen weiteren Studiengang an der anderen Hochschule zuzulassen und ihnen das Prüfungsrecht einzuräumen. Außerdem wird die gegenseitige Benutzung der wissenschaftlichen Einrichtungen gestattet, eine Vertretung in der Lehre ermöglicht und eine Zusammenarbeit in der Forschung angestrebt.

Die Kooperationsverträge mit der Hochschule für Musik Detmold erstrecken sich auf eine Zusammenarbeit im Fach Musikwissenschaft und die sich daraus ergebenden Verpflichtungen in Forschung und Lehre an beiden Hochschulorten. Für das Studienangebot von Lehramtsstudiengängen im Fach Musik sollen die Ausbildungskapazitäten in den Teildisziplinen effektiver genutzt werden. Die Vereinbarung regelt die Schwerpunktbildung für das Studium der verschiedenen Lehrämter an beiden Orten sowie für die Magisterprüfung und Promotion im Fach Musikwissenschaft.

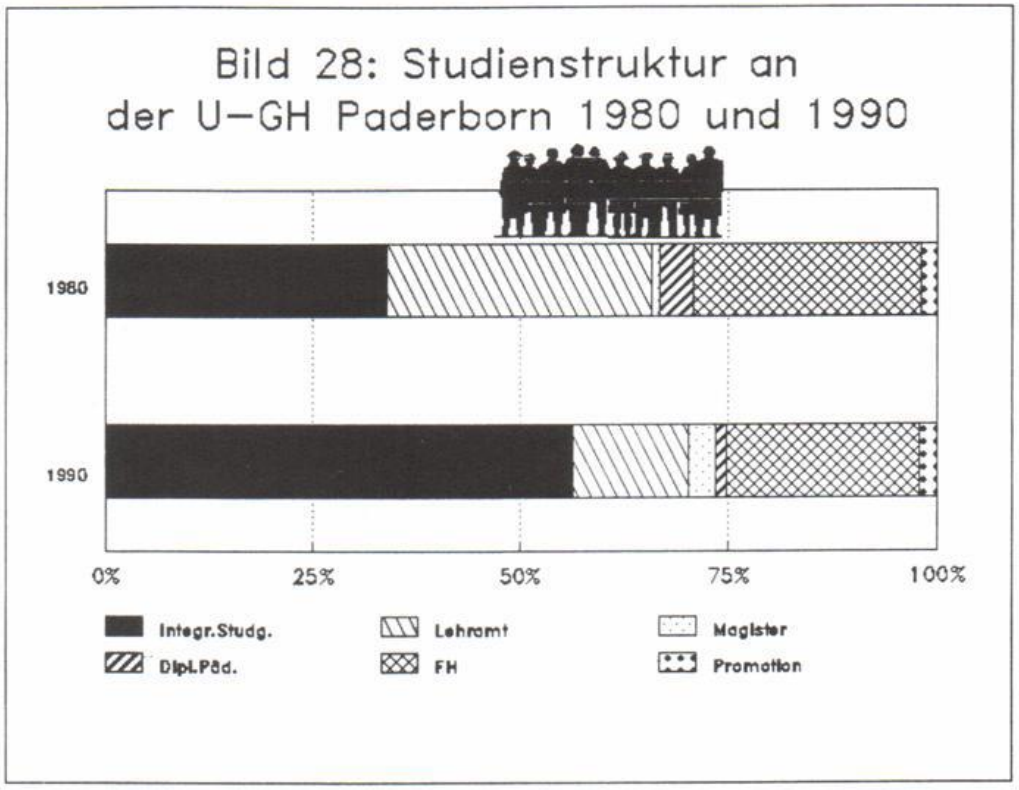
9.3.2 Studierende, Fachstudiendauer und Studienangebot

Die besondere Attraktivität des Studienangebots der U-GH Paderborn in den 80er Jahren führte zu einem überdurchschnittlichen Wachstum der Studierendenzahl (+ 95%) und dieses noch übertreffend bei den Studienanfängern (+ 112%) (vgl. Bild 27). Nach einer relativen Stagnationsphase um die Mitte der 80er Jahre erfolgte eine sprunghafte Zunahme in beiden Kategorien, wobei sich das erweiterte Studienangebot hauptsächlich in Informatik und ingenieurwissenschaftlichen Fächern als zusätzlicher Anreiz erwies.



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

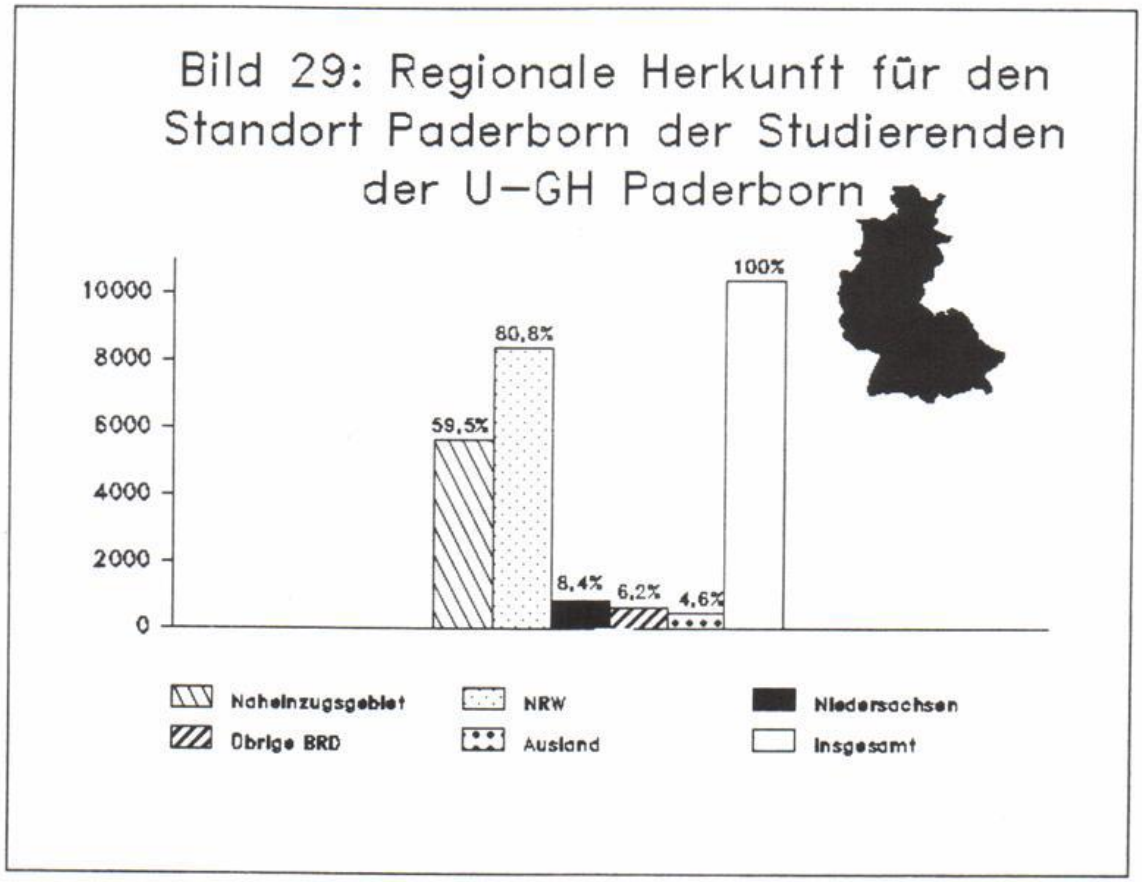
Bei einem Vergleich der Anteile der Studienbereiche zwischen dem WS 1980/81 und dem WS 1990/91 ist der Anstieg der Studierendenzahl in den integrierten Studiengängen von 34% auf 56% die bedeutendste Veränderung (vgl. Bild 28). Dem steht der erhebliche Abfall in den Lehramtsstudiengängen von 32% auf 14% gegenüber, der nicht durch den Magisterstudiengang aufgefangen wird. Dagegen ist der prozentuale Rückgang bei den FH-Studiengängen relativ gering (-4%). Trotz einer Steigerungsrate um 106% bei den Promotionsstudierenden in der Vergleichszeit blieb deren prozentualer Anteil mit 2% unverändert, da die Gesamtzahl der Studierenden in den 80er Jahren in der gleichen Größenordnung stieg. Quantitativ spielen die Diplomstudiengänge (Pädagogik und Sportwissenschaften) und die Ergänzungs- und Zusatzstudiengänge nur eine geringe Rolle.



Während noch zu Beginn der 80er Jahre die drei großen Studienbereiche (integrierte Studiengänge, Lehramtsstudiengänge und FH-Studiengänge) nahe beieinander lagen, vergrößerte sich der Abstand zugunsten der integrierten Studiengänge laufend. Im WS 1983/84 waren die Fachhochschulstudiengänge erstmals stärker belegt als die Lehramtsstudiengänge. Während die Fachhochschulstudiengänge eine stetige Aufwärtsentwicklung zu verzeichnen haben, gingen die Belegungen der Lehramtsstudiengänge bis zum WS 1986/87 zurück. Seitdem begann eine Trendwende, wobei allerdings die Studierendenzahlen zu Beginn des Jahrzehnts noch nicht wieder erreicht wurden. Der Einbruch aufgrund des Lehrerüberschußes ist jedoch überwunden und eine Konsolidierung eingetreten.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Ein Vergleich des Interesses an integrierten und Fachhochschul-Studiengängen fällt eindeutig zugunsten ersterer aus. Daran hat auch die Unterstützung und Propagierung von Fachhochschulstudiengängen von verschiedenen Seiten (Bundesregierung, einige Landesregierungen, Wirtschaft, Wissenschaftsrat) nichts geändert. Wenn auch der prozentuale Anteil der Studierenden mit Fachhochschulreife in den integrierten Studiengängen in Paderborn im letzten Jahrzehnt sich auffallend vermindert hat (Rückgang von 57% auf 34%), so nahm er doch in absoluten Zahlen von 1800 auf mehr als 3000 zu. Die Attraktivität integrierter Studiengänge für diese Gruppe und noch mehr für Abiturienten ist also ständig gestiegen. Die Prinzipien der Öffnung und Durchlässigkeit haben sich inzwischen ebenso bewährt wie die im Laufe des Studiums erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der beruflichen Praxis.



Weil für die vier auseinanderliegenden Standorte unterschiedliche Naheinzugsgebiete vorhanden sind, die sich teilweise überschneiden, ergeben sich bei der exakten Definition der Region Probleme, die nur durch getrennte Erfassung für die einzelnen Standorte lösbar sind. Obwohl die Region am Rande des Landes NRW liegt, ist der Anteil der Landeskinder mit 80,8% relativ hoch. Die Nähe des Landes Niedersachsen macht sich mit 8,4% zwar bemerkbar, aber nicht in dem erwarteten Ausmaß. Die für Lehramtsstudierende typische Entscheidung für ein Studium im eigenen Bundesland scheint sich auch bei der Studienortwahl in anderen Studiengängen durchzusetzen (vgl. Bild 29).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Spiegel-Befragung von 1989[25] (vgl. Kap. 8.4) gab Auskunft darüber, wie Studierende höherer Semester ihre Studienbedingungen beurteilten. Die U-GH Paderborn erreichte dabei insgesamt den beachtlichen 3. Platz, wobei die beiden integrierten Studiengänge Maschinenbau und Elektrotechnik sogar den Spitzenplatz erhielten und keiner der anderen erfaßten integrierten Studiengänge unter den Platz 10 abfiel (Physik, Chemie, Wirtschaftswissenschaften, Informatik).

Die in der Öffentlichkeit forcierte Diskussion über die als überlang angesehenen Studienzeiten löste an der U-GH Paderborn Überlegungen über mögliche hochschulinterne Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung aus. Bei der laufenden Studienreformarbeit waren bereits mit Erfolg unnötige Stoffmengen abgebaut und Prüfungsabläufe verbessert worden. Der Erfolg dieser Bemühungen kam in den im Landesvergleich errechneten Fachstudienzeiten zum Ausdruck, wobei die integrierten Studiengänge Chemie und Informatik die kürzeste Zeit erreichten und mit Maschinenbau und Mathematik zwei weitere den zweiten Platz einnahmen.[26] Trotz dieses Ergebnisses wurde untersucht, ob es Zusammenhänge zwischen der mittleren Fachstudiendauer sowie der geforderten Zahl von Leistungsnachweisen und Fachprüfungen gibt.

Der Senat der Hochschule ging in einem Beschluß von 1990 von der Zielvorstellung aus, innerhalb von 10 Jahren das Berufseintrittsalter um zwei Jahre zu senken, wobei je die Hälfte auf einen früheren Studienbeginn und auf Studienzeitverkürzung entfallen könnte. Für das zweite Ziel seien folgende Verbesserungen unverzichtbar:

- BAföG-Regelungen,
- Betreuungsrelationen,
- Raumsituation,
- Mentoren- und Tutorenprogramme,
- Kinderbetreuung, insbesondere als Hilfe für Studentinnen,
- Mittelverstärkung für studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte,
- personeller Ausbau der Prüfungsämter und der Zentralen Studienberatung,
- Aufstockung des Mittelbaus,
- erhebliche Verbesserung der Bibliotheksmittel.

Um die Istzeiten der Fachstudien an die Sollzeiten von in der Regel neun Semestern anzunähern, wurde ein hochschulinterner, aus 13 Punkten bestehender Maßnahmenkatalog vorgelegt:

- Ausgleich unterschiedlicher Studieneingangsvoraussetzungen durch Vorkurse sowie verbesserte Information und Beratung,
- Verstärkte vorbereitende und studienbegleitende Beratung und Unterstützung u.a. durch Mentoren und Fachberater,
- Entlastung der Hochschule durch Anerkennung eines abgeschlossenen Grundstudiums als berufsbefähigend, nach Überprüfung bisheriger Studieninhalte,

---

[25] "Die neuen Unis sind die besten", in: Der Spiegel, Nr. 50, 43. Jahrg., 1989, S. 70 ff.
[26] Fachstudiendauern in NRW, ebd., S. 6 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Entwicklung methodischer und allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und Beschränkung auf das unabdingbare Grundwissen anstelle vielfältiger und umfangreicher Teilgebietsinhalte,
- in Fachkonferenzen auf die Studienpläne abgestimmte Lehrangebote vereinbaren sowie deren Einordnung auf den Gesamtzusammenhang des Faches so zu begründen und zu straffen, daß sie von den Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit tatsächlich zu bewältigen sind,
- Überprüfung der didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden durch Entwicklung eines institutionalisierten "Feedbacks" von Seiten der Studierenden,
- verstärkt Elemente im Grundstudium einführen, durch die die Studierenden ihre Kompetenz im Hinblick auf die Zielvorgabe erkennen können,
- da die zu begrüßende Verflechtung mit Nachbardisziplinen zur Zunahme von Prüfungsfächern geführt hat, sollte deren Anforderungen begrenzt werden,
- Abhilfe bei der Zeitüberschreitung bei Abschlußarbeiten durch angemessene Themenstellungen,
- Überprüfung der Zeiten zwischen den Prüfungsphasen und kurze Terminvorgaben für Wiederholungsprüfungen,
- Zweitbegutachtung von Prüfungsvorleistungen nur noch bei einer Extrembenotung durch Erstgutachter,
- Angebote zur Erprobung in Prüfungssituationen und Verbesserungen bei der Transparenz von Prüfungsanforderungen, die stärker an der Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden anwenden zu können, als an Faktenwissen orientiert sein sollten.

Neben den didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden wird die Studienorganisation als verbesserungsfähig angesehen, die durch Prüfungs- und Studienordnungen weitgehend festgelegt ist. Dabei sollen auch Maßnahmen ergriffen werden, die den Studienverlauf noch mehr reglementieren, u.a. bei Wiederholungsprüfungen den nächsten Termin wahrnehmen zu müssen. Zweifellos sind die Hochschulen verpflichtet, Voraussetzungen zu schaffen, damit ein Studium in der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann, soweit es in ihrer Kompetenz liegt. Jedoch greift es zu kurz, wenn nicht die gesamten Lebensbedingungen und -ziele der jungen Generation thematisiert, sondern isoliert mögliche Gründe für verlängerte Studienzeiten diskutiert werden. Beugen sich die Hochschulen der Absicht einer frühen Verfügbarkeit ihrer Absolventen aus ökonomischen Gründen? Wie verträgt sich das mit dem Selbstverständnis der Hochschulen und mit ihrem gesetzlichen Auftrag? Welchem Ziel soll Studienreform dienen?

Obwohl in den 80er Jahren nicht mehr die Studienreform im Mittelpunkt stand, hat sich die U-GH Paderborn als außerordentlich innovationsfähig erwiesen und ihr Studienangebot erheblich erweitert. Dabei ist im WS 1981/82 mit dem grundständigen integrierten Studiengang Informatik begonnen worden, für den ein großes Interesse seitens der Studienbewerber, aber auch der Beschäftiger bestand. Aus diesem neuen Fach entwickelten sich zwei weitere fächerübergreifende Studiengänge, die Wirtschaftsinformatik (1989/90) und die geplante Ingenieurinformatik mit drei Schwerpunkten: Maschinenbau, Elektrotechnik und Informatik.

Zwei weitere fächerübergreifende integrierte Studiengänge Technomathematik und Wirtschaftsingenieurwesen begannen im WS 1985/86. Diese an wachsenden Tätigkeitsfeldern

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

orientierten Studiengänge stellen für ihre Absolventen gute Berufschancen in Aussicht und steigern zugleich die Attraktivität der U-GH Paderborn.

Obwohl bei Lehramtsstudiengängen die Nachfrage seit Ende der 80er Jahre wieder steigt, sind auch in diesem Bereich eine Reihe von zusätzlichen Angeboten entwickelt worden. So kann seit dem WS 1990/91 das Studium der Wirtschaftspädagogik auch mit dem Diplomexamen abgeschlossen werden. Damit werden Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb staatlicher Schulen eröffnet. Im Magisterstudiengang wurden Geographie, Geschichte und Philosophie als Hauptfach anerkannt, die u.a. mit Informatik oder Medienwissenschaft als neue Nebenfächer kombiniert werden können. Außerdem ist das Angebot um den Diplomstudiengang Sportwissenschaft erweitert worden, was ohne eine Stiftungsprofessur für Sportmedizin nicht möglich gewesen wäre.

In der Entwicklung des Fremdsprachenservice wurde an der Universität-GH Paderborn ab 1980 ein intensiverer Ausbau vollzogen. Außerhalb des FB Sprach- und Literaturwissenschaften gab es vorher nur im FB Wirtschaftswissenschaften und im FB Maschinentechnik II (Abteilung Meschede) ein Fremdsprachenangebot für Englisch. Nach 1980 wurde Fremdsprachenlehre vermehrt angeboten, und sie umfaßte 1983 außer Sprachkursen für Englisch und Französisch auch solche für Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Schwedisch, Türkisch, Arabisch und Lateinisch.

Die gestiegene Nachfrage war Anlaß für ein neues Konzept zur Fremdsprachenvermittlung in der gesamten Universität. Deshalb wurde 1983 nach § 30 WissHG eine "Betriebseinheit Sprachlehre" (BESL) gegründet. Die neue Organisationsform führte zu einem deutlichen Anwachsen des Sprachlehrangebotes. Zusätzlich wurden Sprachkurse für Chinesisch (unregelmäßig), Russisch, Japanisch, Dänisch und Schwedisch (zeitweilig alternativ) und Hindi in das Lehrprogramm aufgenommen. Besonders stieg die Nachfrage im Bereich von Fachsprachenenglisch (Wirtschaftsenglisch) erheblich, in geringerem Maße auch in Wirtschaftsfranzösisch und Wirtschaftsspanisch.

Für Studenten der Paderborner Partneruniversitäten wurden regelmäßig 2-4 wöchige Deutschkurse organisiert und für Hörer aller Fachbereiche Vorbereitungskurse und Prüfungen für eine Zusatzqualifikation, das Kent Certificate in English as a Foreign Language, organisiert. Ein innerhalb der BESL ziemlich eigenständiger Bereich sind die Deutschkurse für Ausländer (DfA), die, gestaffelt nach 4 Leistungsstufen, innerhalb eines Jahres zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNDS) führen.

9.3.3 Forschung

Über die seit 1975 bestehenden fünf Forschungsschwerpunkte
- Marktprozesse,
- Elektrische Kleinantriebe,
- Zwischenmolekulare Wechselwirkung in anisotroper Materie,
- Membranforschung und
- Spezielle Gebiete der Mathematik/Informatik,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wurde noch im Forschungsbericht 1979-1981 berichtet, wobei eine derartige Kooperation - auch wegen des Diktats knapper Mittel - für erforderlich gehalten wurde. Der letzte Schwerpunkt wurde als "Analyse von Modellsystemen in Naturwissenschaft, Technik, Ökonomie und Pädagogik mit Hilfe mathematischer Strukturen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Behandlung durch informationsverarbeitende Systeme" präzisiert. Als sechster Schwerpunkt kam die "Systemtechnische Anwendung der Mikroelektronik bei der Überwachung und Automatisierung von Fertigungsprozessen" hinzu. Während die beiden ersten Schwerpunkte auf eine Fachwissenschaft konzentriert sind, betonen die übrigen ihre Interdisziplinarität, allerdings ohne die Grenze affiner Fächer zu überschreiten. Soweit mathematische Modelle für andere Fächer (Wirtschaftswissenschaften) entwickelt werden, handelt es sich um methodische Probleme der Transformation.

Eine Relativierung der Bedeutung dieser Forschungsschwerpunkte und möglicher Veränderungen wurde im Jahr 1982 mit folgenden Sätzen beschrieben:

> "Die Existenz und die Ergebnisse dieser Schwerpunkte haben dazu beigetragen, das Forschungsprofil der jungen Hochschule zu verdeutlichen. Darüber sollte aber nicht übersehen werden, daß ein erheblicher Teil der Forschungsergebnisse ... unabhängig von diesen Schwerpunkten erzielt wurde. Dabei handelt es sich sowohl um die Arbeiten einzelner wie auch um neue sich herausbildende Gruppierungen. Auch dadurch sind Schwerpunkte entstanden, bei denen abzuwarten bleibt, ob und in welcher Form sie neben oder auch an die Stelle der bisherigen Forschungsschwerpunkte treten werden."[27]

Im folgenden Forschungsbericht 1982-1984 wurden nur noch "Arbeitsmarktprozesse" als Teilaspekte des Schwerpunktes Marktprozesse erwähnt und der sechste Schwerpunkt mit neuer Zielsetzung als "Einsatz der Mikroelektronik in der Überwachung und Steuerung von Prozessen" bezeichnet. Daneben wurde als neuer Schwerpunkt "Robotics" mit dem Ziel, einen leichten, elastischen Roboter zu konstruieren, genannt. Der auf der Hannover-Messe 1991 vorgestellte Industrieroboter, der in Zusammenarbeit mit einem Industrieunternehmen entwickelt wurde, ist ein Ergebnis dieses Schwerpunkts. Durch ein besonderes Massenausgleichssystem konnte die Dynamik dieses Roboters wesentlich gesteigert werden.

In der Angewandten Chemie wurden mit der Bearbeitung der Wirkmechanismen des Sauren Regens und der Wirkung von Pflanzenschutzmitteln zwei umweltrelevante Themen aufgegriffen. Außer dem Schwerpunkt "Umweltanalytik" laufen neben zahlreichen Projekten der Grundlagenforschung Arbeiten im Zusammenhang mit dem DFG-Forschungsschwerpunkt "Termotrope Flüssigkristalle", Verfahren für die Gewinnung und das Recycling von Edelmetallen sowie im Bereich der Biotechnologie u.a. über den bakteriellen Abbau persistenter industrieller chemischer Schadstoffe.

Die Physiker arbeiten in vier Schwerpunktprogrammen der DFG mit. In der Festkörperspektroskopie wird an der Bestimmung der mikroskopischen Struktur von Festkörperstörstellen geforscht. Die Hochdruckphysik, in der das Verhalten von Festkörpern unter hohem Druck untersucht wird, wurde durch eine Stiftungsprofessur verstärkt. In der integrierten Optik wird an der Herstellung miniaturisierter optischer Bauelemente gearbeitet, die in der

---

[27] Forschungsbericht 1979-1981, S. 26.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Nachrichtentechnik und Meßtechnik verwendbar sind. Das Laboratorium für Werkstoff- und Fügetechnik befaßt sich vor allem mit der "Fertigungstechnologie Kleben", wobei werkstoffwissenschaftliche, konstruktive, fertigungstechnische und anwendungsrelevante Fragestellungen einbezogen werden.

Das gegenüber den 70er Jahren weitgehend veränderte Forschungsprofil kündigte sich durch die Verstärkung der Informatik an. Die Intention der Landesregierung, das Land durch eine moderne Wirtschaftsstruktur langfristig zu stabilisieren und das Interesse des größten im Lande ansässigen Computerherstellers, die Firma Nixdorf, auf eine Zusammenarbeit vor Ort mit der Universität-Gesamthochschule Paderborn führten zu einer Schwerpunktbildung auf dem Gebiet der Informatik in Forschung und Lehre. Kooperationsverträge und eine Stiftung von 50 Millionen DM förderten diese Entwicklung nachhaltig.

Im Frühjahr 1984 wurden zwischen dem Firmeninhaber Heinz Nixdorf und Vertretern der Landesregierung Gespräche aufgenommen, die die Kooperation im Bereich rechnergestützter Schaltkreisentwicklung zum Ziel hatte. Es wurde die Kooperation "CADLAB" (Computer Aided Design Laboratorium) konzipiert und 1985 vertraglich vereinbart. Das CADLAB wird je zur Hälfte vom Land Nordrhein-Westfalen und von der Firma Nixdorf finanziert. Der jährliche Finanzrahmen betrug zu Beginn 2,4 Mio. DM. Die anfangs 20 Wissenschaftler, die an der Entwicklung einer integrierten Arbeitsstation für den rechnergestützten Entwurf digitaler Systeme und Schaltkreise arbeiteten, wuchsen im Laufe kurzer Zeit durch Drittmittel, die besonders aus EG-Förderprogrammen eingeworben werden konnten. Im Jahre 1989 waren bereits 54 wissenschaftliche und technische Mitarbeiter tätig. Der das Labor leitende Vorstand und ein wissenschaftlicher Beirat, der den Vorstand bezüglich der mittel- und langfristigen Forschungs- und Projektplanung berät, sind paritätisch von der Universität und der Firma Nixdorf besetzt. Der Beirat kontrolliert auch die Umsetzung der Forschungs- und Entwicklungsplanung des CADLAB.

Übergreifendes Ziel von CADLAB ist es, Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf dem gesamten Gebiet des rechnergestützen System- und Schaltungsentwurfs zu leisten. Eine zentrale Aufgabe ist hierbei die Realisierung einer integrierten Entwurfsarbeitsstation, genannt CWS (Cadlab Workstation). Diese Arbeitsstation soll dem Designer eine homogene, konsistente Entwurfsumgebung bieten, die jedoch trotz enger Integration eines kompletten Werkzeugsatzes gleichzeitig offen ist für die abgestufte Einbindung zusätzlicher Entwurfswerkzeuge. Hierdurch wird ein hohes Maß an Flexibilität erreicht, was sowohl in einer Entwicklungsumgebung wie auch in einem durch Experimentierfreudigkeit gekennzeichneten Forschungsumfeld von besonderem Nutzen ist.

Auf der Deutschen Industriemesse 1989 in Hannover stellte CADLAB zum ersten Male den auf lebhaftes Interesse stoßenden Prototyp der "CADLAB Workstation CWS" vor. Die Beteiligung am EG-Forschungsprogramm ESPRIT (European Strategic Program for Research in Information Technology) mit mehreren internationalen Verbundprojekten ist zugleich für das JESSI-Programm (Joint European Submicron Silicon Initiative) von zentraler Bedeutung. Die Beteiligung an diesem Programm bezieht sich auf Entwicklung und Vermarktung von Frameworks für den CAD/CASE-Bereich und führte zu Kooperation mit einem schwedischen Institut sowie mit den Universitäten Dortmund und Duisburg. Für die große Zahl beschäftigter studen-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

tischer Hilfskräfte und Diplomanden ist die anwendungsorientierte Mitarbeit ebenso wertvoll wie die unmittelbaren Anregungen für eine praxisbezogene Lehre für die Wissenschaftler im CADLAB. Die Abwägung, in welchem Maße die dabei eingebrachten ökonomischen Interessen des beteiligten Unternehmens mit den Forschungsinteressen der Wissenschaftler durch Fremdbestimmung kollidieren, bedarf in der jeweiligen Konstellation der Reflexion und der Entscheidung.

Das CADLAB beteiligt sich gemeinsam mit der Siemens Nixdorf Informationssysteme AG an drei internationalen Verbundprojekten im Rahmen des EG-Förderprogramms ESPRIT. Als assoziierter Partner eingebunden, werden erhebliche Drittmittel erwartet, da die Projekte für das JESSY-Programm von zentraler Bedeutung sind. Dasselbe gilt für das BMFT-Verbundprojekt DASSY (Datentransfer und Schnittstellen in offenen integrierten VLSI-Entwurfssystemen), an dem CADLAB ebenfalls beteiligt ist.

Die wiederholten Bemühungen der U-GH Paderborn, den Ausbau zukunftsbedeutsamer Fächer zu forcieren, die auch für die ökologische und technologische Erneuerung des Landes Nordrhein-Westfalen bedeutungsvoll sind, konnten zuerst aufgrund der Finanzkrise des Landes nicht im erforderlichen Maße realisiert werden. In dieser Situation erklärte sich Herr Heinz Nixdorf bereit, 50 Mio. DM zu spenden, sofern das Land Nordrhein-Westfalen einen doppelt so hohen Betrag beisteuere, um ein Center of Excellence für Technik mit einem Schwerpunkt in der Informatik zu initiieren. Im Juli 1987 wurde nach über einjähriger intensiver Vorarbeit der grundsätzliche Rahmen für das "Heinz-Nixdorf-Institut, Interdisziplinäres Forschungszentrum für Informatik und Technik (ZIT)" abgesteckt. Für den Zeitraum von 20 Jahren stehen dazu Ressourcen im Gesamtvolumen von ca. 164 Mio. DM bereit.

Durch die Unterzeichnung der Verträge über die Förderung von Forschung und Lehre an der U-GH Paderborn auf anwendungsnahen Gebieten der Informatik und Technik unter Einbeziehung mathematisch-naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Fragestellungen werden folgende Ziele angestrebt:

- In Paderborn existierende Forschungsbereiche, in denen eine enge Verbindung zwischen Informatik und Ingenieurwissenschaften gegeben ist, sollen zu Forschungsschwerpunkten ausgebaut werden.
- Forschungsprojekte im Spannungsfeld zwischen Informatik und Technik und auf diese Thematik bezogene Arbeiten aus den Geistes-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften werden gefördert.
- Die personelle Ausbildungskapazität in der Informatik einschließlich der Ingenieur-Informatik wird erheblich erhöht.
- Insgesamt umfaßt das Institut 59 Stellen, für die Arbeitsplätze geschaffen werden müssen.
- Dem Institut wird ein Graduiertenzentrum angegliedert, für das 25 Stipendien zur Verfügung stehen.

Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Hochschule steht das "Heinz-Nixdorf-Institut" unter der Verantwortung des Senats. Außerdem berät ein hauptsächlich mit auswärtigen Wissenschaftlern besetztes Kuratorium das Zentrum in forschungspolitischen Grundsatzfragen und über Forschungsthemen. Es spricht Empfehlungen über die Förderung von Projektan-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

trägen aus Mitteln des Zentrums aus. Neben der Berichtspflicht und Erfolgskontrolle soll eine kritische Auseinandersetzung mit den industriellen und sozialen Folgewirkungen der Forschungsergebnisse erfolgen. Von den sieben Professuren des Zentrums hat deshalb eine das Aufgabengebiet "Informatik und Gesellschaft".

Nachdem im August 1989 die fast zweijährige Gründungsphase abgeschlossen war, war das Leitprojekt "Transputernetzwerke in der Produktionstechnik" präzisiert. Die Einsatzmöglichkeiten von hierarchisch organisierten Transputernetzwerken (hochgradig parallel arbeitende Prozessorennetzwerke) sollen untersucht werden. Unter diese Aktivitäten fallen interdisziplinäre Forschungsvorhaben im gesamten Spektrum von Grundlagen der Parallelverarbeitung über die Kommunikationstechnik bis hin zu projektorientierten Aufgabenstellungen in den Anwendungen von Transputernetzwerken in der rechnergestützten Produktionstechnik.

Für die interdisziplinäre Forschung, die sich schwerpunktmäßig mit der Schnittstelle zwischen Informatik und Ingenieurwissenschaften befaßt, sind sieben Forschergruppen, die jeweils von einem Professor geleitet werden, eingesetzt. Anfang 1991 konnte die Hälfte der vorgesehenen Neubaufläche (6000 m^2) bezogen werden. Inzwischen wurde Europas größtes freikonfigurierbares paralleles Rechnernetzwerk mit 320 Prozessoren in Betrieb genommen, das Prof. Monien aufbaute.

Unter den Preisträgern des Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Programms der DFG für 1992 befinden sich die beiden Professoren Dr. Friedhelm Meyer auf der Heide und Dr. Burkhard Monien, die wesentliche Beiträge zur theoretischen Informatik geleistet haben. Sie befassen sich mit der Parallelverarbeitung in Computern, insbesondere mit der Organisation einer effizienten Zusammenarbeit vieler Computerbausteine. Durch die ihnen nunmehr zur Verfügung stehenden Forschungsmittel können die Wissenschaftler ihre Konzepte an noch größeren Konfigurationen als an dem bereits bestehenden Netz erproben.

Aufgrund vorhandener Kapazitäten hat das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes entschieden, das "NRW-Zentrum für Paralleles Rechnen" in Paderborn anzusiedeln. Das inzwischen entstandene "Paderborner Zentrum für Paralleles Rechnen" ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, in der durch interdisziplinäre Zusammenarbeit Synergieeffekte erzielt werden sollen; gleiches gilt für das "Institut für Automatisierungstechnik und Instrumentelle Mathematik (Automath)". Es sollen Expertensysteme entwickelt werden, die technische Vorgänge und dynamische Abläufe simulieren, mechanische und elektronische Systeme entwerfen und dimensionieren helfen, komplexe Systeme modellieren und regeln sowie technisch-wissenschaftliche Konfigurationen symbolisch und logisch verarbeiten.

Infolge der Konzentration auf Technik und Informatik beschloß der Senat Mitte 1989 zur Stärkung der Geisteswissenschaften ein "Paderborner Zentrum für Kulturwissenschaften" ebenfalls als Zentrale Einrichtung. Wegen des Arbeitens in einem Umfeld, in dem die forschungspolitische Förderung der neuen Technologien Priorität besitzt, besteht ein besonderes Interesse der Kulturwissenschaften daran, sich ebenso wie mit den Beständen der ausdifferenzierten Kulturbereiche, mit den neuen Technologien und ihren Innovationserwartungen kritisch und rechtzeitig auseinanderzusetzen. Die Aufgabe ist darüber hinaus vor dem Hintergrund zu sehen, daß die Erhaltung und Weiterentwicklung einer modernen demokratischen Gesellschaft, ihr

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

sich wandelndes Selbstverständnis, die zunehmende Prägung durch naturwissenschaftliche, ökonomische und technische Entwicklungen tiefgreifende Wandlungen sowohl der kulturellen Bestände als auch des Verständnisses von Kultur zur Folge haben.

Ziel des "Zentrums für Kulturwissenschaften" ist es, den sich beschleunigenden Wandlungsprozeß und die Rolle der Wissenschaften zu analysieren und zu reflektieren. Rahmenthema der ersten Arbeitsphase ist das "Verstehen und Aneignen fremder Kulturen". Dabei benennen die Begriffe 'Verstehen' und 'Aneignen' zwei zentrale Möglichkeiten des Umgangs mit dem 'Anderen', das sowohl als das geographisch, historisch und sprachlich Fremde, als auch als das geschlechts- und altersspezifisch sowie als das sozial 'Andere' verstanden wird. Aus diesem Ansatz ergeben sich fünf Schwerpunkte:

- Grundlagenprobleme philosophischer und wissenschaftlicher Art;
- das Verhältnis zum wissenschaftlichen Umfeld (Kultur- und Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Informatik);
- die zeitliche Dimension (Verhältnis zu Tradition, früheren Kulturen, künftigen Entwicklungen);
- die räumliche Dimension (Kultur und Religion, Kultur in der Region);
- die geschlechtsspezifische Dimension (kulturwissenschaftliche Frauenforschung).

Unter den in der Anfangsphase laufenden 21 kulturwissenschaftlichen Forschungsprojekten des Zentrums sind die meisten drittmittelgefördert. Eine neue Professur für "Kulturwissenschaftliche Anthropologie" wurde eingerichtet und mehrere internationale Tagungen durchgeführt. Die seit 1990 erscheinende Zeitschrift "Ethik und Sozialwissenschaften", die von Paderborner Wissenschaftlern herausgegeben wird, bietet als "Streitforum für Erwägungskultur" mit ihren Themen und der gleichzeitigen Aufnahme von Hauptartikeln, Kritik von mehreren Wissenschaftlern, Replik und Metakritik eine hervorragende Möglichkeit zur Disputation strittiger Probleme.

In der Neujahrsansprache des Rektors im Januar 1991 klang Skepsis gegenüber dem Erfolg des Zentrums an, denn er sagte, es würden "sicher nicht alle Blütenträume reifen. Wir hoffen allerdings, daß die angelegte Kultur" - gemeint sind die Themen (d.V.) - "so günstig für die Entwicklung sein wird, daß wir schon bald von prächtigen Exemplaren bekannter Gattungen und von erregenden Neuzüchtungen berichten können."[28]

Zu den Aktivitäten im Bereich der Frauenforschung gehört auch die Initiative der Einrichtung einer "Kooperationsstelle für europäische Frauenforschung im Bereich der Literatur und Medien", die die Möglichkeit gibt, das vor Ort Vorhandene in einem europaweiten Zusammenhang zu bringen. Die innovativen Impulse, mit denen die Frauenforschung derzeit das Wissenschaftsverständnis der traditionellen Disziplinen ebenso bewegt wie die Beurteilung neuer Technologien in ihren Auswirkungen auf Arbeit und Privatleben, sollen in die wissenschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Debatte eingebracht werden. Unter anderem wird an zwei Projekten europäischen Kulturvergleichs gearbeitet: Frauen in Europa - kulturelle Selbst- und Fremdwahrnehmung im Zuge der Demokratisierung in den osteuropäischen

---

[28] Auszüge aus der Neujahrsansprache des Rektors Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens am 20.01.1991, in Paderborn, in: Paderborner Universitäts-Zeitschrift 1/1991, S. 5. Ähnliche Anmerkungen zu anderen Projekten tauchten nicht auf.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Ländern sowie frauenspezifische Sendungen in den Fernsehanstalten der Länder der Europäischen Gemeinschaft.

Aus Drittmitteln wird der "Modellversuch zur Förderung von Studentinnen im Grundstudium in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern" gefördert. In geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern reichen die Forschungsthemen von der geschlechtsspezifischen Sozialisation im Bildungswesen sowie der Rolle der Frau in Schulbüchern und didaktischen Medien über Frauen im Nationalsozialismus und in der Jugendbewegung bis hin zu Frauen in den Naturwissenschaften und zu Fragen feministischer Theologie.

Das größte geisteswissenschaftliche Forschungsprojekt an der U-GH Paderborn ist die Erschließung der Bibliothek des Schloßes Corvey, die 1985 vertraglich vereinbart wurde. Damit wird eine der größten geschlossenen Privatbiliotheken Deutschlands, mit etwa 67.000 Bänden, deren Hauptbestand aus dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts stammt, katalogisiert und eine Mikrofiche-Edition erarbeitet. Neben wertvollen Erstausgaben ist vorher verloren geglaubte "Trivialliteratur" vorhanden. Den Kern bilden Belletristik und Reiseliteratur. Daneben sind geographische, theologische und historische Werke und Bestände aus anderen Wissenschaftsbereichen vorhanden.

Eine interdisziplinär zusammengesetzte Arbeitsgruppe erschließt die Bibliothek. In Zusammenarbeit mit einem Verlag läuft ein umfangreiches Nachdruckprogramm von seltenen und wertvollen Werken die mit wissenschaftlichen Nachwörtern versehen, unter dem Titel "Edition Corvey" erscheinen. Die wichtigsten Fortschritte gab es im Bereich der wissenschaftlichen Erschließung der Bibliothek durch die unter Paderborner Projektleitung stehenden DFG-Projekte über den deutschen Roman 1815-1830 und die Übersetzung englischer Literatur ins Deutsche im frühen 19. Jahrhundert. Außerdem wird seit 1989 ein "Corvey Journal" herausgegeben, in dem über den Fortgang der Arbeit berichtet wird und kritische Beiträge über die sozialen, historischen und ästhetischen Aspekte in der Literatur des 19. Jahrhunderts aufgenommen werden.

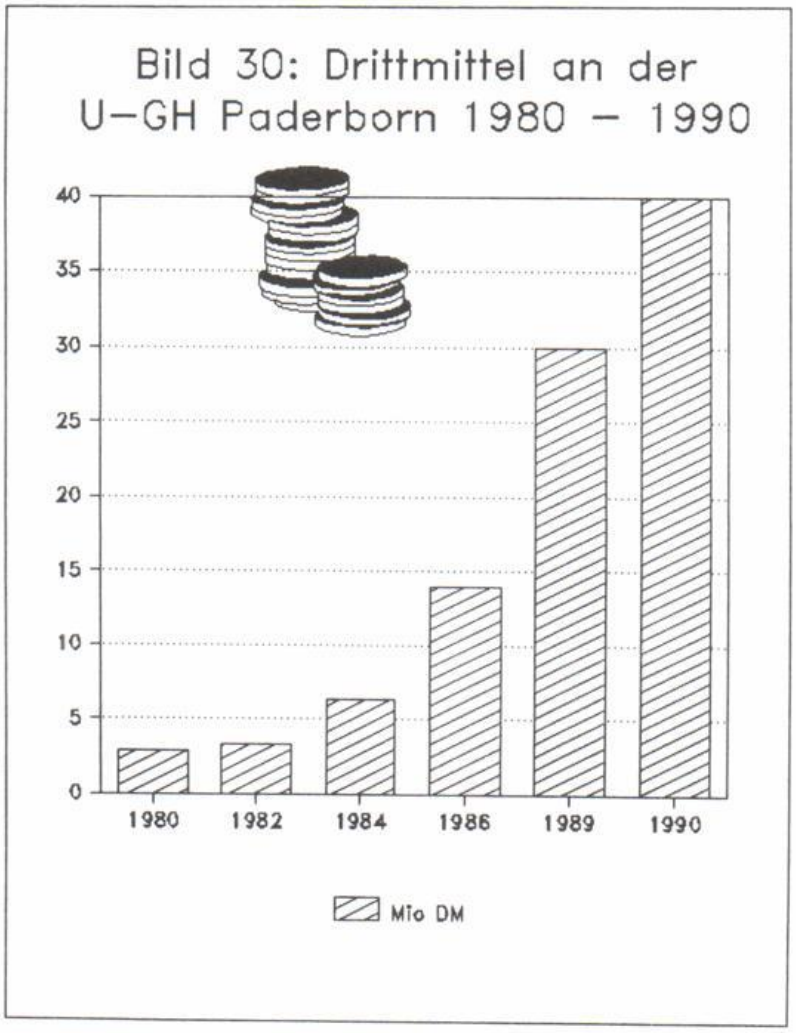
Das im Jahre 1987 gegründete "Lukács-Institut für Sozialwissenschaften e.V. Paderborn (LIS)" hat die Aufgabe, Forschungen auf der Grundlage des Werkes von Georg Lukács international und interdisziplinär weiterzuführen. Deshalb hat es einen international besetzten wissenschaftlichen Beirat. Das Institut ist Eigentümer eines Archivs, das die Druckvorlagen der Werke von Georg Lukács, Teile seines Nachlasses sowie Korrespondenzen umfaßt.

9.3.4 Drittmittel und Ausbildungsförderung

Aufgrund der Schwerpunktbildung in der Informatik und den Ingenieurwissenschaften während der 80er Jahre und ihrer allgemeinen forschungspolitischen Priorität konnte das Drittmittelaufkommen im Laufe der 80er Jahre außergewöhnlich gesteigert werden (vgl. Bild 30). Standen 1980 noch 2,84 Mio. DM und im darauffolgenden Jahr 2,69 Mio. DM zur Verfügung, so stieg der Betrag über 3,32 Mio. DM und 4,81 Mio. DM auf 6,26 DM im Jahre 1984 an. Er hatte sich damit in wenigen Jahren mehr als verdoppelt. Diese Steigerungsrate wurde dann sogar 1985-1986 in zwei Jahren infolge der neuen Kooperationen erreicht (1986: 13,9 Mio. DM). Im Jahre 1989 überschritten die Drittmittel die 30 Mio. DM Grenze, wobei

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

allein für das Heinz-Nixdorf-Institut (ZIT) 7,34 Mio. DM zur Verfügung standen. Ein Jahr später betrugen sie bereits mehr als 40 Mio. DM, eine Vermehrung, die voraussichtlich nicht auf Dauer erreicht werden kann.[29]



Bei einem Vergleich der Zunahme verfügbarer Projektmittel - etwa auf das Vierzehnfache innerhalb eines Jahrzehnts - mit der Stagnation der Haushaltsmittel für Forschung und Lehre trotz Teuerung und Zunahme der Studierenden um etwa 90% wird die notwendige Schwerpunktverlagerung zugunsten angewandter Forschung offensichtlich. In dieser Situation war es unumgänglich, durch abgezweigte Forschungsmittel das Funktionieren der Hochschule auch in der Lehre zu ermöglichen.

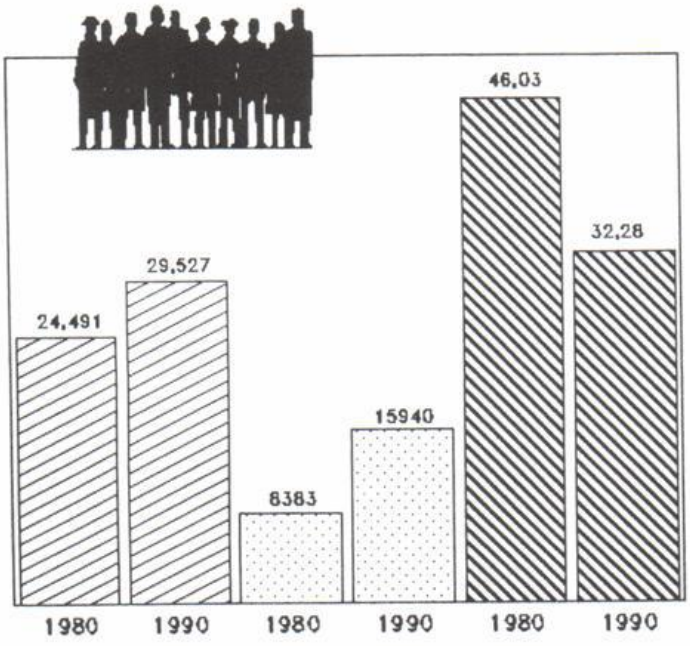
---

[29] Die von der Universität-Gesamthochschule Paderborn als verfügbare Forschungsprojektmittel bezeichneten Beträge stimmen nicht mit den vom MWF ausgewiesenen verausgabten Drittmittel (Bild 30) überein. Sie unterscheiden sich u.a. durch Stiftungsmittel und dadurch, daß einmal verausgabte und zum anderen verfügbare Mittel erfaßt wurden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die unterschiedliche Entwicklung der Finanzmittel läßt sich auch bei einer Analyse der Leistungen für die Ausbildungsförderung nachweisen.[30] Die Mittel stiegen im letzten Jahrzehnt nur um 20,56% (1980: 24,491 Mio DM, 1990: 29,527 Mio. DM), weit weniger als die prozentuale Zunahme der Studierendenzahl (Bild 31). Betrug im WS 1980/81 die Geförderten-quote noch 46,03%, so waren es im WS 1990/91 nur noch 32,28%. Allerdings ist durch die Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zum 01.10.1990 der Tiefpunkt inzwischen durchschritten - er lag im WS 1988/89 bei 28,54% -, aber der Anteil der Geförderten ist noch weit von dem 1980 erreichten Stand entfernt. Sogar die 1990 jährlich pro Studierenden gezahlte Summe ist um 749 DM (-11,8%) geringer. Der Abbau der materiellen Voraussetzung, um Chancengleichheit näher zu kommen, ist demnach offensichtlich.

Bild 31: Ausbildungsförderung an der U-GH Paderborn 1980 und 1990



30 O.A.: Wissenswertes zur Ausbildungsförderung an der Uni-GH, in: puz 2/91, S. 32 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.4 Universität-Gesamthochschule Siegen[31]

9.4.1 Besonderheiten

Siegen ist der Standort unter den fünf Gesamthochschulen, der aus der Sicht des Landes NRW am ehesten als marginal anzusehen ist. Das Stadtgebiet grenzt an Rheinland-Pfalz und der Kreis Siegen-Wittgenstein außerdem an Hessen, mit den beiden in Nachbarkreisen gelegenen, renommierten Universitäten Gießen und Marburg in 60 bzw. 80 km Entfernung. In deren Richtung ist das Einzugsgebiet sehr begrenzt. Der Errichtung einer Gesamthochschule sahen die Bürger eher abwartend und reserviert entgegen. Das hatte u.a. mentale Gründe. In einer etwas abgeschiedenen pietistisch-freikirchlich und von starkem Heimatbewußtsein geprägten Region, in der schwere körperliche Arbeit in Landwirtschaft, Bergbau und Eisenverarbeitung Ansehen genoß, reagierte man auf neue Einrichtungen und Zuwanderer mit abweichendem Lebenszuschnitt eher skeptisch. Von einer Hochschule mit vielen jungen Menschen war Unruhe zu befürchten.

Hinzu kam die Mikrostandortentscheidung. Die durch den Gesetzgeber erweiterte Stadt Siegen, bestehend aus der Altstadt und aus mehreren eigenständigen Kleinstädten und Dörfern (u.a. Eiserfeld, Weidenau u. Geisweid) mußte erst noch zusammenwachsen. Die Altstadt hatte aufgrund ihrer schwierigen topographischen Lage kein Grundstück für die Errichtung einer Gesamthochschule anzubieten. Das tat die angrenzende, damals noch selbständige Stadt Hüttental-Weidenau, aber mitten in einem in der Nachkriegszeit entstandenen Stadtteil, dessen Bevölkerung man eine ruhige Wohnlage zugesichert hatte. Es handelte sich um drei jeweils mehrere hundert Meter voneinander entfernte Grundstücke. Alle drei waren bereits bebaut, und zwar mit einer Ingenieurschule für Bauwesen, einer Gewerblichen Berufsschule und einer Pädagogischen Hochschule. Die Gesamthochschule sollte sich in dieser für andere Zwecke gebauten Substanz einrichten und erhielt dadurch unter allen Gesamthochschulen den geringsten Teil an Neubauten (54%), was sich u.a. auch negativ auf die Ersteinrichtungsmittel auswirkte, weil diese von der Größe der Neubaufläche abgeleitet wurden.

Die Wohnbevölkerung betrachtete die Gesamthochschule als Eindringling, was sie u.a. zu einer erfolgreichen Nichtigkeitsklage gegen einen Bebauungsplan veranlaßte. Die Folge war die Nichtvollendung der Baustufe 75, die allerdings dem inzwischen in finanzielle Nöte geratenen Land NRW sehr gelegen kam. Für die Hochschule bedeutete dieser Baustopp - statt der vorgesehenen 6850 Studienplätze -, sich mit 5350 räumlichen Plätzen abfinden zu müssen, zahlreiche Umzüge bei laufendem Betrieb durchzuführen, eine schlechte Verkehrsanbindung und fehlende Parkmöglichkeiten hinzunehmen. Ein distanziertes Verhältnis zur Stadt war die Folge. Erst am 27.4.1989 besuchte der Rat der Stadt unter schwacher Beteiligung zum ersten Male die

---

[31] Die Ausführungen basieren auf: Woll, Artur (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule Siegen. Konzept und Wirklichkeit, Siegen 1977. Woll, Artur (Hrsg.:) Anspruch und Realität. Acht Jahre Aufbau der Universität-Gesamthochschule Siegen 1972-1980, Siegen 1980; Rimbach, Gerhard (Hrsg.): Kontinuität und Wandel. Rechenschaftsbericht des Gründungsrektorats der Universität-Gesamthochschule Siegen für die Jahre 1981-1983, Siegen 1984. Rechenschaftsberichte des Rektorats der Universität-Gesamthochschule Siegen für die Akademischen Jahre 1983/84-1988/89 u. 1989-1991. Forschungsberichte der Universität-Gesamthochschule Siegen 1979/80, 1981/82, 1983/84, 1985/86, 1987/88 u. 1989/90. Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Universität-Gesamthochschule Siegen, Wintersemester 1979/80-Sommersemester 1991. Der Rektor der Universität-Gesamthochschule Siegen (Hrsg.): Siegener Hochschulzeitung, Jge. 1980-1990. Informationen aus der Zentralverwaltung der Universität-Gesamthochschule Siegen, insbes. dem Dezernat 2 - Planung und Entwicklung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesamthochschule, um sich einen persönlichen Eindruck von dem zu verschaffen, was inzwischen auf einem der im Jahre 1975 eingemeindeten Bergen entstanden war.

Positiv dagegen ist die Kooperation mit den Repräsentanten des Kreises Siegen-Wittgenstein und der Industrie- und Handelskammer, die beide die Bedeutung der Hochschule für die Region von Anfang an erkannt hatten und sie nach besten Kräften förderten. Erst als infolge der Finanzkrise des Landes NRW, Mitte der 80er Jahre, die Hochschule durch vom Wissenschaftsministerium projektierte Konzentrationsmaßnahmen substantiell gefährdet schien, gab es eine alle politischen und gesellschaftlichen Kräfte umfassende Solidarisierung mit ihr, was in Düsseldorf zum Abrücken von einschneidenden Eingriffen führte.

Trotz der zusätzlichen Erschwernisse wurde der Aufbau der Hochschule zügig vorangetrieben. Eine stets funktionsfähige Selbstverwaltung fällte kontinuierlich sachgemäße Entscheidungen und setzte sie um. Die Beratungen blieben weitgehend frei von unüberbrückbaren Interessengegensätzen oder ideologischen Konflikten. Aufgrund einer zielbewußten Streitkultur wurden Interessengegensätze und Auffassungsunterschiede ausdiskutiert. Wahlen führten in der Regel im ersten Wahlgang zu klaren Ergebnissen. Die Kontinuität in der Besetzung der Leitungsorgane[32] wirkte sich günstig auf die Entwicklung der Hochschule aus.

Aufgrund ihrer Randlage im Lande NRW, der beiden Nachbaruniversitäten Gießen und Marburg und ihrem relativ dünn besiedelten Einzugsgebiet blieb die GH Siegen gegenüber den anderen Gesamthochschulen in der Entwicklung der Studierendenzahl zurück. Die aus der Finanznot des Landes NRW in den 80er Jahren entstandenen Diskussionen, ob sich das Land mit der gleichzeitigen Errichtung von 5 Gesamthochschulen nicht etwa übernommen habe, ließ Schließungsgerüchte aufkommen, die sich auf den Standort Siegen konzentrierten. Dieses Gerücht hätte, falls es als sich selbsterfüllende Prognose wirken würde, eine abschreckende Wirkung auf Studienbewerber entfalten können.

Zwar war im Mai 1986 zwischen den Ländern Hessen, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen eine Vereinbarung über die Regelung gemeinsamer Interessen im Dreiländereck getroffen worden, in der es hieß, daß trotz knapper werdender Haushaltsmittel die Lehr- und Forschungskapazität der Universität-Gesamthochschule Siegen weiter auszubauen sei, damit eine strukturell funktionsfähige wissenschaftliche Hochschule mit einem weitgehend abgerundeten Fächerangebot entstehe. Aber die Umsetzung dieser Absichtserklärung war doch ungewiß.

Angesichts der Schließungsgerüchte und ministerieller Erwägungen, die Fachhochschulstudiengänge Architektur und Bauingenieurwesen sowie den gesamten Lehramtsbereich einzustellen, hielten es Rektorat und Senat für erforderlich, eine Argumentationsbasis zu schaffen, der das erweiterte Kuratorium als Repräsentanz der Region zustimmen konnte. Diese "Perspektiven zur Entwicklung der Universität-Gesamthochschule Siegen", denen das erweiterte Kuratorium eine unterstützende Resolution beifügte, verfehlte die beabsichtigte Wirkung nicht. Ausgehend von ihrer solitären Lage und dem Faktum, die einzige namhafte Forschungseinrichtung im südwestfälischen Raum zu sein, wurde die Leistung in Forschung, Lehre und Studium dokumentiert sowie durch Beiträge zur Entwicklung der Region

---

[32] Der erste Rektor amtierte acht und der zweite neun Jahre.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

belegt. Das Kuratorium bestätigte, die Hochschule habe bereits mit ihrem wissenschaftlichen Potential in ganz wesentlichem Umfang zur Entwicklung der Region beigetragen und sie durch die Ausbildung vieler Fach- und Führungskräfte gestärkt. Deshalb hingen die Zukunftschancen der Region entscheidend vom weiteren Ausbau der Universität ab.[33]

Statt zu resignieren, sahen sich die Hochschulangehörigen in ihren bisherigen Leistungen bestätigt und entfalteten neue Aktivitäten. Überraschenderweise blieben die Studienbewerber von den Diskussionen und Gerüchten über die Schließung unbeeindruckt. Wie alle anderen Gesamthochschulen wies auch Siegen Ende der 80er Jahre eine höhere Wachstumsrate auf als die übrigen Universitäten des Landes. Anscheinend war das Vertrauen in die neuen Hochschulen doch schon derart gefestigt und resistent, daß es in dieser Situation nicht mehr erschüttert werden konnte. Zu diesem Ergebnis trug die Ortsgebundenheit der Studierenden, ein erweitertes zukunftsorientiertes Studienangebot und die Solidarisierung der Region mit ihrer Hochschule bei. Ausschlaggebend für die Entscheidung, die Hochschule zu erhalten, dürften der inzwischen erreichte wissenschaftliche Standard und die Ausbildungsqualität der U-GH Siegen gewesen sein, die von der wissenschaftlichen Fachwelt und den Arbeitgebern anerkannt wurden.

Im übrigen hätte auch die regierende sozialdemokratische Partei politisch die Schließung einer ihrer Gründungen nur sehr schwer verkraften können, da sie in diesem Fall die Gegner der Gesamthochschulen geradezu ermuntert hätte, das Projekt Gesamthochschule ganz zum Scheitern zu bringen. Der zur Zeit ihrer Errichtung vorhandene Optimismus über die Finanzierbarkeit war zwar wegen der durch Kohle- und Stahlkrise anders verlaufenen ökonomischen Entwicklung verflogen, aber aufgrund des bereits sichtbaren Erfolges und der zu erwartenden langfristigen landespolitisch positiven Wirkungen ihres hochschulpolitischen Konzepts mußte die Landesregierung dieses durchhalten. Das war zu einer Zeit, als für die 90er Jahre stark rückläufige Studierendenzahlen prognostiziert wurden, durchaus nicht selbstverständlich, obwohl ein wissenschaftliches Gutachten bestätigt hatte, daß die Gesamthochschule Siegen - wie alle anderen Gesamthochschulen - auf Dauer "durch die 'normale' Ausschöpfung seiner potentiellen Hochschulregion" sein quantitatives Ausbauziel halten könne.[34]

Unverkennbar hat die Universität-Gesamthochschule Siegen durch das für sie überraschend positive Ergebnis der Spiegel-Befragung vom Dezember 1989 neuen Auftrieb erhalten. Nachdem die Zahl der Studierenden zum WS 89/90 bereits durch ein erweitertes Studienangebot um 9% gegenüber dem Vorjahr gestiegen war, nahm sie zum WS 90/91 erneut um 12,5% zu. Bei den Studienanfängern erhöhte sich der Zuwachs von 19,6% im WS 89/90 noch einmal auf 24,4%. Zu dieser für die Randlage im Lande NRW überraschenden Entwicklung haben auch inzwischen anerkannte Leistungen sowie vor allem ein attraktives Studienangebot und noch akzeptable Studienbedingungen beigetragen.

---

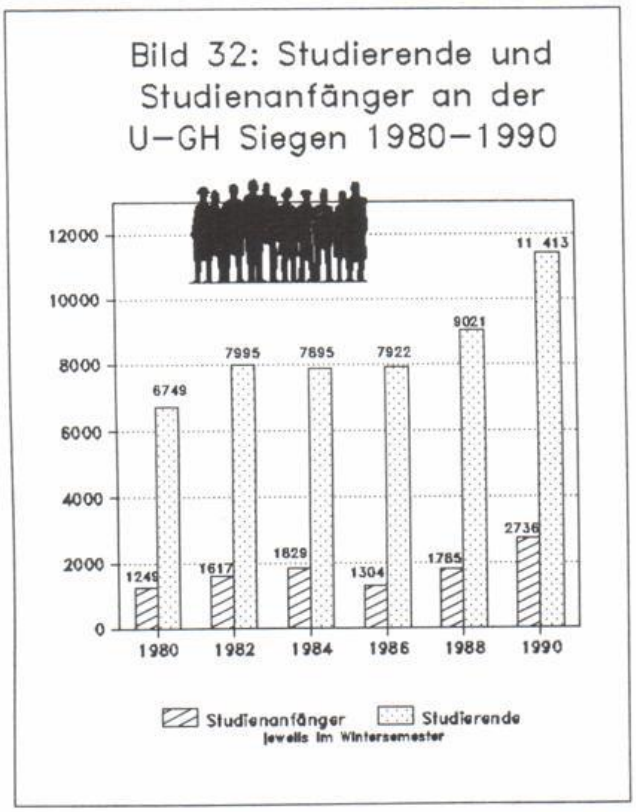
[33] Der Rektor der Universität-Gesamthochschule Siegen (Hrsg.): Rechenschaftsbericht für das Akademische Jahr 1986/87, Siegen 1986/87, S. 32 f.

[34] Peisert, H.G.: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten, Motive und Verhalten, Bad Honnef, Oktober 1983, insbes. S. 125.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.4.2 Entwicklung der Studierendenzahlen

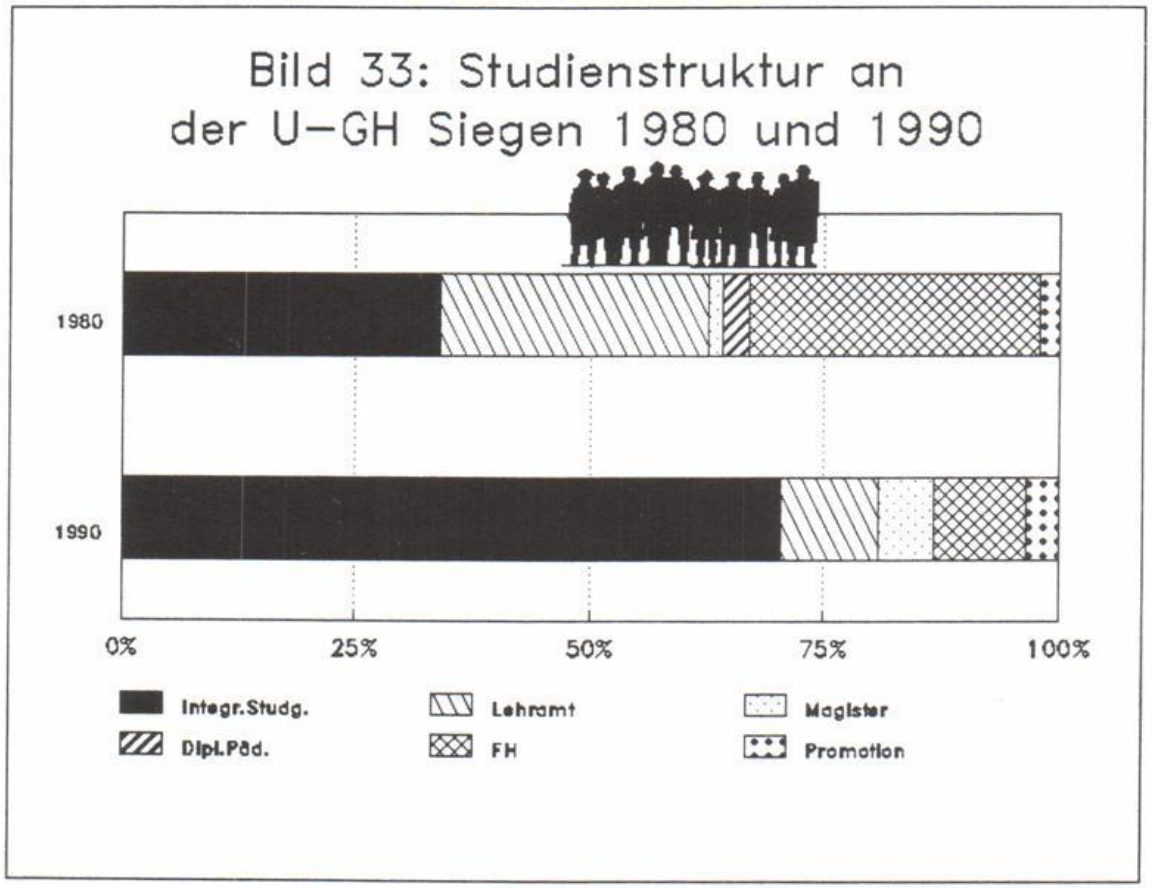
Wie dem Bild 32 zu entnehmen ist, stieg zwischen dem WS 1980/81 und dem WS 1990/91 die Studierendenzahl um 89,6%. Auf eine Stagnationsphase während der Mitte des Jahrzehnts folgte ein steiler Anstieg in den letzten Jahren. Die Zahl der Promotionen erhöhte sich im Laufe des Jahrzehnts sogar um 170%. Im Bild 33 ist die Studienstruktur nach Studiengangbereichen zusammengestellt. Eine völlig unterschiedliche Entwicklung wird deutlich. Während infolge der schlechten Berufsaussichten in den Lehramts- und Magisterstudiengängen (LA/MA) die Studierendenzahl bis Ende der 80er Jahre durchgehend rückläufig war, zeigte sich in den letzten Jahren eine leicht steigende Tendenz, weil sich für das Lehramt eine Verbesserung der Einstellungschancen abzeichnete. In den beiden Fachhochschulstudiengängen Architektur und Bauingenieurwesen trat nahezu eine Verdoppelung der Studierendenzahl ein. In den integrierten Studiengängen entwickelten sich die Belegungen stetig aufwärts. Sie haben sich im letzten Jahrzehnt mehr als verdreifacht.



Werden die jeweiligen prozentualen Anteile der Studiengangbereiche für die 80er Jahre verglichen, so steigerten sich die integrierten Studiengänge von 38,3% auf 70,8%, während der Fachhochschulanteil von 22,4% auf 10,1% zurückging, was auch mit der Einstellung des FH-Studienganges Sozialwesen zusammenhängt. Der Bereich LA/MA mit ursprünglich 33,6% verzeichnet nur noch einen Anteil von 15,5%. Die Steigerung im Magisterstudiengang konnte den starken Rückgang im Lehramt nicht ausgleichen. Gestiegen ist ebenfalls der prozentuale Anteil der Studierenden im Promotionsstudium auf nunmehr 3,3%. Der Diplomstudiengang

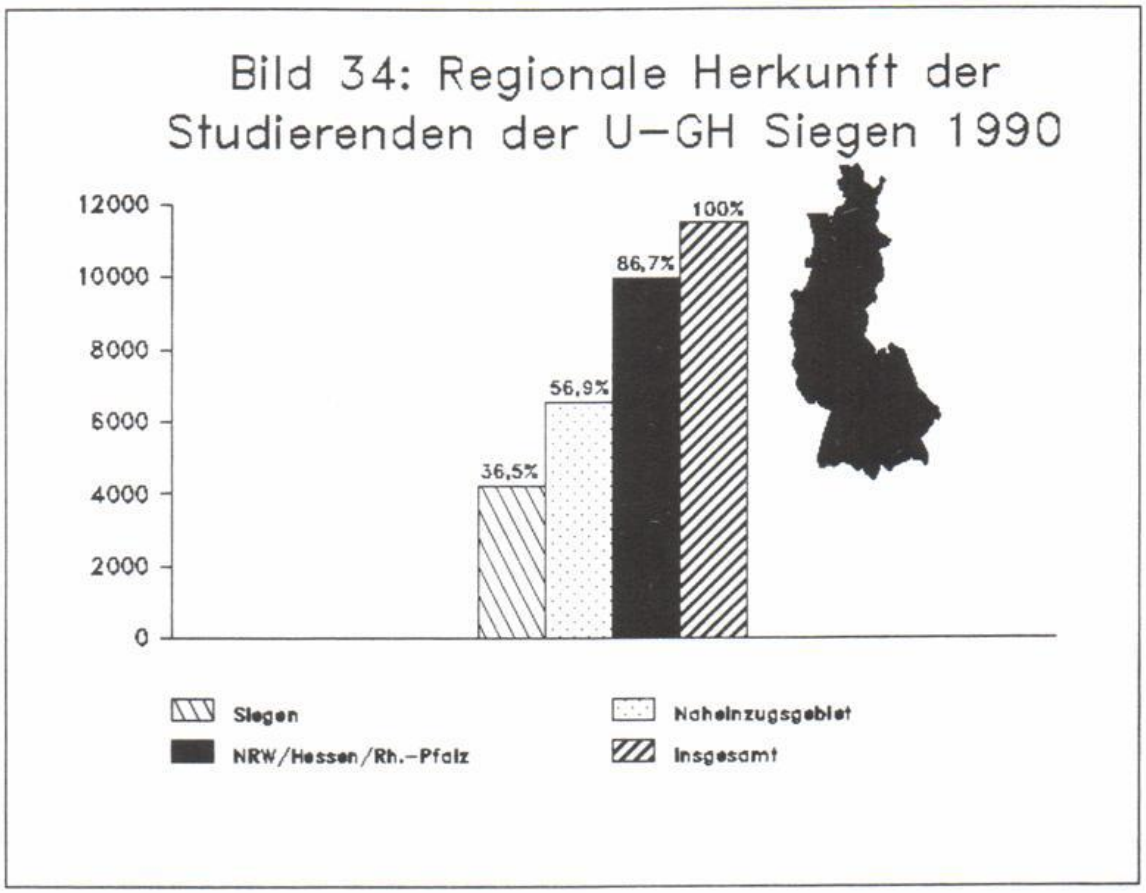
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Pädagogik und der FH-Studiengang Sozialwesen gingen im integrierten Studiengang Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen auf.



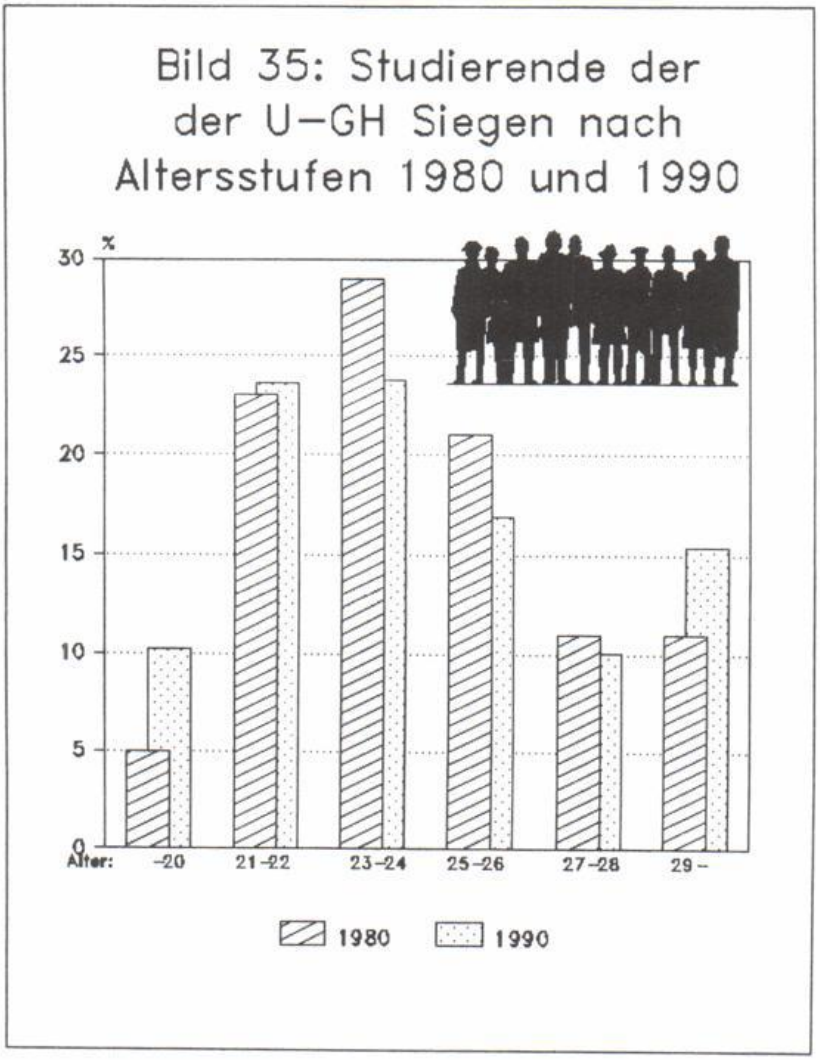
Hinsichtlich der regionalen Herkunft bestätigte sich der Trend zur heimatnahen Hochschule (vgl. Bild 34). Mehr als vier von fünf Studierenden stammen aus den drei im Einzugsgebiet liegenden Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen aus dem Naheinzugsgebiet kommen mehr als die Hälfte. Nur etwa jeder zehnte Studierende stammt aus den übrigen acht Altbundesländern. Der Ausländeranteil pendelte zwischen 6 und 7%.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Der Frauenanteil blieb mit etwa 30% nahezu konstant. Dieser unterdurchschnittliche Wert ist auf die Dominanz männerspezifischer Studiengänge (Ingenieur- und Naturwissenschaften) und auf die schlechten Berufschancen von Lehramt und Sozialwesen zurückzuführen, in denen Frauen überwiegen. Noch immer liegt der Frauenanteil in den Ingenieurwissenschaften bei 5%. Bei der Altersstruktur (Bild 35) ist eine Verdoppelung bei den unter 20jährigen eingetreten. Während bei mittleren Jahrgängen nur geringe Veränderungen festzustellen sind, hat die Gruppe der über 29jährigen prozentual zugenommen. Im übrigen sind Frauen im Durchschnitt etwas jünger als Männer, was mit Bundeswehr- bzw. Ersatzdienstzeit zusammenhängt.

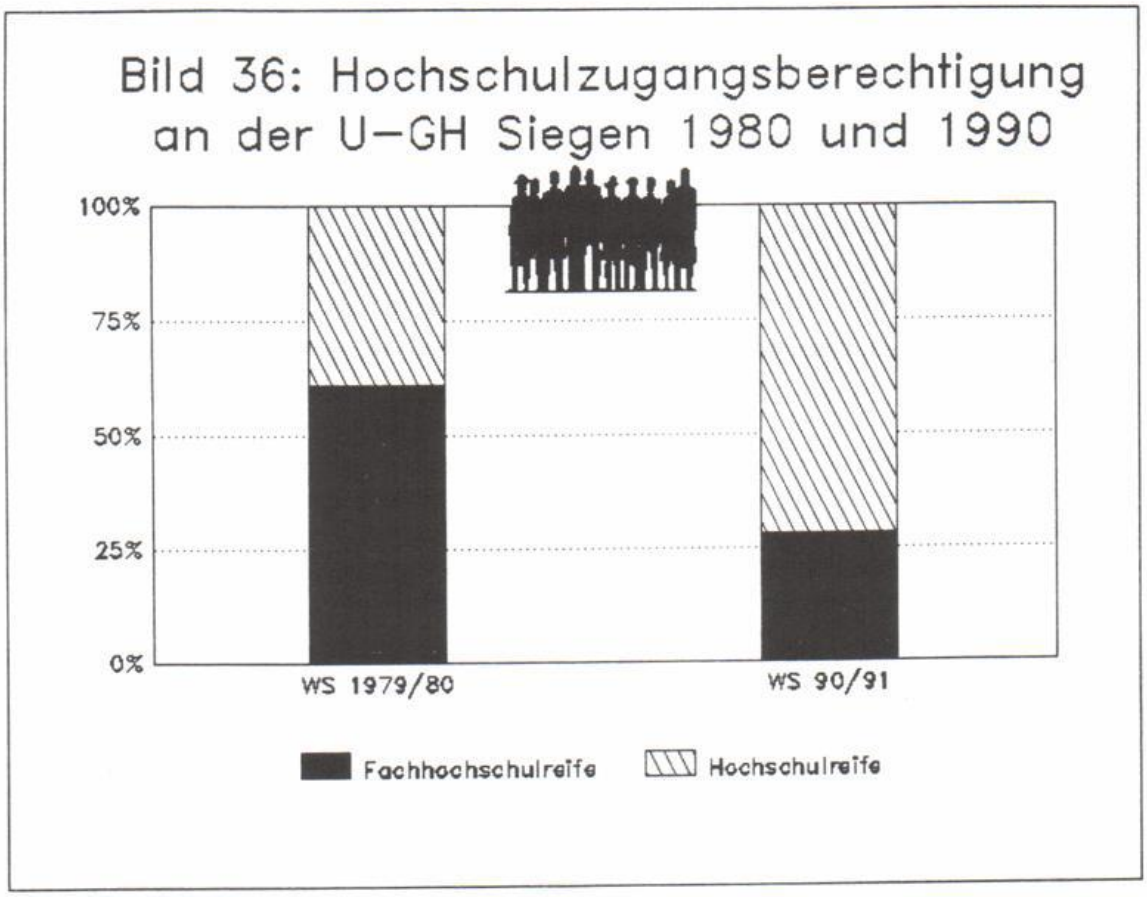
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Bei der Hochschulzugangsberechtigung ist die Abnahme der Studierenden mit Fachhochschulreife (Bild 36) auffallend, deren Anteil sich im Laufe des Jahrzehnts halbiert hat. Ob sich gleichzeitig die soziale Herkunft in ähnlich spektakulärer Weise verändert hat, ist an der U-GH Siegen wegen Datenschutzbedenken nicht erfaßt worden. Bis zur Mitte der 80er Jahre hatte etwa ein Viertel der Studierenden Arbeiterväter, also weit mehr als an anderen wissenschaftlichen Hochschulen.[35]

[35] Gemäß 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989, betrug er im Jahre 1985 15%. Vgl. ebd., Bild 2.26, S. 107.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



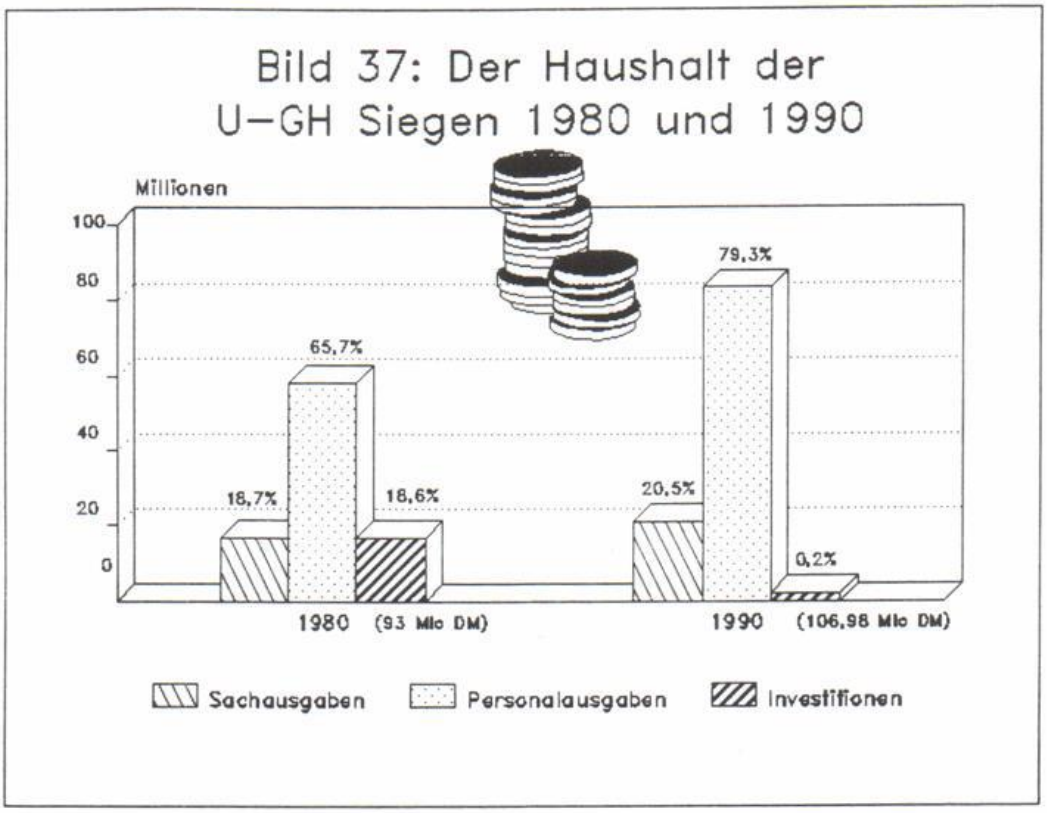
Infolge der bedeutenden Steigerung der Studierendenzahl und der etwas rückläufigen wissenschaftlichen Personalstellen ist eine wesentliche Verschlechterung des Betreuungsverhältnisses eingetreten. Sie beträgt mehr als 70% und hat damit einen Wert erreicht, der anonymisierend und studienzeitverlängernd wirkt. Durch zeitlich befristete, punktuelle Sonderprogramme ist eine umfassende Verbesserung der Studienbedingungen weder eingetreten noch zu erwarten.

9.4.3 Haushalt

Die erreichte Effizienzsteigerung ist, bei praktisch konstant gebliebener Planstellenzahl und Zunahme der Studierendenzahl um ca. 90%, offensichtlich, da bei Berücksichtigung der Teuerung das Haushaltsvolumen praktisch unverändert blieb. Die veränderte Struktur des Haushalts (Bild 37) wird durch den an die Obergrenze gelangten Personalkostenanteil deutlich. Seine Senkung würde jedoch Personalabbau bedeuten, was ebenfalls, ohne Schaden zu verursachen, nicht möglich wäre. Der Investitionsanteil ist fast aufgebraucht, ein Zustand, der an der Substanz zehrt, da die besonders im Interesse der Forschung unverzichtbare Erneuerung unterbleibt. Die geringfügige Steigerung bei den Sachausgaben hat keineswegs mit der

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Zunahme der Studierenden Schritt gehalten und würde preisbereinigt pro Kopf negativ ausfallen.[36] Außerdem sind viele feststehende Kosten (Gebäudeunterhaltung und -versorgung, Post- und Fernmeldegebühren) inzwischen überproportional gestiegen. Dagegen schrumpft preisbereinigt der Anteil für Forschung und Lehre.

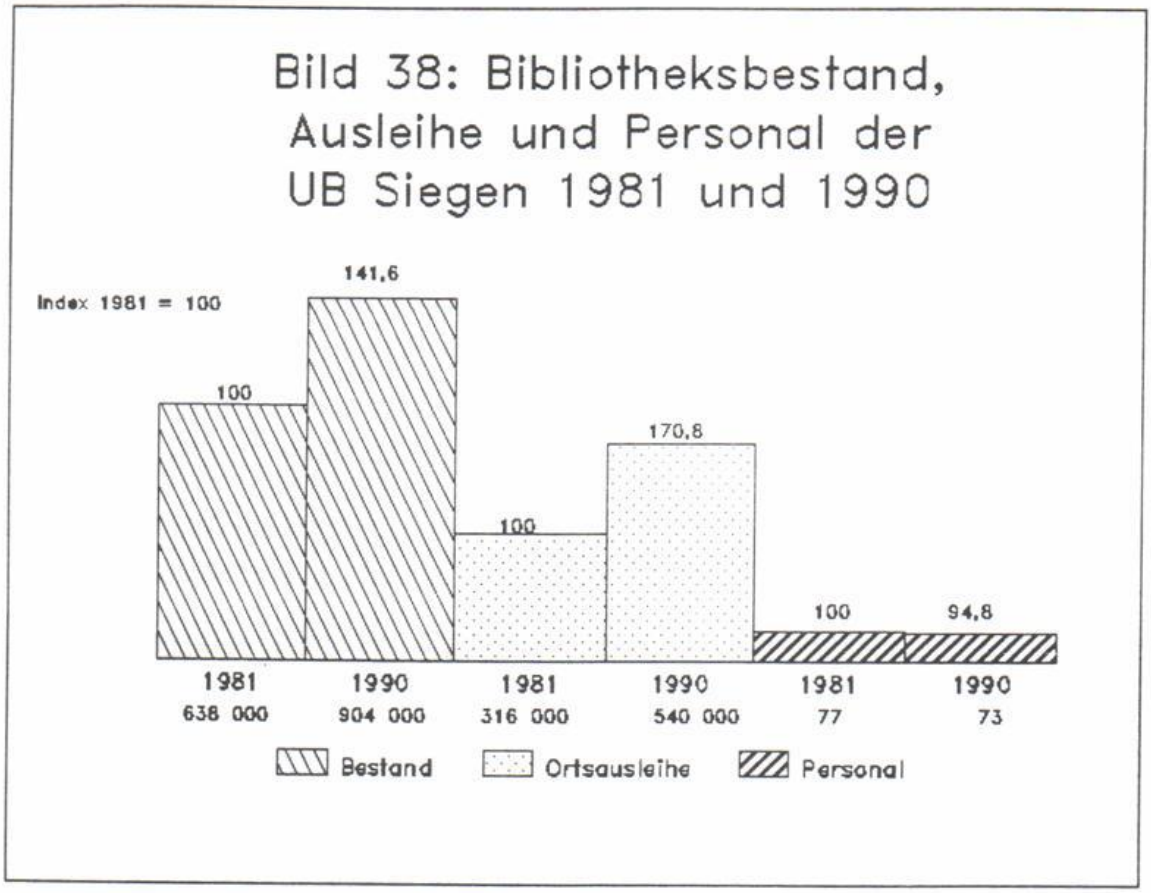


Für alle Zentralen Einrichtungen gilt, was hier exemplarisch für die Bibliothek belegt wird (Bild 38). Bei verminderten bzw. in anderen Zentralen Einrichtungen teilweise wenig gestiegenen Personalstellen wurden die Leistungen erheblich erhöht, wie die Ortsausleihe von Büchern exemplarisch zeigt. Natürlich bedarf ein gewachsener Bestand an Büchern, Zeitschriften oder anderen Medien eines höheren Arbeitsaufwandes. Der Bedarf an Rechnerkapazitäten wächst infolge einer überproportionalen Steigerung der Rechenintensität und Speicherung von Daten sowie dem Interesse an der Informatikausbildung. Anforderungen aus Forschung und Lehre haben die Produktion und Verfügbarkeit von audiovisuellen Medien quantitativ und qualitativ positiv verändert.

---

[36] Die Teuerungsrate betrug gemäß Statischem Bundesamt zwischen 1980 und 1990 28%, vgl. Kap. 7.4.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



9.4.4 Neue Studiengänge

Im Gegensatz zu den in den 70er Jahren konzipierten integrierten Studiengängen, die sich jeweils auf ein wissenschaftliches Fach konzentrierten, haben die in den 80er Jahren hinzukommenden meistens einen interdisziplinären Ansatz, das zeigen die Studiengänge für

- Wirtschaftsmathematik,
- Wirtschaftsingenieure,
- Ingenieure für internationale Projektierung,
- Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen,
- Medienplanung, -entwicklung, -beratung und
- Technische Informatik;

sie machen in der Regel affine Fächerkombinationen schon in den Bezeichnungen erkennbar.

Zum ersten Male im Lande NRW wurde das Konsekutiv-Modell eingeführt, hier im Erziehungs- und Sozialwesen. Bundesweit ein Novum ist der Studiengang "Ingenieure für internationale Projektierung" mit seiner betont fachsprachlichen Komponente, eine Kombination disparater Fächer (Maschinenbau und Sprachwissenschaft).

Die Konzentration auf die Anpassung der Ordnungen an das WissHG verhinderte zu Beginn der 80er Jahre weitgehend, neue Studienangebote zu entwickeln. Deshalb erfolgten damals nur

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zwei Erweiterungen integrierter Studiengänge. In der Elektrotechnik wurde das Hauptstudium II um die neuen Studienrichtungen Elektrische Energietechnik, Technische Datenverarbeitung, Automatisierungstechnik und Nachrichtentechnik erweitert.

In der Mathematik wurde als Hauptstudium I - abweichend von der Regel, ein DI-Abschluß werde nach 6-7 Semester Regelstudienzeit erreicht - erstmals ein achtsemestriger DI-Studiengang Wirtschaftsmathematik genehmigt. Durch dessen Orientierung auf ökonomische Fragestellungen sollte dieser vorher von den Studierenden nicht angenommene kurze Ast des Mathematikstudiums ab WS 1983/84 Interessenten finden. Im WS 90/91 befanden sich jedoch erst 22% der Studierenden in diesem Zweig. Da vermutet wird, diese geringe Quote hinge mit dem nicht zur Promotion berechtigenden Abschluß DI dieses inhaltlich mehr theoretisch ausgerichteten Studienganges zusammen, laufen seit geraumer Zeit Bemühungen, die Anerkennung als DII-Abschluß zu erreichen, ein Modellverstoß, der aber inhaltlich zu begründen ist.

Von ähnlicher inhaltlicher Struktur, wenn auch als eigenständiger Studiengang mit neun Semestern Regelstudienzeit konzipiert, wurde der Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen zum WS 1988/89 eröffnet, der sofort großen Zuspruch fand und in dem zwei Jahre später bereits 550 Studierende immatrikuliert waren. Mit beiden Studiengängen wurde auf die veränderten Anforderungen der Wirtschaft reagiert: die zunehmende Mathematisierung dieses Bereichs und das Interesse an Nachwuchskräften mit einer breiten betriebswirtschaftlich-technischen Kompetenz.

Um die Berufschancen von Lehramtskandidaten zu erhöhen, wurde ein Zusatzstudium für Chemielehrer mit viersemestriger Regelstudienzeit eingerichtet. Als dessen Abschluß kann der Grad Diplom-Laborchemiker als Qualifikation für eine Industrietätigkeit erreicht werden. Leider wird diese Kombination, die speziell das Y-Modell ermöglicht, um sich nach einer relativ kurzen Zusatzzeit für eine andere Tätigkeit zu qualifizieren, nur in diesem Fach angeboten; damit wird nur für wenige Lehramtsstudierende diese Chance eröffnet. Für deren Mehrheit bietet in der Regel nur der Magisterstudiengang eine Alternative, dessen Berufsaussichten ebenfalls ungünstig sind, es sei denn, es würden mögliche Nebenfächer gewählt, wie Informatik, Betriebswirtschaftslehre oder ingenieurwissenschaftliche Fächer, disparate aber wirtschaftsnahe Fächer, was tatsächlich nur selten geschieht.

Für die Absolventen von Fachhochschulstudiengängen wurden fünfsemestrige Ergänzungsstudiengänge entwickelt. In den Fächern Chemie, Maschinenbau und Elektrotechnik werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Methoden für einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluß vermittelt. Diese Angebote seit Mitte der 80er Jahre sind Bausteine für ein durchlässigeres Hochschulsystem. Wegen der derzeit günstigen Berufschancen von Fachhochschulabsolventen wird das Ergänzungsstudium vorwiegend von Studierenden mit einem ausgeprägten wissenschaftlichen Interesse absolviert, was die relativ kleine Zahl der Studierenden für die drei Studiengänge von 71 im WS 1990/91 erklärt. Ein mehrjähriges Ergänzungsstudium ist in den meisten Fällen finanziell nicht attraktiv.

Die Überwindung des aus der Entstehungsgeschichte stammenden Parallelangebots eines achtsemestrigen Diplompädagogikstudienganges (PH) und eines sechssemestrigen Studiums des Sozialwesens (FH) führte zu einer innovativen Konzeption. Erstmalig sollte ein Kon-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

sekutivmodell mit einem Erststudium von sieben Semestern, einer anschließenden einjährigen Praxisphase und einem fakultativen, wissenschaftlich vertiefenden viersemestrigen Aufbaustudium zu einem 2. Diplomabschluß führen. Es dauerte bis zum WS 1986/87 bis mit diesem Studiengang begonnen werden konnte, der die beiden Vorläufer ablöste und seitdem eine stetige Aufwärtsentwicklung erfährt. Im WS 90/91 waren 686 Studierende eingeschrieben. Nach dem tradierten Rollenmuster waren davon nur ein Drittel Männer.[37] Besonders akzentuiert wird in diesem integrierten Studiengang der Praxisbezug durch die Zusammenarbeit mit zahlreichen Institutionen der Region. Die auf die Fächer Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie aufbauenden Studieninhalte des außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesens verknüpfen die theoretische Ausbildung in zweifacher Weise mit der Praxis: erstens durch zwei über ein Jahr laufende Praktika auf zwei Handlungsfeldern, wobei jeweils 45 Arbeitstage an der Praxisstelle abgeleistet werden müssen, und zweitens durch das Handlungsfeldbezogene Studium, das 16 SWS umfaßt. Handlungsfelder sind:

- Jugendhilfe,
- Gesundheitswesen und Rehabilitation,
- soziale Reintegration,
- kulturelle Sozialarbeit,
- Arbeit und Beruf,
- Bildungs- und Sozialarbeit mit Frauen und Mädchen.

Ein derart durchdachtes Konzept ausgewogener Durchdringung von Wissenschaft und Praxis beweist die noch vorhandene Reformfähigkeit der Gesamthochschulen in den 80er Jahren. Die Skepsis von Berufsverbänden, Behörden und Arbeitgebern gegenüber diesem Studiengang, er wäre zu wenig praxisorientiert, hat zu einem Studienaufbau geführt, der die wissenschaftliche Durchdringung von Praxis als zentrales Ziel durchgehend realisiert.

Die bundesweit erstmalig im Maschinenbau eingerichtete Studienrichtung "Internationale Projektierung" - ein weiteres Beispiel für Innovation - setzt eine enge Zusammenarbeit von Ingenieur- mit Sprachwissenschaftlern voraus, eine Interdisziplinarität, die sich nicht, wie sonst üblich, auf affine Fächer erstreckt. Die vollständige Ingenieurausbildung des Maschinenbaus wird mit zwei Fachfremdsprachen kombiniert und auf die methodisch-planerische Vorbereitung und Ausführung technischer Projekte für den internationalen Markt ausgerichtet. Um dieses anspruchsvolle, anwendungsbezogene Studium in neun Semestern zu ermöglichen, bildet das Kurzstudium des integrierten Maschinenbaustudienganges die Basis.

Nur dadurch, daß auf das Angebot des Siegener Instituts für Sprachen im Beruf (SISIB), das mit drei Professoren ausgestattet ist, zurückgegriffen werden konnte, war das komplette Studienangebot vorhanden. Neben Fremdsprachenkursen werden Fachvorlesungen in Fremdsprachen abgehalten, die u.a. Landeskunde, Verhandlungstechnik und Internationales Vertragswesen behandeln. Das obligatorische halbjährige Praktikum soll möglichst im Ausland abgeleistet werden. Mindestens zwei Seminararbeiten im Umfang von etwa 100 Arbeitsstunden und ein Seminarvortrag sind in Fachfremdsprachen anzufertigen bzw. zu halten. Weitere

---

[37] Frauen dominieren sonst nur in den Fächern ev. u. kath. Religionslehre, Pädagogik, Kunst, Musik, in allen Philologien und im Primarstufenlehramt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Prüfungsleistungen, Studien- und Seminararbeiten sind ebenfalls in einer der beiden Fremdsprachen zu erbringen.

In einem weiteren integrierten interdisziplinären Studiengang nach dem Y-Modell, der Technischen Informatik, wurde im WS 1989/90 der Studienbetrieb aufgenommen. Die beiden beteiligten Fächer Informatik und Elektrotechnik sollen im gleichen Maße parallel studiert werden, wobei das DI auf die wissenschaftlich-methodisch sachgemäße Anwendung und das DII auf die wissenschaftliche Analyse und Problemlösungen auf dem Gebiet der Technischen Informatik zielt. Das Vordringen der Datenverarbeitung in immer neue Bereiche bringt auch technische Probleme mit sich, für die eine qualifizierte Ausbildung an der Schnittstelle der mehr mathematisch-analytisch arbeitenden Informatik und der mehr an funktionsfähigen Geräten für die Datenerfassung, -vermittlung, -speicherung und -wiedergabe interessierten Elektrotechnik erforderlich ist. Erst durch das fehlerlose Zusammenwirken von Software und Hardware erfüllen moderne Informationssysteme ihre Funktion. Es ist zu erwarten, daß diese Schnittstellenqualifikation gute Berufsaussichten eröffnet.

Der in einem langdauernden, hindernisreichen Diskussionsprozeß entstandene integrierte Studiengang Medien-Planung, - Entwicklung und - Beratung konnte bei vielfach überhöhter Nachfrage im WS 1990/91 beginnen. Ein zweimonatiges Vorpraktikum im Medienbereich unterstreicht die Anwendungsorientierung des achtsemestrigen multidisziplinären Studienganges, der als Diplomstudiengang mit dem Grad Diplom-Medienwirt(in) abschließt. Weil es sich in Siegen erstmals um einen integrierten konsekutiven Studiengang in den Sprach- und Literaturwissenschaften handelt, werden damit auch in diesem Bereich nunmehr Bewerber mit Fachhochschulreife zugelassen. Beabsichtigt ist, eine für Geisteswissenschaften dringend erforderliche bessere Berufsperspektive zu schaffen. Die Studieninhalte umfassen ein breites Spektrum, um die zahlreichen Aspekte der Medienbereiche und -produkte einzubringen.

Theoretische, analytische, historische, organisatorische, ökonomische, ethische, psychologische, soziologische und technische Fragestellungen, die sich auf dem Feld der Medien stellen, müssen exemplarisch bearbeitet werden. Unter den drei angebotenen müssen zwei Medienbereiche belegt werden, und zwar:

1. Printmedien oder Hörfunk,
2. Fernsehen oder Film,
3. Neue Medien.

In das Studium eingebaute Praktika und Projekte unterstreichen die berufsqualifizierende Ausrichtung des Studienganges. Die Projekte beziehen sich auf die Handlungsfelder: Programmplanung, Werbung/Öffentlichkeitsarbeit und Personalwesen. Die Federführung des Fachbereichs Sprach- und Literaturwissenschaften für den Studiengang ergab sich aus dem dort vorhandenen Forschungsschwerpunkt "Massenmedien und Kommunikation" sowie dem Sonderforschungsbereich 240 "Ästhetik, Pragmatik und Geschichte der Bildschirmmedien; Schwerpunkt: Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland".

Mit der Absicht, Geistes- und Sozialwissenschaftlern auch im Magisterstudiengang bessere Berufschancen zu eröffnen, wurden disparate Nebenfächer wie Mathematik, Physik, Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaften von Anbeginn angeboten. Leider wurden diese Fächer kaum belegt, sondern affine Fächer oder Teilgebiete der üblichen Hauptfächer als

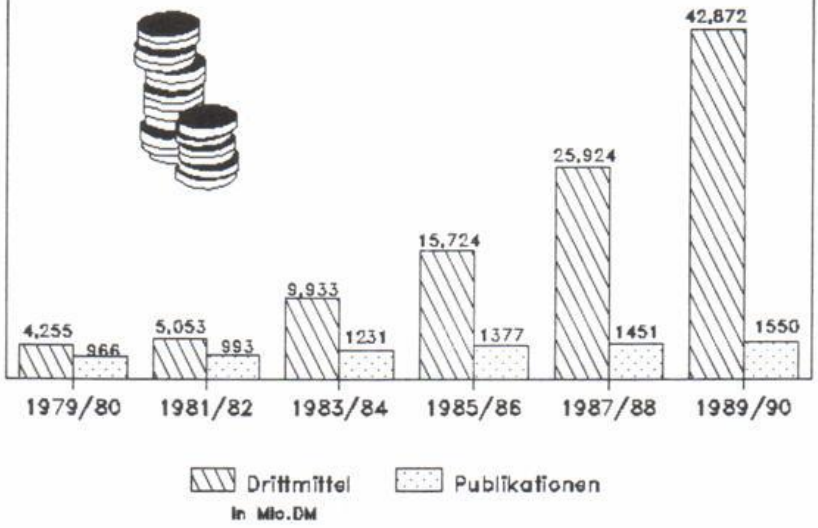
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Nebenfächer vorgezogen. Später wurden Angewandte Sprachwissenschaft und Informatik in den Geistes- und Sozialwissenschaften als für berufliche Tätigkeiten geeignete Nebenfächer zusätzlich aufgenommen, die durch ihre didaktische Ausrichtung etwas besser akzeptiert werden.

9.4.5 Forschung

Die im wesentlichen seit Mitte der siebziger Jahre bestehenden thematisch verhältnismäßig breit angelegten Forschungsschwerpunkte (vgl. Kap. 6.4) sollten dazu führen, Einzelprojekte zu koordinieren und durch Hochschulmittel soweit zu fördern, um Drittmittel einwerben zu können. Mit einer relativ geringen Fördersumme (etwa 400.000 DM) und wenigen Hilfskraftstellen wurde dieses Ergebnis besonders im Laufe der 80er Jahre erreicht. Über die in diesem Jahrzehnt von Jahr zu Jahr erheblich gesteigerten Drittmittel und die Zahl der Publikationen gibt Bild 39 Auskunft.

Bild 39: Drittmittel und Publikationen an der U-GH Siegen 1979 – 1990



Aber nicht nur das zunehmende Vertrauen der Drittmittelgeber bestätigte die Forschungsleistungen, sondern auch die sich durch thematische Eingrenzungen aus den Forschungsschwerpunkten entwickelnden Aktivitäten: Sonderforschungsbereich, Graduiertenkollegs, Institutsgründungen, Arbeitsgruppen und Preisträger. Die Anlaufzeit, bis kooperative oder individuelle Spitzenleistungen entstehen, darf nicht unterschätzt werden, weil sonst mögliche Erfolge durch den vorzeitigen Abbruch von Projekten verhindert werden

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

könnten. Eine kontinuierliche Förderung findet allerdings ihre Grenze dort, wo Stagnation zu beobachten ist.

Neben den vier schon längere Zeit bestehenden, auf Interdisziplinarität angelegten Forschungsschwerpunkten

- Massenmedien und Kommunikation,
- materielle, personelle und institutionelle Infrastruktur,
- Computerorientierte Meß- und Steuerungsverfahren sowie
- Stoffkunde und Stofftechnik

wurde im Jahre 1980 als fünfter "Historische Mobilität und Normenwandel" gegründet. Obwohl immer noch Umzüge und das Einrichten von Laboratorien, besonders in den Ingenieurwissenschaften, die Forschung behinderten, ist doch eine stetige Aufwärtsentwicklung eingetreten. Quantitativ läßt diese sich mit den eingeworbenen Drittmitteln, die von 4.255 Mio. DM für die Jahre 1979/80 auf 42.872 Mio. DM für den Zweijahreszeitraum 1989/90 um 908% stiegen, und mit der Zahl der Veröffentlichungen belegen, die für die gleichen Perioden von 966 auf 1578 also um 63% zunahmen. Die gezielte Förderung der Forschungsschwerpunkte mit hochschuleigenen Mitteln sollte die Forschungsinteressen zusammenführen, damit daraus wettbewerbsfähige Forschungsaktivitäten entstünden. Die Steigerungsraten des Drittmittelaufkommens beweist den Erfolg dieses Konzepts. Nur einer der Forschungsschwerpunkte "Materielle, personelle und institutionelle Infrastruktur" stellte im Jahre 1983 seine Arbeit ein.

Aus den anderen vier Forschungsschwerpunkten entwickelten sich im Laufe der 80er Jahre eine Reihe von Aktivitäten und Institutionen, die besonders vielfältig, vor allem auf Initiative von Prof. Helmut Kreuzer, aus dem Schwerpunkt Massenmedien und Kommunikation erwuchsen. Mit der Aufnahme dieses Themenbereichs bewiesen die Philologien, ihre Wandlungs- und Innovationsfähigkeit, die sich auch auf wissenschaftsmethodische Vielfalt erstreckt. Über die Ergebnisse von Forschungsprojekten wurde u.a. in einer eigenen Reihe, den "Muk-Heften", berichtet. Bislang sind ca. 70 Hefte erschienen.

Im Jahre 1984 wurde das "Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung LUMIS" errichtet, das sich interdisziplinär mit allen individuellen und sozialen Phänomenen und Problemen der Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung von literarischen und nichtliterarischen Kommunikaten in verschiedenen Medien befaßt. Durch theoretische und empirische Grundlagenforschung, sozialwissenschaftliche Medienforschung und empirische Literaturwissenschaft werden gesellschaftliche Kommunikationssysteme erforscht. Die Aktivitäten von LUMIS reichen über zahlreiche drittmittelgeförderte Forschungsprojekte, vielfältige Auslandskontakte, Herausgabe mehrerer Zeitschriften und Buchreihen, die Betreuung des Archivs deutschsprachiger Literaturzeitschriften bis zur Mitarbeit als Autoren und in der wissenschaftlichen Leitung des Funk-Kollegs "Medien und Kommunikation", das im WS 1990/91 über die Dritten Programme der ARD lief.

Im gleichen Jahre 1984 entstand das "Siegener Institut für Sprachen im Beruf (SISIB)", für das je eine fachsprachlich orientierte Professur für Deutsch, Englisch und romanische Sprachen besetzt werden konnte. Dessen Ziel ist es, sich aller Probleme anzunehmen, die sich aus der Verwendung der deutschen und bestimmter fremder Sprachen im Beruf ergeben und durch

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

deren Bearbeitung eine Verbesserung der sprachlichen Kommunikation im Beruf erwartet wird. Dieses vorher in der Bundesrepublik in der wissenschaftlichen Aufarbeitung vernachlässigte Gebiet ist sachnotwendig interdisziplinär und praxisnah ausgerichtet. Mit den Schwerpunkten Deutsch als Fachfremdsprache, Fachfremdsprache Englisch und Kommunikation werden zahlreiche Lehrveranstaltungen auch in Abstimmung mit der regionalen Wirtschaft abgehalten. Neben der Begleitforschung für den neuen Studiengang "Diplomingenieur für internationale Projektierung" werden Forschungen auf den Gebieten Fachsprachendidaktik, Kontakt-Linguistik und der Analyse und Beschreibung von Fachsprachen in lexikalischer, semantischgrammatischer und textueller Hinsicht bearbeitet.

Aus dem Forschungsschwerpunkt "Massenmedien und Kommunikation" entwickelte sich seit Anfang der 80er Jahre vor allem der DFG-Sonderforschungsbereich (SFB 240) "Ästhetik, Pragmatik und Geschichte der Bildschirmmedien; Schwerpunkt: Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland", der in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern aus Marburg und Aachen am 1.1.1986 mit elf Projekten mit der Arbeit begann. Die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung von Bildschirmmedien und deren tiefgreifender Umbruchsprozeß erfordern eine wissenschaftliche Aufarbeitung, die Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung umfaßt. Die in der ersten Phase bearbeiteten Projekte lassen sich drei Themenbereichen zuordnen:

- Theoretische und historisch-systematische Fundierung,
- Geschichte, Poetik und Kritik spezifischer Präsentationsformen des Fernsehens,
- Beschreibung, Analyse und Kritik spezifischer Handlungsmuster im produktiven und rezeptiven Gebrauch des Fernsehens.

Die zweite Begehung des SFB im Oktober 1988 endete mit der Feststellung: "Der Sonderforschungsbereich 240 hat das in ihn gesetzte Vertrauen gerechtfertigt", und sie führte ferner zu der Ausweitung auf 18 Projekte, wodurch nunmehr mehr als 100 Forscher in diesem SFB tätig sind. Die zahlreichen Publikationen und Symposien führten zur Etablierung des SFB als interdisziplinär arbeitender, angesehenen Institution der Medienforschung, für die im Mai 1991 als Ergebnis der dritten Begehung für die Jahre 1992-1994 weiterhin 18 Projekte bewilligt wurden. Die Forschung konzentriert sich nunmehr auf zentrale Fragestellungen zur Programmgeschichte und -ästhetik.

Als sich im Laufe der 80er Jahre die forschungspolitischen Überlegungen auf die Einrichtung von Graduiertenkollegs verdichteten, um eine gezielte Förderung von Doktoranden zu ermöglichen, wurde der U-GH Siegen aufgrund ihrer vom Wissenschaftsrat anerkannten Vorarbeiten die Einrichtung des ersten geisteswissenschaftlichen Graduiertenkollegs in der BRD "Kommunikationsformen als Lebensformen" übertragen. Am 1. Januar 1987 begannen die ersten von 21 Kollegiaten mit ihrem Projekt. Drei von ihnen sind Postdoktoranden. In einem Auswahlverfahren werden qualifizierte Kollegiaten ausgewählt. Dabei wird auf eine multinationale Zusammensetzung und die Ausgewogenheit zwischen Frauen und Männern geachtet.

Das Kolleg soll einen substantiellen wissenschaftlichen Beitrag zum Transformationsprozeß der klassischen philologischen Fächer leisten und neue Berufsfelder für besonders qualifizierte Absolventen der sprach- und literaturwissenschaftlichen Fächer erschließen. Deshalb ist u.a. ein einmonatiges außeruniversitäres Praktikum während des zunächst auf zwei Jahre befristeten Förderungszeitraums vorgesehen. Ergänzend zu einer von fachwissenschaftlich-persönlichen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Beziehungen abhängigen Betreuung der Doktoranden, die sich, wie bisher üblich, weitgehend nur auf die Dissertation bezieht, nehmen die Kollegiaten, neben sonstigen Arbeitskreisen, am Seminar eines Gastprofessors, an einem in eigener Regie organisierten Kolloquium und einem in Absprache zwischen den Kollegiaten und einem Siegener Professor geplanten monographischen Seminar teil.

Inzwischen haben zahlreiche international renommierte Gastprofessoren durch Kompaktseminare den Ruf des Kollegs gefestigt. Die positiven Erfahrungen des Kollegs trugen dazu bei, nunmehr bundesweit Graduiertenkollegs einzuführen. Der ursprünglich auf fünf Jahre befristete Modellversuch wurde inzwischen um drei Jahre verlängert. Ein weiterer Beweis für den Erfolg des Kollegs ist die Erfahrung, daß bis jetzt alle Absolventen eine ihrer Qualifikation entsprechende Anschlußtätigkeit innerhalb und außerhalb des Hochschulbereichs gefunden haben.

Der zweite geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungsschwerpunkt "Historische Mobilität und Normenwandel" soll zu Erkenntnis zwischen dem sich wechselseitig beeinflussenden Wandel von Normen und Mobilität beitragen. Unter sozialer Mobilität werden infrastrukturelle Veränderungen, Aspekte der Sozialgeographie sowie Prozesse im geographischen Raum zusammengefaßt. Normenwandel im alltäglichen Umfeld, im sprachlichen, technischen, beruflichen und ästhetischen Bereich, in Bildung und Ausbildung, in Naturwissenschaft und Wirtschaft und in der verwalteten Welt sind weitere Problemfelder mit Querbezügen zur historischen Sozialisationsforschung über Auf- und Abstieg, Familie und Geschlechterrolle, Jugend und Alter.

Aus diesem Forschungsschwerpunkt entstand das "Institut für europäische Regionalforschung", in dem sich vorwiegend Historiker mit dem Ziel zusammengeschlossen haben, die Zusammenhänge zwischen ökonomischem Strukturwandel und den dabei auftretenden kulturellen Anpassungsproblemen zu erforschen. Im überregionalen Vergleich sollen langfristige Strukturveränderungen von Kultur- und Wirtschafträumen erkundet werden. Die Rationalisierungs- und Technisierungsschübe werden in ihrer politischen, sozialen und ökonomischen Wirkung auf einzelne europäische Regionen hin analysiert und verglichen.

Am Forschungsschwerpunkt "Computerorientierte Meß- und Steuerungsverfahren (COMS)" beteiligen sich Wissenschaftler aus allen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen mit dem Ziel, der koordinierten Erforschung und Weiterentwicklung der verschiedensten Einsatzmöglichkeiten von Computern in Naturwissenschaft und Technik. In fünf Bereichen wird anwendungsorientiert gearbeitet:

- Entwicklung mathematisch-numerischer Verfahren,
- Simulation naturwissenschaftlich-technischer Experimente und Systeme,
- Einsatz von Mikroprozessoren,
- computerorientiertes Messen,
- computerorientiertes Steuern und Regeln.

Die Bedeutung der Forschung für die Lehre wird exemplarisch im zweiten Bereich an der Entwicklung eines "Interaktiven Physikkurses" am Computer deutlich, eines Kurses, der im Laufe der Jahre ausgebaut wurde. Das Interaktive Programm zur Quantenmechanik ist ein Simulationsprogramm. Es fördert die anschauliche Vorstellung für die räumliche Struktur und

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

zeitliche Entwicklung quantenmechanischer Systeme. Es besteht die Möglichkeit, die gedankliche Analyse physikalischer Situationen soweit zu durchdringen, daß Vorhersagen für andere physikalische Situationen gemacht werden können, deren Richtigkeit durch Computersimulation überprüft werden kann. Dieses Programm, das durch ein interaktives Simulationsprogramm für elektromagnetische Wellen und Optik ausgedehnt werden soll, hat durch den Deutschen-Hochschulsoftware-Preis, gestiftet vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Anerkennung gefunden.

Ein Mitglied dieses Forschungsschwerpunktes COMS, der Physiker Prof. Walenta, war 1986 unter den ersten Preisträgern des von der DFG vergebenen Förderpreises im Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Programm. Als einer der führenden Wissenschaftler für die Entwicklung und den Bau von Teilchendetektoren mit hoher Ortsauflösung arbeitet er daran, umfangreiche Schattierungen sichtbar zu machen, wobei der Kontrastreichtum gesteigert wird. Da außerdem eine schnelle Bildverarbeitung erreicht wird, können dynamische Vorgänge, z.B. an Herzkranzgefäßen oder schnell bewegten Maschinenteilen, sichtbar gemacht werden. Durch die hohe Empfindlichkeit des Verfahrens kann dabei besonders im medizinischen Bereich die schädliche Strahlenbelastung um das Vielfache gesenkt werden. Die Weiterentwicklung der Laborergebnisse auf die spezifischen industriellen Anwendungsbereiche soll in dem kurz vor der Fertigstellung befindlichen "Zentrum für Sensorsysteme (ZESS)" geschehen. Die Forschungsarbeit von Prof. Walenta ist ein typisches Beispiel für die enge Vernetzung theoretischer Grundlagenforschung mit praxisnaher Problemlösung.

Im Forschungsschwerpunkt "Stoffkunde-Stofftechnik" arbeiten ebenfalls Wissenschaftler aus allen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen zusammen. Die Spanne der anwendungsorientierten Projekte reicht von der Synthese neuer Verbindungen bis zu neuen Einsatzmöglichkeiten klassischer Materialien durch Ermittlung genauer Kenngrößen und Prüfverfahren. Die Arbeiten lassen sich vier Bereichen zuordnen:

- systematische Untersuchungen physikalischer und chemischer Stoffeigenschaften,
- gezielte Verbesserung der Eigenschaften von Bau- und Werkstoffen aufgrund der Kenntnis ihrer Struktur,
- Aufstellen von Stoffgesetzen für Verbundwerkstoffe unter Berücksichtigung thermischer Einflüsse, Bruchverhalten von Werkstoffen,
- numerische Simulation und Optimierung von Konstruktionen.

Aus diesem Forschungsschwerpunkt entstanden u.a. im Jahre 1986 ein Forschungslaboratorium für Angewandte Strukturoptimierung und ein Jahr später eine Forschungsinitiative "Poröse Stoffe". Wissenschaftler aus vier Fachbereichen (Physik, Chemie, Bauingenieurwesen und Maschinentechnik) wollen Morphologie und Austauschmechanismen in porösen Stoffen (dazu zählen etwa Baustoffe, Stoffe zur Nutzung der Sonnenenergie, zur Speicherung technischer Gase und zur Feinreiniung von Abgasen und Abwässern) bearbeiten. Außerdem soll erprobt werden, ob durch neue chemische Synthesen "maßgeschneiderte" poröse Stoffe mit weitgehend vorgegebenen Eigenschaften für verschiedene Anwendungsmöglichkeiten - z.B. in der Sensortechnik - entwickelt werden können.

Das Forschungslaboratorium für Angewandte Strukturoptimierung befaßt sich wissenschaftlich mit der Optimierung technischer Systeme mit Hilfe leistungsfähiger Computer-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

systeme. Um ingenieurmäßige Entwurfsprozesse mit konkurrierender Zielsetzung zu optimieren, ist eine differenzierte mathematische Modellbildung erforderlich, die die Strukturanalyse des technischen Problems und die Lösungsstrategie umfaßt. Das derart zusammengesetzte mathematische Optimierungsmodell soll möglichst praxisgerecht sein, d.h. eine bestmögliche Auslegung durch ein unkompliziert anwendbares Verfahren ermöglichen.

Anfang 1992 wurde dieser Forschungsansatz zur zentralen wissenschaftlichen Einrichtung als "Forschungszentrum für Multidisziplinäre Analyse und Angewandte Strukturoptimierung (FOMAAS)" interdisziplinär erweitert. Unter Beteiligung der Fachbereiche Maschinentechnik, Mathematik (Numerische Mathematik) und Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaftsinformatik) werden multidzisziplinäre Modellbildungs-, Analyse- und Optimierungsmethoden für Problemstellungen der Ingenieurwissenschaften und eine entsprechende Anwendung der Informatik erforscht. Aufbauend auf dem im Forschungslaboratorium für Angewandte Strukturoptimierung entwickelten Programmsystem SAPOP (Structural Analysis Program and Optimination Procedure) sollen mit Hilfe von Optimierungsmodellen bestmögliche Entwürfe entstehen.

Im Rahmen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wurde Ende 1990 - aus dem gleichen Forschungsschwerpunkt hervorgehend - ein chemisches Graduiertenkolleg für zunächst drei Jahre auf dem Forschungsfeld "Chemische Reaktivität und molekulare Ordnung" genehmigt. Das von der DFG betreute Kolleg sieht zunächst 10 Doktorandenarbeitsplätze vor. Die Forschungsarbeiten verfolgen das gemeinsame Ziel, reaktionsfähige Moleküle in definierter Orientierung zu erzeugen sowie die Abhängigkeit der Selektivität und der chemischen Reaktionsgeschwindigkeit vom Ordnungszustand des Systems zu charakterisieren und zu deuten. Neben der Forschung wird ein Aufbaustudium angeboten, das aus Kollegiatenseminar und Lehrveranstaltungen besteht, die inhaltlich mit den Kollegiaten abgestimmt werden.

Auf Initiative von Professor Woll wurde 1986 ein DFG-Forschungsschwerpunkt "Monetäre Makroökonomie" eingerichtet, an dem dezentral mehr als 25 namhafte deutsche Wissenschaftler koordiniert über die Wirkungsweise gezielter Geld- und Fiskalpolitik forschen. Für den deutschen Wirtschaftsraum werden mit neuen Ansätzen der Makroökonomie Ergebnisse für die praktische Wirtschaftspolitik erzielt. Die Verknüpfung der Einzelforschung hat essentielle Bedeutung für die Lösung der international auftretenden Probleme wie Arbeitslosigkeit, Inflation und Staatsverschuldung. Das zur Zeit seiner Entstehung einzige volkswirtschaftliche Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft gleicht Forschungsdefizite der Grundlagenforschung aus.

9.4.6 Regionale Kooperation

Im Laufe der 80er Jahre wurde die Kooperation mit der Region verbessert. Durch allgemeinbildende und fachwissenschaftliche Weiterbildung, kulturelle und soziale Aktivitäten, natur- und sportwissenschaftliche, technische und ökonomische Forschungs- und Entwicklungsprojekte ergab sich ein Netz intensiver Zusammenarbeit. Durch auf Interessengruppen zielende Information stieg der Bekanntheitsgrad und die Akzeptanz der Hochschule, wozu auch Kunstausstellungen und Ausstellungen der Publikationen Siegener Wissenschaftler und von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Forschungsprojekten beitrugen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Durch "Tage der offenen Tür", Hochschulwochen, "Schnupperstudium", Einzelberatung von Studieninteressenten, Informationsveranstaltungen in Schulen, Informationswochen für Gymnasiasten und Fachoberschüler wurde erreicht, daß mehr als 70% möglicher Studienanfänger des Heimatkreises Siegen-Wittgenstein an der heimischen Gesamthochschule studieren, soweit ihr Studienfach hier angeboten wird. Mehr als 30% der Absolventen finden ihren ersten Arbeitsplatz in der Region, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Mobilitätsbereitschaft der Absolventen und Interesse der Region an der Gewinnung qualifizierten Nachwuchses aus der ortsansässigen Hochschule.

Die Mitarbeit von Repräsentanten der Region im Kuratorium stabilisierte die Einbindung der Gesamthochschule in ihr Umfeld. Fördervereine unterstützen sie und durch Preise aus der Region werden hervorragende Diplomarbeiten und Dissertationen zur Regionalgeschichte oder mit technisch-ökonomischem Anwendungsbezug prämiert. Von den Benutzern der Universitätsbibliothek stammen etwa ein Drittel aus der Region.

Wie intensiv aufgrund von Praxisorientierung die Kooperation mit Einrichtungen der Region entwickelt werden kann, sei exemplarisch an den Handlungsfeldern des Modellstudienganges "Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen" erläutert. Jedes der sechs Handlungsfelder (vgl. Kap. 9.4.4) hat zwei bis sieben Teilbereiche, in denen in zahlreichen Institutionen der Region Praktikumsplätze angeboten werden. Mindestens ein verantwortlicher Professor(in) und ein(e) Lehrbeauftragte(r) aus den betreffenden sozialen Einrichtungen beraten die Praktikanten und halten handlungsfeldbezogene Seminare ab.

Das dadurch entstandene enge Netz zwischen Hochschule und Praxisstellen überzieht die ganze Region, führt die Praktikantinnen und Praktikanten in ihr späteres Arbeitsfeld ein und dient dem Erkenntnis- und Erfahrungsaustausch zwischen den Beteiligten. Die Hilfe für sogenannte Randgruppen wie Suchtkranke, psychisch Behinderte, chronisch Kranke, Pflegebedürftige, Arbeitslose, Straffällige, Aussiedler und Ausländer nimmt dabei breiten Raum ein. Für die Gesamthochschule werden dadurch Handlungsfelder erschlossen, die in der Regel nicht zu den klassischen Bereichen -abgesehen von der Medizin - einer wissenschaftlichen Hochschule gehören, denn - anders als an der Universität-Gesamthochschule Siegen - werden Sozialarbeit und Sozialpädagogik sonst meistens nicht als wissenschaftliche Disziplinen angesehen, ein - gemessen an ausländischen Vergleichen - unverständliches Defizit, das mit der bürgerlichen Tradition und der Vermeidung von Offenlegung gesellschaftlicher Fehlentwicklungen zusammenhängt. Statt einer rechtzeitigen Prophylaxe durch die Gesellschaft waren die sozialen Folgen von Unterlassungen ein Feld, das in der Regel in die Zuständigkeit von Frauen fiel. Dadurch konnte dieser Bereich in der universitären Männerwelt unbeachtet bleiben.

Ein ganz anderes Feld intensiver Zusammenarbeit, das zumindest von technischen Bereichen traditionell gepflegt wird, ist die Kooperation mit Unternehmen auf dem Gebiet von Forschung und Entwicklung. Die Anfang der 80er Jahre entdeckte "technologische Lücke" sollte durch Intensivierung der Kontakte und ihre Ausdehnung auf klein- und mittelständische Unternehmen geschlossen werden. Das von Kreis und Stadt, Industrie- und Handelskammer sowie der Sparkasse geschaffene Technologiezentrum wurde ergänzt durch die Forschungstransferstelle der Hochschule mit den Zielen,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- das Forschungspotential der Hochschule für die regionale Wirtschaft besser zu erschließen,
- innovative Existenzgründer zu beraten und
- Datenbankrecherchen zur Problemlösung zu ermöglichen.

Außerdem richtet die Hochschule im Technologiezentrum ein Labor für automatisierte Fertigung ein, um auch dadurch Technologietransfer für den genannten Adressatenkreis unmittelbarer anzubieten.

Als die Landesregierung ihr Programm "Zukunftsinitiative Montanregion" verkündete, um die Umstellung von Kohle- und Stahlproduktion auf modernere, arbeitsplatzschaffende Bereiche zu unterstützen, machte sie die Unterstützung und Finanzierung regionaler Programmvorschläge davon abhängig, daß dabei Kommunen, Unternehmer, Gewerkschafter, Verbands- und Behördenvertreter sowie die Hochschule eng zusammenarbeiten. Die bereits bewährte Kooperation im Technologiezentrum führte zu einer derart fruchtbaren Programmarbeit, daß die Landesregierung diese als beispielhaft bezeichnete und durch erhebliche Zuwendungen honorierte. Dabei wurden der U-GH Siegen für die technologische Erneuerung der Region wichtige Einrichtungen zugesprochen, das

- NRW-Zentrum für Sensorsysteme (ZESS),
- Labor für Oberflächentechnik und das
- Institut für Qualitätssicherung.

Von den drei Projekten, ist das Zentrum für Sensorsyteme (ZESS) das bedeutendste, das u.a. auf Vorarbeiten im Forschungsschwerpunkt COMS aufbauen kann. Für dieses steht ab 1992 ein Neubau mit spezieller hochwertiger Infrastruktur zur Verfügung. Die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit kleinerer und mittlerer Unternehmen hängt von der Erfüllung steigender Anforderungen an die Produkte ab. Dabei ist u.a. die Zusammenfassung vieler einzelner Sensoren und deren Einbindung in intelligente Sensorsysteme mit Wissensbasis erforderlich. Das neue Institut ZESS hat die Aufgabe, technologisch den Strukturwandel und die Wettbewerbsfähigkeit der heimischen Wirtschaftsregion zu unterstützen. Dazu betreibt das ZESS in interdisziplinärer Kooperation von Wissenschaftlern der Ingenieur- und Naturwissenschaften praxisorientierte Entwicklung von Sensoren, intelligenten Sensorsystemen und sensorgestützten Prozessen, zielend auf Innovation und Verbesserung technischer Produkte und Produktionsverfahren.

Fachwissenschaftlich sind die Aktivitäten des ZESS auf folgende Schwerpunkte konzentriert:

- Signalverarbeitung und 3D-Objekterkennung,
- Elektrisches Messen nichtelektrischer Größen,
- Sensorsysteme für Umwelt- und Verfahrenstechnik,
- Sensorik und Modellbildung zur Automatisierung in Industrie und Medizin,
- Anwendung von Sensoren in der Fertigungstechnik,
- Zerstörungsfreie Material- und Fertigungsprüfung,
- Entwicklung und Optimierung von Bussystemen und Rechnerarchitekturen,
- Objektorientierte Bildverarbeitung und Robotersteuerung,
- Optoelektronische Halbleiterbauelemente und Mikrosensorik.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Aufgrund von Vorarbeiten im Forschungsschwerpunkt Stoffkunde und -technik sowie in enger Zusammenarbeit mit dem regionalen Institut für Oberflächentechnik im Technologiezentrum betreibt das Labor für Oberflächentechnik angewandte Forschung. Die Erzeugung von Oberflächenschichten durch verschiedene Verfahren wie galvanische Dispersion oder Tampongalvanik, deren Charakterisierung, besonders der mechanischen und physikalischen Eigenschaften, stehen dabei im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Die Verbesserung des Verschleiß- und Korrosionsverhaltens von Komponenten des Maschinenbaus soll durch moderne Dünnschichtverfahren erreicht werden. Die Gefüge dieser Schichten werden dabei mittels elektronenoptischer Methoden gekennzeichnet und bewertet. Anwendungsnahe Untersuchungen dienen der Optimierung der Oberflächenschichten im Hinblick auf ihre Gebrauchseigenschaften.

Das Institut für Qualitätssicherung führt in Kooperation mit der heimischen Wirtschaft unter Berücksichtigung von zu beachtenden Regelwerken moderne Qualitätssicherungssysteme ein, analysiert Kostenrechnungen und erstellt Qualitätshandbücher. Dabei sind ökonomische wie organisatorische und systemtechnische Fragen praxisnah bei der Automatisierung der Qualitätssicherung in vorhandenen Produktionsplanungs- und Steuerungsystemen zu bearbeiten.

Einen besonderen Akzent für eine relativ geschlossene, verkehrsungünstig gelegene Region bringt die Hochschule durch ihre Internationalität ein. Durch zahlreiche Partnerschaften auf Hochschul-, Fachbereichs- oder Institutsebene - es sind inzwischen 18 - wird der weltweite Austausch von Wissenschaftlern und Studierenden verstärkt, der außerdem durch Gastwissenschaftler, die an Kontakten mit hiesigen Wissenschaftlern interessiert sind, vermehrt wird. Außerdem sind fast 800 ausländische Studierende eingeschrieben, die vorübergehend in der Region leben, wobei die stärksten Gruppen aus der Türkei, dem Iran, der Volksrepublik China und Südkorea stammen. Für sie werden Sprachkurse "Deutsch als Fremdsprache" der Grund- und Mittelstufe mit der staatlich anerkannten Sprachprüfung als Abschluß angeboten.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.5 *Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal*[38]

9.5.1 *Besonderheiten*

Seitdem der aus Wuppertal stammende Kölner Professor Ernst Bertram im Jahre 1954 gesagt haben soll: "Wuppertal ist die einzige Universitätsstadt ohne Universität",[39] ist die Forderung nach einer wissenschaftlichen Hochschule nicht mehr verstummt. Damals bestand schon eine Kirchliche Hochschule und die Technische Akademie Bergisch Land, später Technische Akademie Wuppertal, ein Außeninstitut der RWTH Aachen. Das Bergische Land, die drei Städte Wuppertal, Solingen und Remscheid und ihr Umland umfassend, hatte bereits 1948 als "Notgemeinschaft Bergisch Land" - später "Kommunale Arbeitsgemeinschaft Bergisch Land" - eine Denkschrift verfaßt, in der sie für ihre im Bildungsbereich vernachlässigte Region eine Technische Hochschule verlangten. Diese Forderung wurde aus der wirtschaftlichen Interessenlage einer alten Industrieregion erhoben. Die geistig-kulturellen Traditionen, aus der in der unmittelbaren Nachkriegszeit der "Bund" entstand, der zahlreiche Aktivitäten wie die "Wuppertaler Gespräche" entfaltete, war die zweite Initiative, die den Gedanken an die Gründung einer wissenschaftlichen Hochschule vorbereitete.

Mitte der 60er Jahre griff der Rat der Stadt den Plan einer Universitätsgründung auf, wobei die Befürchtung industrieller Abwanderung und die Defizite im tertiären Wirtschaftsbereich eine Rolle spielten. Der damalige Oberbürgermeister Johannes Rau formulierte 1969: "Wir sind der Meinung, daß, wenn schon Duisburg als Standort einer Erziehungswissenschaftlichen Universität von der Landesregierung ausersehen ist, dann Wuppertal bessere, mindestens aber gleichwertige Ansatzpunkte für eine Volluniversität und spätere Gesamthochschule bietet. Der bevölkerungsstarke Bergische Raum mit eineinhalb Millionen Einwohnern und besten Verkehrsverbindungen zum Rhein-Ruhr-Ballungsraum ist als Einzugsbereich für eine Universität besonders geeignet. Eine solche Bergische Universität kann anknüpfen an jetzt bereits in

---

[38] Dem Kapitel 9.5 liegen folgende Schriften zugrunde: Gründungsrektorat der Universität-Gesamthochschule Wuppertal (Hrsg.:) 4. Forschungsbericht 1979-1981, Wuppertal, im Oktober 1981. Der Rektor der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal (Hrsg.): Forschungsbericht 1982-1984, 3 Bde., Wuppertal, im März 1986. Einzelberichte Natur- und Ingenieurwissenschaften. Der Rektor der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal (Hrsg.): Forschungsbericht 1985-1987, Wuppertal, im April 1989. Das Rektorat der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal (Hrsg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnisse bis WS 1991/92. Kommunale Arbeitsgemeinschaft Bergisch Land. (Hrsg.): Die Gesamthochschule Wuppertal und ihre Bedeutung für das Bergische Land. Rede des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Johannes Rau, bei dem 5. Altenberger Parlamentariertreffen, Wuppertal 1978. Wolff: Typoskript über die Gründungsperiode der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal 1972-1983, o.A. Kuldschun, Wolfgang: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal. Porträt einer Hochschule, in: DUZ/HD 74, S. 846 ff. Kroemer, Michael: Ein Löwe verschaffte sich Respekt. Das Corporate Design der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal, in: DUZ 3/1991, S. 22 ff. Stephan, Rainer: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal: Berufliche Erfahrungen Wuppertaler Hochschulabsolventen, Wuppertal, November 1988. Der Kanzler Dezernat 2 (Hrsg.): Die Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal: Zahlen-Daten-Fakten, 1. Ausgabe 1991, Wuppertal 1991. Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal: Rechenschaftsberichte des Rektorats 1-7, Berichtszeiträume jeweils Oktober-September 1983-1984, 1984-1985, 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988, 1988-1989, 1989-1990, dem Konvent vorgelegt am 15. Januar 1985, am 27. Januar 1986, am 9. Februar 1987, am 1. Februar 1988, am 30. Januar 1989, am 29. Januar 1990, am 28. Januar 1991.

[39] Nach einer anderen Quelle lautet das Zitat etwas weniger anspruchsvoll: Wuppertal ist eine Universitätsstadt ohne Universität.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wuppertal vorhandene wissenschaftliche Einrichtungen."[40] Außer der Kirchlichen Hochschule und der Technischen Akademie zählte dazu die Abteilung Wuppertal der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Noch 1970 sah die Landesregierung in ihrem Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 vor, eine Rhein-Universität mit den Standorten Duisburg, Neuss und Wuppertal zu gründen, die mit der Universität Düsseldorf in einem Gesamthochschulbereich kooperieren sollte, der außerdem auch die Fachhochschulen Duisburg mit der Abteilung Düsseldorf, die FH Krefeld mit der Abteilung Mönchengladbach und Wuppertal umfassen sollte. Die in Wuppertal vorgesehene Teiluniversität mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt sollte dann, wie die übrigen in einer "schrittweise zu intensivierenden Zusammenarbeit mit der Fachhochschule", die erst 1971 errichtet wurde, in der Gesamthochschule kooperieren. Vorgesehen waren Studiengänge mit aufeinander aufbauenden Stufen, "die in sich jeweils mit einem Berufsexamen abgeschlossen sind".[41] Diese "konkreten Handlungsrichtlinien" wurden in den nächsten beiden Jahren völlig verändert, und es entstanden bekanntlich 1971 die Fachhochschule Wuppertal und ein Jahr später die integrierte Gesamthochschule unter Aufgabe des Stufenkonzepts.

Aufgrund der Vorgeschichte war das Bestreben, Universität zu werden, in Wuppertal von Anfang an vorhanden. Als einzige Gesamthochschulstadt startete Wuppertal in der Gründungsphase eine Plakataktion: "Unsere Väter bauten die Schwebebahn, wir bauen die Uni." Die Förderer nannten sich von Anfang an "Gesellschaft der Freunde der Bergischen Universität". Der Gründungssenat beschloß bereits 1974 die Bezeichnung "Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal" (BUGHW). Die Hochschule hielt an dieser Bezeichnung hartnäckig fest und nahm deshalb einen Dauerkonflikt mit dem Wissenschaftsministerium auf sich bis es 1983 diese Namensgebung genehmigte. Die Bezeichnung der Region in den Namen der Universität aufzunehmen, ist übrigens in der Bundesrepublik einmalig und war in der Gründungsphase eine programmatische Aussage, mit den drei Städten des Kerneinzugsgebietes Wuppertal, Solingen und Remscheid eng zu kooperieren.

Die Absicht einer engen Zusammenarbeit wurde durch Übernahme des Bergischen Löwen als Wappen unterstrichen. Dieser wurde im Laufe der Zeit zum Signet der BUGHW entwickelt, das wiederum systematisch zu einem "Corporate Design" ausgebaut wurde. Für eine Hochschule, die Designer und Druckerei-Ingenieure ausbildet, war es konsequent, ihr visuelles Erscheinungsbild zu verbessern und dazu beizutragen, im Laufe der Zeit zur "Corporate Identity" zu gelangen. Die von der Region und Hochschulmitgliedern geforderte Bezeichnung "Universität" sollte schon in der Gründungsphase den Anspruch auf wissenschaftliche Gleichwertigkeit Ausdruck verleihen. Außerdem spielte bei der Namensgebung das Prestigebedürfnis eine Rolle.

Über die Konzeption der Gesamthochschulen gab es von Anfang an unterschiedliche Vorstellungen. Der Minister für Wissenschaft und Forschung Johannes Rau sagte Anfang August 1972 bei der Eröffnung der integrierten Gesamthochschule sie sei nach einem "neuen bildungspolitischen Prinzip angelegt". Sie darf nicht "die Fortsetzung der Universität mit ande-

---

[40] Wolff: Typoskript über die Gründungsperiode der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal 1972-1983, o.A.

[41] Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen Programm 1975, Düsseldorf 1970, S. 67 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

ren Mitteln sein".[42] Anders gleichzeitig der Gründungsrektor der Gesamthochschule Wuppertal Professor Dr. Gruenter: "Die Gesamthochschule ist ein neuer Universitätstypus."[43] Dagegen der Minister: "Die Gesamthochschule darf aber auch nicht die Fortsetzung der Universität mit anderen Mitteln sein."[44]

Fünf Jahre später sprach der Minister von der "Besonderheit und Eigenwertigkeit" der Gesamthochschulen, und er fügte hinzu: "Mit der Gründung von Gesamthochschulen in der integrierten Form haben wir eine Veränderung der Hochschulstruktur begonnen, für die es seit der Erneuerung der deutschen Universitäten vor mehr als 160 Jahren durch Wilhelm von Humboldt kein Beispiel gibt."[45] Während der Minister im Zentrum des Aufbaus der Gesamthochschulen "die Studienreform, die Neuordnung des Studien- und Prüfungswesen"[46] sah, meinte dagegen der Wuppertaler Gründungsrektor: "Die Forschung, d.h. der Geist freier Kritik, ist im Zentrum der neuen Hochschule fest verankert. Hier gibt es keine Abstriche und Zugeständnisse."[47]

Die in den folgenden Jahren erfolgende Anpassung der Gesamthochschulen an die Universitäten, um bei der inzwischen eingetretenen hochschulpolitischen Entwicklung nicht in die Isolation zu geraten, sondern als gleichwertige wissenschaftliche Hochschule anerkannt zu werden, war also von Anfang an als Intention in den Gesamthochschulen vorhanden, besonders in Wuppertal und Essen. Neben dem Ziel, durch eine grundlegende Reform einen neuen Hochschultyp zu schaffen, war die Vorstellung vertreten, sich durch Forschung als moderat modernisierter "neuer Universitätstypus" zu entwickeln, wobei als Maß der Abweichung von tradierten Mustern von ihrer Akzeptanz abhängig war.

Infolge dieser Einstellung war es konsequent, anders als an den übrigen Gesamthochschulen, nicht nur integrierte abgestufte Studiengänge nach dem Y-Modell einzuführen, sondern auch drei mit ausschließlich neunsemestriger Regelstudienzeit nach dem üblichen universitären Muster: Sozialwissenschaften, Psychologie und Kommunikationsdesign. Als einzige strukturelle Abweichung werden in diese Studiengänge auch Bewerber mit Fachhochschulreife aufgenommen. Wenn auch inhaltliche Argumente angeführt werden können, die für dieses Modell sprechen, so ist doch unverkennbar, daß auch eine Anpassung an das universitäre Vorbild intendiert war, was nicht selten mit der Akzeptanz der Abschlüsse durch die Beschäftiger begründet wurde. Eine Einstellung des "Bewahrens des Bewährten" kann durchaus die rechtzeitige Einleitung von Reformschritten verhindern oder zumindest erschweren. Reform an den Hochschulen ist ohne die Bereitschaft der Protagonisten - und das sind die Professoren - nicht möglich.

Die übernommene Fachhochschule brachte die ein Jahr vorher in ihr vereinigten Staatlichen Ingenieurschulen für Maschinenwesen (Wuppertal und Remscheid), die Staatliche Ingenieurschule für Bauwesen, die Textilingenieurschule und die Werkkunstschule Wuppertal ein. Damit

---

[42] Rau, Johannes: Prinzipien der Hochschulpolitik, in: Gesamthochschule. Angebot und Herausforderung, Düsseldorf im Oktober 1972, S. 18 f.
[43] Ebd., S. 33.
[44] Ebd., S. 19.
[45] Rau, Johannes: Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, o.A. (1977), S. 4.
[46] Rau: Prinzipien, ebd., S. 19.
[47] Ebd., S. 34.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

waren Ansätze für die zu entwickelnden Studiengänge Kommunikationsdesign, Industrial-Design, Bauingenieurwesen und Elektrotechnik vorhanden. Neben anderen (Maschinenbau) konnten dadurch der nur an der BUGHW vorhandene fachhochschulentsprechende Studiengang Druckereitechnik fortgeführt werden. Die allgemein als geglückt empfundene Standortentscheidung für den Grifflenberg in Citynähe Elberfelds war vorgeprägt durch den dort für die Fachhochschule entstandenen Neubau. Zwar hatten sich Bürger zu einer "Schutzgemeinschaft Elberfelder Südstadt" zusammengeschlossen und durch eine einstweilige Anordnung eine totale Bausperre erreichen wollen, aber das Verwaltungsgericht Wuppertal lehnte diesen Antrag ab. Der Neubau der Gesamthochschule konnte planmäßig vollendet werden. Allerdings wie überall nur die 1. Baustufe, die bis zum Sommersemester 1977 vollständig bezogen wurde.

Von den neuen Studiengängen, die der BUGHW ihr besonderes Profil geben, konnten Sozialwissenschaften und Psychologie auf Personal aus der seit 1946 bestehenden Pädagogischen Hochschule aufbauen. Dagegen sind der mit einer Staatlichen Prüfung abschließende Studiengang Lebensmittelchemie und der gesamte Fachbereich Sicherheitstechnik mit seinem Studienangebot ohne Vorläufer und nur an der BUGHW vorhanden, wobei letzterer bis heute bundesweit singulär blieb. Dieses Fach ist wegen seiner gesellschaftlichen Bedeutung ein hervorragendes Beispiel für an Gesamthochschulen entwickelte Innovationen.

Das Image einer Hochschule bildet sich in der Öffentlichkeit. Dabei spielt das Urteil der scientific community[48] eine Rolle, jedoch urteilt sie nach ihren Maßstäben. Das Ansehen einer Hochschule in der Öffentlichkeit ist auch abhängig von dem, was vermittelt wird und auf Interesse stößt. Der Bekanntheitsgrad von Personen und die Aktualität von Themen sind dabei von Bedeutung. Ein Ereignis, das auf breites Interesse stieß und die BUGH Wuppertal bekannt machte, war die herausragende Forschungsleistung des Mathematikers Professor Gerd Faltings. Er erhielt dafür die dem Nobelpreis gleichzusetzende Fields-Medaille, die höchste Auszeichnung der Mathematischen Wissenschaft, die nur alle vier Jahre verliehen wird. Ihm gelang der Beweis einer 60 Jahre früher ausgesprochenen Vermutung von Louis Joel Mordell, die auf die Fermatsche Vermutung aus dem 17. Jahrhundert zurückging. Unter den zahlreichen Rufen, die Professor Falting daraufhin erhielt, nahm er den an die Princeton University USA an.

Nachdem die Deutsche Forschungsgemeinschaft 1978 die BUGH Wuppertal nach Prüfung ihrer Forschungsleistungen als Mitglied aufgenommen hatte, gelang es ihr zwei Jahre später als erster Gesamthochschule, einen Sonderforschungsbereich zu erhalten.[49] Aus dem 1978 gebildeten Forschungsschwerpunkt "Spektroskopie und Fotochemie" entwickelte sich der 1980 von der DFG genehmigte SFB 42 "Energiezustände einfacher Moleküle: Quantentheoretische und experimentelle Untersuchungen". Neben mehreren Projektgruppen aus Teilgebieten der Chemie der BUGH Wuppertal beteiligten sich auch einige Gruppen der Ruhruniversität Bochum und der Universität Bonn. Der SFB wurde mehrfach verlängert und lief Ende der 80er Jahre aus. Zahlreiche Gastwissenschaftler trugen ebenso zu den Forschungsergebnissen bei wie eine größere Zahl von Doktoranden und Habilitanden.

---

[48] Eine scientific community existiert heute nur noch im Rahmen der jeweiligen Spezialsierung, denn sie setzt die Kompetenz voraus, sich ein eigenes wissenschaftliches Urteil bilden zu können.

[49] Der seit 1978 bestehende SFB 102 des Klinikums Essen bleibt hier wegen der anderen Voraussetzungen unberücksichtigt, denn dieses bestand schon vor Errichtung der Gesamthochschulen als wissenschaftliche Einrichtung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Als erste Hochschule im Lande NRW richtete die BUGH Wuppertal Forschungsprofessuren ein. Der durch die Konzentration auf die Studienreform möglicherweise entstandene Eindruck, daß an den Gesamthochschulen die Lehre dominiere und die Forschung zweitrangig sei, sollte durch ausschließlich zur Forschung verpflichtete Professoren korrigiert werden. Gleichzeitig war damit die Intention verbunden, besonders qualifizierte Professoren gewinnen zu können. Umstritten war diese Ausrichtung deshalb, weil die tradierte Einheit von Forschung und Lehre für wenige aufgegeben wurde. Aufgrund des unterschiedlichen Ansehens von Forschung und Lehre waren außerdem Forschungsprofessuren innerhalb der Professorenschaft konfliktträchtig. Die erste wurde im Jahre 1977 im Fach Physik eingerichtet.

Öffentlichkeitswirksam wurde dieses Amt durch die Berufung von Professor Lew Kopelew im Jahre 1981 auf eine zweite Forschungsprofessur. Der aus der Sowjetunion ausgebürgerte Germanist und Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels arbeitet über "Das Rußlandbild in der deutschen und das Deutschlandbild in der russischen Literatur". Populär sind auch die von Literaturwissenschaftler herausgegebene kritische Ausgaben bedeutender Dichter besonders unseres Jahrhunderts, zu denen Franz Kafka und Heinrich Böll gehören. Im Fach Erziehungswissenschaft ist im Laufe der 80er Jahre die Korczak- und Holocaust-Forschung als Schwerpunkt entstanden. Mehrere Kolloquien mit internationaler Beteiligung haben zu diesem Thema stattgefunden. Es besteht eine intensive Zusammenarbeit mit den Korczak-Archiven in Warschau und Israel.

Obwohl Rektor Maser in seinem Rechenschaftsbericht Anfang 1990 durchaus zutreffend feststellte, daß trotz "aller Beschwörung von Hochschulautonomie Entscheidungen von uns nicht in freier Selbstbestimmung erfolgen, sondern daß wir dabei zahllosen Bedingungen unterliegen, die sich aus dem jeweiligen politischen, ökonomischen, sozialen, psychischen und ökologischen Kontext ergeben",[50] bemüht sich die BUGH Wuppertal darum, den ihr verbliebenen Freiraum zu nutzen. Beispiele dafür sind, daß sie, nachdem der Versuch, sich im Jahre 1982 eine eigene Grundordnung zu geben, gescheitert war, dieses 1989 nachholte. Ein zweites Beispiel ist die Beteiligung an dem ab 1.1.1991 laufenden "Modellversuch Hochschule und Finanzautonomie", von dem eine Erweiterung des Entscheidungsspielraums der Hochschule durch einen Globalhaushalt zu erwarten ist.

Die BUGH Wuppertal hielt an der sich schon früh abzeichnenden hochschulpolitischen Intention einer modernisierten Universität - entgegen der Empfehlung des Präsidenten der WRK von 1982, die Gesamthochschulen sollten ihr spezifisches Profil pflegen und verstärken[51] - fest. Im Rechenschaftsbericht vom 1. Februar 1988 heißt es:

> "Mit der Gründung der Gesamthochschule im Jahre 1972 wurde für die Region und die bergischen Schwesternstädte eine stets sich steigernde Erwartung geweckt, die sich mit der auch immer wieder historisch geprägten Institution wissenschaftliche Hochschule oder schlicht Universität genannt verbindet. Nach einer gerade 15jährigen Geschichte hat diese Erwartung dazu geführt, daß eine studierende Generation die Hochschule nunmehr angenommen hat, daß man sie ganz normal besucht und sie ebenso normal mit

---

[50] Rechenschaftsbericht Nr. 6, S. 9.

[51] Turner, George: Grußwort des Präsidenten der Westdeutschen Rektorenkonferenz, in: Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 9.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

anderen Universitäten vergleicht. Der Gesetzgeber hat zudem in seiner letzten Novellierung des Gesetzes über die wissenschafltichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 20.10.1987 dieser Scheinnormalität insofern Rechnung getragen, als er das früher einmal als Leitbild konzipierte Modell der Gesamthochschule aufgegeben hat; es heißt nun für alle Universitäten einfach nur noch oder wieder wie ehemals "Universität" mit oder ohne Zusatz "Gesamthochschule". In Wuppertal hat die Universität mit dem Zusatz Gesamthochschule trotzdem nach wie vor den besonderen Bildungsauftrag gerecht zu werden, der mit einer Öffnungspolitik von Anfang an verbunden war. Und diese zu erbringende besondere Leistung, die über die einer klassischen Hochschule schon darum hinausgeht, weil die Haushaltslage mit den außergewöhnlichen Anforderungen nicht Schritt gehalten hat, wir aber sowohl der Normalanforderung wie der mit der Öffnungspolitik verbundenen zusätzlichen Aufgaben gerecht werden müssen, prägt auch heute noch weitgehend den Alltag der Hochschularbeit."[52]

Zentrale Aufgabe seit ihrer Errichtung war für die Gesamthochschulen die Studienreform, und sie ist in dem o.a. Gesetzestext (§§ 5 u. 6) durchaus als ständige Aufgabe allen Hochschulen weiterhin aufgegeben. Die dosierte Öffnung der Studiengänge als einzige besondere Leistung der Gesamthochschulen zu definieren, ist eine unzulässige Verkürzung ihrer permanenten Aufgabe, deren Verwirklichung zweifellos aufgrund verschlechterter Rahmenbedingungen inzwischen schwieriger geworden war. Durch die einseitige universitäre Orientierung geriet die Leistung der Gesamthochschulen, die Zusammenführung verschiedener Hochschuleinrichtungen, in Vergessenheit. Die daraus entstandene neue Qualität und Struktur der integrierten Studiengänge blieb in dem Zitat ebenso unerwähnt, wie die bis heute vorhandenen aus den Vorgängereinrichtungen übernommenen Lehramtsstudiengänge und die heute als fachhochschulentsprechend bezeichneten Studiengänge. Die dadurch entstandene Vielgestaltigkeit des Studienangebots trägt zum spezifischen Profil der Gesamthochschulen ebenso bei wie die Zusammenarbeit forschungs- und anwendungsqualifizierter Professoren. Die Öffnung der Hochschule für Fachoberschulabsolventen darf nicht nur unter dem Blickwinkel der dadurch entstehenden zusätzlichen finanziellen Belastung gesehen werden.

9.5.2 Die BUGH Wuppertal in ihrer Region

Die Zahl der Studierenden stieg von WS 1980/81 mit 8882 in einem Jahrzehnt auf 15.509, also um 75% (vgl. Bild 40). Betrug zu Beginn der prozentuale Anteil der Studierenden aus den Städten Wuppertal, Solingen und Remscheid 40%, so steigerte er sich zehn Jahre später sogar auf 44%, d.h. die BUGH wurde von den Studierenden der Region voll angenommen, denn ihre Zahl verdoppelte sich von 1980 bis 1990 von 3700 auf 7400 (vgl. Bild 41). Das Konzept, die Hochschule zu den Menschen zu bringen, ging voll auf, denn 62% kommen aus dem unmittelbaren Einzugsgebiet und 84% aus NRW.

---

[52] Rechenschaftsbericht Nr. 4, S. 51 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bild 40: Studierende und Studienanfänger an der BUGH Wuppertal 1980–1990

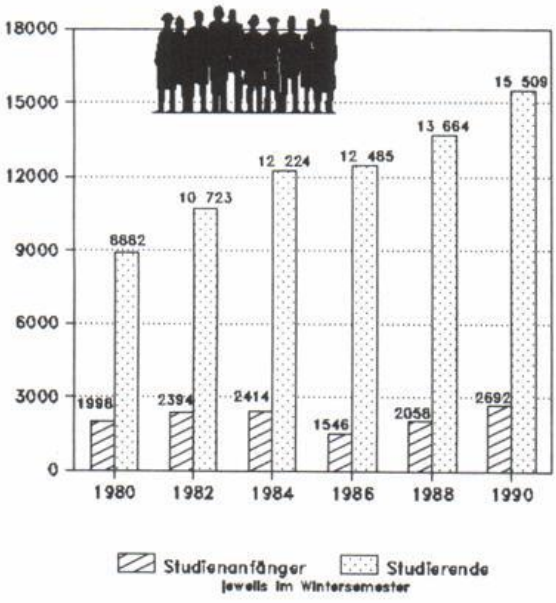
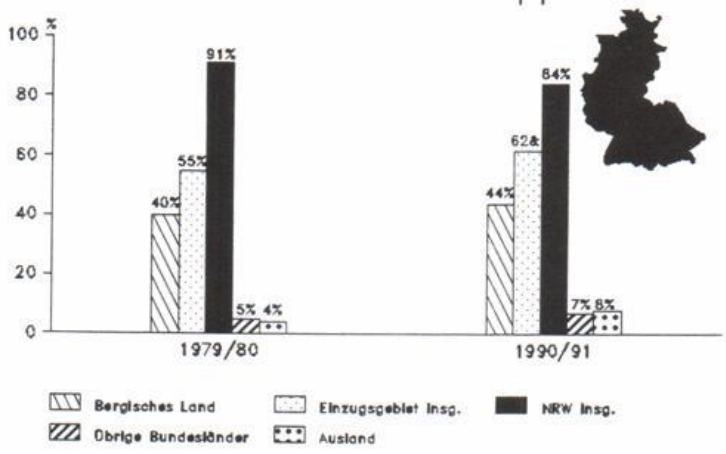


Bild 41: Regionale Herkunft der Studierenden der BUGH Wuppertal 1990



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In einer 1988 veröffentlichten Studie wurde festgestellt, daß nur 5,6% der Absolventen 1 1/2 Jahre nach dem Examen keine Arbeit hatten und von den Beschäftigten nahezu jeder Dritte im Bergischen Land und fast die Hälfte hier und im benachbarten Düsseldorf arbeitet.[53] Demnach erfolgt der von den Absolventen der BUGH erwartete Wissenstransfer in die Region. Nur jeder siebente der Absolventen bewertet die durch das Studium erworbene Qualifikation als nicht ausreichend für die Berufspraxis. Nach dieser Selbsteinschätzung erfüllt die BUGH Wuppertal ihre Ausbildungsfunktion, obwohl eine beachtliche Minderheit (jeder dritte) sich bessere Praxisbezüge wünscht.[54] Insgesamt wurde der von Lehre und Studium erwartete Regionalbezug durchaus erfüllt.

Im Laufe der 80er Jahre entstanden drei An-Institute, die auf ihrem Arbeitsgebiet zur Einbindung der BUGH Wuppertal in ihre Region beitragen:

- das "Institut für Arbeitsmedizin, Sicherheitstechnik und Ergonomie (ASER)", das einen Beitrag zur arbeits- und sicherheitswissenschaftlichen Forschung leisten und den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die betriebliche Praxis erleichtern will. Auch Projekte, die außerhalb der Hochschule durchgeführt werden müssen, werden übernommen;
- die "Gesellschaft für Medien und Technik e.V. (GMT)", bei der durch die wissenschaftliche Kooperation zwischen den Universitäten Wuppertal und Düsseldorf der Innovationsaustausch zwischen Hochschulforschern und Industrieunternehmen gefördert werden soll, um dadurch eine strukturverbessernde Zukunftssicherung der Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen zu erreichen;
- das "Institut für soziale Gerontologie und Altersmedizin (ISOGAM)", das, angeregt durch den überdurchschnittlichen Anteil der über 60jährigen Bürgerinnen und Bürger in der Region, eine Forschungslücke dadurch schließen will, daß es Lösungsvorschläge für sozialpolitisch dringliche altenhilferelevante Probleme erarbeitet.

Von den Forschungsprojekten, die sich unmittelbar mit der Region beschäftigen, seien exemplarisch einige genannt:

- Solingen 2010 - ein Bürgergutachten;
- die Wupper-Ennepe-Verdichtungszone im räumlichen Gefüge;
- die Hausindustrie der Bandweberei im mittelbergisch- westmärkischen Raum;
- Öffnung des Berufsspektrums für junge Frauen in der bergischen Region - Einstellungsänderungen und Urteilsbildung im Berufswahlprozeß;
- Erfahrungen und Perspektiven ehrenamtlicher Jugendarbeit in Wuppertal;
- Gründerzeit im Wuppertal des 19. Jahrhunderts;
- die evangelische Kirche im Rheinland in der nationalsozialistischen Zeit;
- Hören-Sehen; Töne-Striche; Kompositionen-Bilder; Musizieren-Zeichnen und Malen, Projekt in Zusammenarbeit mit der "Konzertgesellschaft Wuppertal";
- Umbau des Von-der-Heydt-Museums, Wuppertal.

---

[53] Stephan, Rainer: Berufliche Erfahrungen Wuppertaler Hochschulabsolventen, Wuppertal, November 1988, S. 21 u. 30.
[54] Ebd., S. 39 u. 44.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

In den Ingenieurwissenschaften laufen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben mit der einheimischen Industrie. Allerdings ist die überwiegende Zahl wirtschafts-, natur- und ingenieurwissenschaftlicher Forschung nicht spezifisch regionalbezogen. Um diese Forschungsergebnisse bekannt zu machen, wurde 1979 eine Technologietransferstelle geschaffen und mit der IHK ein Gesprächskreis gebildet, der eine Loseblattsammlung "Bergischer Technologietransfer" veranlaßte. Die Aktivitäten wurden 1985 als Wissenschaftstransfer erweitert. Neben Informationen erfolgen Projektbetreuungen. Aus der Vielzahl der mit Industrieunternehmen laufenden Projekte entstanden inzwischen u.a. Patente. Das seit Jahren durchgeführte Technologieseminar befaßte sich u.a. mit Entwicklungen im Bereich der Materialwissenschaften, Verfahren der Fehlerdiagnose in der Automatisierungstechnik und Robotik sowie Perspektien einer modernen, umweltverträglichen Energieversorgung.

Nicht ohne Regionalbezug ist die im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften betriebene Forschungsstelle "Bürgerbeteiligung und Planungsverfahren", wie das Projekt "Solingen 2010 - ein Bürgergutachten" beweist. Mit Hilfe der Szenario-Technik wurden nicht nur die unterschiedlichen Entwicklungspotentiale dieser Stadt, sondern auch der (politische) Entscheidungsbedarf für gewünschte bzw. nicht gewünschte Entwicklungen aufgezeigt. Die seit 1975 arbeitende Forschungsstelle konzipiert, erprobt und entwickelt neuartige Verfahren bürgerschaftlicher Politikberatung. Im Laufe der 80er Jahre wurden, neben dem genannten Projekt und theoretischen Arbeiten zu diesem Ansatz, Bürgergutachten mit folgenden Themen abgeschlossen:

- Warentest: Kriterien und Testplanung;
- Aufgaben und Kompetenzen komunaler Gleichstellungsstellen;
- Regelung sozialer Folgen neuer Informationstechnologien;
- Kabelfernsehen und ältere Menschen;
- Bürgerbeteiligung in der Verbraucherinformationspolitik.

An der Regionalkonferenz der drei Bergischen Großstädte beteiligt sich die BUGH ebenfalls. Im Interesse der Region wird eine verbesserte Zusammenarbeit angestrebt. Die daraus entstandenen Arbeitsgruppen unter Beteiligung der BUGH, die sich mit Einzelfragen befassen, sind: Beratungsdienste, Berufliche Qualifikation, Standortmarketing, Strukturanalyse und Abfallentsorgung.

Für die Kooperation mit der Region spielen das Kuratorium, in dem die drei Städte durch ihre Oberbürgermeister und -meisterinnen vertreten sind, eine ebenso herausragende Rolle wie der aktive Verein der Freunde der Bergischen Universität Wuppertal mit etwa 500 Mitgliedern. Eine enge, vertraglich vereinbarte Zusammenarbeit besteht mit der Kirchlichen Hochschule Wuppertal, die u.a. zu einer gemeinsamen Studienordnung für das Lehramt Sek. II im Fach Evangelische Religionslehre geführt hat. Gleiches gilt auf dem Gebiet der Weiterbildung mit der Technischen Akademie. Durch ein fünfsemestriges Seniorenstudium, das mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann, sollen, durch selbständige Auseinandersetzung mit allgemeinen und besonderen sozialwissenschaftlichen Fragen, Kompetenzen erworben werden.

Die regionale Zusammenarbeit, besonders mit der Stadt Wuppertal, hat u.a. dazu geführt, daß eine Industriebrache übernommen werden konnte, um den dringendsten Raumbedarf für das Fach Industrial Design und Teile der Wirtschaftswissenschaften zu decken. Ein anderes Beispiel dafür ist die unter städtischer Trägerschaft in unmittelbarer Nähe der BUGH Wupper-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

tal entstandene Uni-Sporthalle, die - als Mehrfachsporthalle für Großveranstaltungen geeignet - gemeinsam genutzt wird. Mitte der 80er Jahre wurde je eine Arbeitsstelle in Solingen und Remscheid eröffnet, in die je eine Arbeitsgruppe einzog und durch die bürgernahe Informationen in den beiden Städten möglich geworden sind. Die enge Kooperation mit der Region bewährte sich, als verhindert werden konnte, daß die Landesregierung im Zuge der Konzentrationsmaßnahmen den ältesten seit 1863 bestehenden FH-Studiengang Maschinenbau einstellen wollte.

Die BUGH Wuppertal hat seit Mitte der 80er Jahre Veranstaltungen ausgebaut, durch die sie ihre Bürgernähe pflegt. Dazu gehören:

- das Hochschulkolloquium mit Übersichtsvorträgen über Wissenschaftsgebiete,
- UNI-Konzerte mit Unterstützung des Fördervereins,
- das Technologie-Seminar: Themen aus Forschung und Praxis,
- Reihe "Bergische Universität in Remscheid",
- Reihe "Bergische Universität in Solingen",
- Aufführungen von Chor, Vokalensemble und Orchester der Hochschule,
- Ausstellungen, wie die Wanderausstellung "Schwarz auf Weiß" - Einblicke in die Bergische Universität-, die in allen drei Städten gezeigt wurde.

Für die engen Kontakte zur Stadt Wuppertal ist es charakteristisch, daß drei Städtepartnerschaften zu Kooperationsverträgen mit den dortigen wissenschaftlichen Hochschulen führten. Die älteste Partnerschaft aus dem Jahre 1973 besteht mit der Universität St. Étienne mit intensivem Studentenaustausch und integriertem Auslandsstudium, wobei die Abschlüsse wechselseitig anerkannt werden. Die zweite Partnerschaft mit der Technischen Hochschule Kosice (CSFR) besteht seit dem Jahre 1982. Am Austausch beteiligt sind Studierende, aber auch Professoren aus mehreren Fachbereichen. Die Zusammenarabeit erstreckt sich auf die Fächer Maschinenbau, Elektrotechnik, Sicherheitstechnik, Industrial Design und Wirtschaftswissenschaften. Die dritte Partnerschaft aus dem Jahre 1983 mit der Ben Gurion University of the Negev, Beer Sheva (Israel), umfaßt u.a. gemeinsame sozialwissenschaftliche Forschungen.

Die bereits zu einem frühen Zeitpunkt durch die Namensgebung angekündigte Absicht, eine enge Beziehung mit der Region einzugehen, hat die BUGH inzwischen weitgehend eingelöst. Die von Studierenden verfolgte Intention, die historisch bedeutendste Persönlichkeit der Stadt Wuppertal, Friedrich Engels, in ihren Namen als "Friedrich-Engels-Gesamthochschule" zu übernehmen, ließ sich unter den gegebenen Umständen nicht durchsetzen, denn die Identifikation mit dem Bergischen Land und der Bezeichnung "Universität" deckte sich inzwischen weitgehend unumkehrbar mit dem Mehrheitswillen der Beteiligten.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.5.3 Forschung

Neben Einzel- und Gruppenforschung entstanden schon im Jahre 1975 die Forschungsschwerpunkte:

- Devianz- und Soziale Rehabilitationsforschung,
- Literaturgeschichte: Die Entwicklung von Literaturen außerhalb des Ursprungsland der Sprache,
- Arbeitsqualität - Bestimmungsfaktoren und Konsequenzen,
- Hadronenstruktur und Hochfrequenzsupraleitungen,
- Sicherheitstechnik.

Diese Forschungsschwerpunkte waren einem Fach bzw. affinen Fächern zugeordnet: Sozial-, Literatur- und Wirtschaftswissenschaften, Physik und Sicherheitstechnik. Sie haben sich unterschiedlich bewährt.

Im 6. Forschungsbericht (1985-1987) wird berichtet, die Devianz- und Soziale Rehabilitationsforschung habe sich nicht auf Dauer zu einem Forschungsschwerpunkt entwickeln können. Trotz seiner landesweiten Einmaligkeit und verschiedenartiger, im weitesten Sinne einschlägiger soziologischer, sozialpädagogischer und sozialpsychologischer Forschung von Arbeitsgruppen und Einzelforschern habe unzureichende Ausstattung und Institutionalisierung, strukturelle Wandlungen in den Sozialwissenschaften, wie die "Soziologiesierung" sowie die sukzessive Umdenomination von Professuren und die Neudenomination vakanter Professuren zu diesem Ergebnis beigetragen.

Dagegen hat sich der zweite Schwerpunkt "Literaturgeschichte: Literaturen außerhalb des Ursprungslandes ihrer Sprache" bewährt. Beteiligt waren Wissenschaftler der Anglistik, Amerikanistik, Romanistik und Allgemeinen Literaturwissenschaft, die sich mit anglo-irischer, australischer, amerikanischer und franko-kanadischer Literatur sowie mit der deutschsprachigen Literatur Prags beschäftigten. Daneben hat sich ein zweiter Schwerpunkt gebildet: die Edition literaturgeschichtlich bedeutsamer Texte. Erarbeitet werden historisch-kritische und kommentierte Ausgaben von Werken Kafkas, Hofmannsthals, der Brüder Grimm und Tiecks. Ab 1987 kam als neues Vorhaben eine wissenschaftlich fundierte Edition der Werke Heinrich Bölls hinzu. Außerdem gelang es dem Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, gemeinsam mit der Universität Düsseldorf, den SFB die "Theorie des Lexikons" einzurichten.

Entgegen der ursprünglichen Absicht, als zentrales Thema "Arbeitsqualität - Bestimmungsfaktoren und Konsequenzen" für zahlreiche Forschungsthemen in den Wirtschaftswissenschaften zu definieren, stellte sich schon Ende der 70er Jahre heraus, daß infolge anderer Forschungsinteressen, verschiedener drittmittelgeförderter Projekte, externer Bindungen und Verpflichtungen die Bereitschaft abnahm, dieses zentrale Thema zu bearbeiten.

Der Forschungsschwerpunkt Hadronenstruktur und Hochfrequenzsupraleitungen besteht aus mehreren Arbeitsgruppen, die experimentell und theoretisch arbeiten. Sie beteiligen sich an internationalen Kollaborationen, die an den Elektron-Positron-Speicherringen bei DESY in Hamburg und am Synchrotron von CERN in Genf experimentieren. Außerdem werden die Supraleitungseigenschaften verschiedener Materialien in hochfrequenten elektromagnetischen Feldern mit dem Ziel des Einsatzes dieser Materialien beim Bau von Beschleunigerstrukturen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

untersucht. Theoretisch wird versucht, experiementell verifizierbare Vorhersagen zu gewinnen. Die Hadronenmassenberechnungen wurden auf Großrechnern im Rahmen des DFG Forschungsschwerpunktes "Computersimulation von Gittereichtheorien" durchgeführt. Die Experimente erfolgten später auch am Fermilab Chicago (USA) und durch das DELPHI-Experiment in Genf. Mit der Fa. Interatom in Bergisch Gladbach wurde vereinbart, die Leitfähigkeit von Resonatoren, Bauelementen für Teilchenbeschleuniger, aus dem supraleitfähigen Metall Niob bei ca. -270°C exakt zu messen.

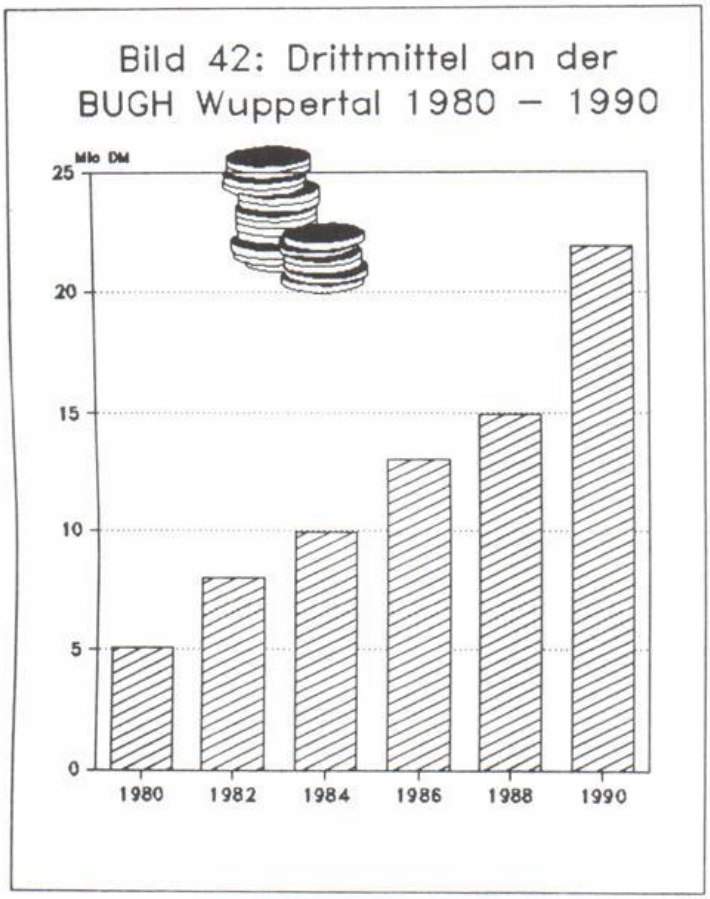
Aus Anfängen hatte sich die Sicherheitstechnik bis zum Jahre 1975 bereits zum Fachbereich entwickelt. Dieses neue Fach, das aus ingenieur- und naturwissenschaftlichen Disziplinen hervorging, konnte sich bundesweit erstmalig an der BUGH Wuppertal etablieren. Die rasante Entwicklung von Technik und Industrie beeinflußt nicht nur immer weitere Lebensbereiche, sondern löst dabei neue Gefahren lebensbedrohender Dimension aus. Die Sicherheitstechnik wurde lange vernachlässigt. Die daraus entstandenen Defizite führen zu Risiken, denen die Menschen und die Umwelt ausgesetzt sind. Dabei müssen zahlreiche Risikofaktoren gleichzeitig durch eine risikoanalytische Methodik beachtet werden: ingenieur-, natur- und sozialwissenschaftliche sowie medizinische Fragestellungen sind impliziert. Im Fachbereich Sicherheitstechnik hat sich neben zahlreichen Einzelprojekten als Forschungsschwerpunkt im Laufe der 80er Jahre die "Begrenzung der Auswirkung größerer industrieller Risiken" herausgebildet.

Neben diesem Schwerpunkt gibt es noch zahlreiche breitgefächerte Forschungsaktivitäten wie:

- Risiko-Nutzen-Analysen;
- Theorie organisatorischer Risiken;
- Sicherheitswissenschaftliche Katastrophenproblematik;
- Sicherheitsgerechte Konzeption von Industriebauten;
- Belastung u. Beanspruchung des Menschen am Arbeitsplatz;
- Sicherheitstechnik der Fertigung und des innerbetrieblichen Transports;
- Sicherheitstechnische Konstruktionsmethoden;
- Robotersteuerung und Regelung;
- Rekonstruktion von Straßenverkehrsunfällen;
- Diagnoseverfahren zur Anlagenüberwachung und Schadensfrüherkennung;
- Sprinkleranlagen;
- Schadensminderung bei Gefahrstoff-Freisetzungen aus Chemieanlagen;
- Zuverlässigkeit kerntechnischer Anlagen und
- Notfall- und Katastrophenschutzplanung.

Im Laufe der 80er Jahre hat sich neben den Veränderungen der Forschungsschwerpunkte mit den bereits erwähnten An-Instituten und mit einer Reihe von Instituten als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen eine neue Forschungsstruktur entwickelt, durch die interdisziplinäre Forschungsfelder erschlossen werden sollen. Das Drittmittelaufkommen stieg wie (Bild 42) zeigt zwischen 1980 und 1990 um 210% von 5,4 auf 16,6 Mio DM. Allein auf den Fachbereich Naturwissenschaften I (Physik) entfallen davon ca. 40%.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN



Die Einführung der Informatik in den meisten Studiengängen machte einen Erfahrungsaustausch erforderlich. In dem zu diesem Zweck gegründeten "Institut für angewandte Informatik" sind Wissenschaftler zur Förderung fachbezogener Informatik in Forschung und Lehre zusammengeschlossen. Darüber hinaus soll der Erfahrungsaustausch über fachübergreifende Forschungsprobleme organisiert werden. In der Forschung wird das Innovationspotential auf dem Gebiet der angewandten Informatik unter rationellem und effektivem Einsatz vorhandener Ressourcen aktiviert.

Das Projekt Roboter wird im "Institut für Robotik" in Forschung und Lehre bearbeitet: Komponenten und Greifer, Sensoren und Aktuatoren sowie Programmstrukturen und Software. Auf diesem Gebiet werden auch Kontakte zur Industrie der bergischen Region aufgebaut und vertieft. Neben der Lösung technischer Einzelprobleme ist die Beratung für Systemlösung vorgesehen.

Im "Institut für Europäische Wirtschaftsforschung" arbeiten Wirtschaftswissenschaftler auf folgenden Arbeitsfeldern zusammen:

- die Veränderung der Rahmenbedingungen durch gesellschaftliche und institutionelle Faktoren sowie durch den Abbau nationaler Schutzvorschriften,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Analyse, Prognose und Steuerung der Entwicklungs- und Anpassungsstrategien der Unternehmungen,
- regionaler und sektoraler Strukturwechsel unter den Bedingungen fortschreitender Integration.

Das "Institut für Materialwissenschaften" hat folgende Ziele:
- das detaillierte Studium und die Synthese neuer technisch nutzbarer Materialien und die Entwicklung der hierfür geeigneten experimentellen und theoretischen Methoden,
- die Umsetzung in technologische Anwendung und deren Transfer in das industrielle Umfeld,
- die Einführung eines interdisziplinär angelegten Studienganges für Materialwissenschaften.

Das "Institut für Umweltgestaltung" beabsichtigt, Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durch interdisziplinäre Zusammenarbeit zu betreiben. Zur Umweltgestaltung gehören die Bereiche Ökologisches Bauen, Bauerhaltung und -erneuerung/Denkmalpflege, Projektentwicklung-Baumanagement und Interior Design. Ein integrierter Studiengang soll eingeführt werden.

Durch interdisziplinäre Zusammenarbeit von an der Lehrerausbildung beteiligter Fächer sollen fächerübergreifende Forschungsprojekte und Lehrveranstaltungen koordiniert werden. Neben Arbeiten zur Grundlage von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben gehören dazu vergleichende Forschung zur Lehrerausbildung auf nationaler und internationaler Ebene sowie die Entwicklung und Erprobung einer theorie-praxisintegrierenden Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung.

Seit dem Jahre 1979 existiert das "Internationale Dokumentations- und Studienzentrum für Jugendkonflikte (IDSZ)" mit zahlreichen Kontakten zum In- und Ausland. Die Forschung konzentriert sich auf Probleme und Konflikte von Jugendlichen in industriellen Gesellschaften. Hierzu gehören:
- Probleme und Konflikte von Jugendlichen aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung und des sozialen Wandels: Probleme des Übergangs zwischen Bildung- und Beschäftigungssystem, Jugendarbeitslosigkeit, Wandel der Bedürfnislagen und Werthaltungen Jugendlicher;
- Probleme und Konflikte von Jugendlichen mit Institutionen sozialer Kontrolle: der Strafverfolgung und des Strafvollzugs, der Jugendhilfe, der Jugendpflege und des Jugendschutzes; Gefährdung Jugendlicher durch Drogen, Gewaltdarstellungen in Massenmedien, Jugendsekten;
- Probleme von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Schule, Möglichkeiten schulischer Delinquenzprophylaxe;
- Probleme der Integration ausländischer Jugendlicher.

Seit Mitte der 70er Jahre wird an der BUGH sozialwissenschaftliche Forschung zum Problem des Alterns durchgeführt. Das daraus entstandene, bereits erwähnte "Institut für soziale Gerontologie und Altersmedizin e.V." -ISOGAM- forscht interdisziplinär, ausgehend von medizinischen bzw. bevölkerungsstrukturellen Kernproblemen, psychologisch, soziologisch, sozialpädagogisch, sozialgeographisch und medizinal-gerontologisch.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die künstlerisch-gestalterischen Entwicklungsarbeiten der Tätigkeitsfelder Design- angewandte Kommunikationswissenschaften reichen von der Entwicklung der ersten explosionssicheren Grubenlampe über Entwurf und Realisierung eines zentralen Verkaufskatalogs für ein Großversandhaus bis zur Gestaltung von Plakatserien zur Aufklärung über Aids. Folgende Schwerpunkte künstlerisch/gestalterischer Entwicklungsarbeiten sind vorhanden:

- Gestalterische Entwicklung von intensivmedizinischen Einheiten im Bereich der Unfallmedizin,
- Entwicklung von Verpackungen, die auch normativen ökologischen Anforderungen entsprechen,
- Solarenergetisch betriebene, tragbare Trinkwasser-Destillationsanlagen,
- Visualisierung der Produktions- und Vertriebsprobleme ökologischer Landwirtschaft,
- Lesekultur im Zeitalter der Massenkommunikation,
- Visualisierung von technischen Innovationen,
- Architektur am Bau: nachträgliche Gestaltung von Funktionsbauten und
- Alltagsästhetik (Kunsttransfer, Kultur als Wirtschaftsfaktor).

In der Physik existiert eine Weltraumforschergruppe, die verschiedene Aspekte der mittleren und oberen Erdatmosphäre in den Höhenbereichen 10-150 km untersucht. Nachdem Meßgeräte durch Ballons und Raketen auf die vorgesehene Höhe gebracht worden waren, ist im Vorhaben CHRISTA vorgesehen, die Messungen auf 300 km Höhe mit Hilfe von amerikanischen Shuttle fortzusetzen, um bessere Aufschlüsse über die Erdatmosphäre zu erhalten. An einem weltweit angelegten Netz von Atmosphärenmeßstationen (DYANA), das Prof. Offermann koordiniert, beteiligen sich 86 Forschergruppen aus 21 Staaten. Das auf sechs Jahre angelegte Projekt ist das aufwendigste an der BUGH Wuppertal.

Neben dem SFB 42 existiert in der Chemie ein zweiter Schwerpunkt, der sich mit der Erforschung von Analysen und Umwandlungen natürlicher und anthropogener Spurenstoffe in der Biosphäre befaßt, an dem sich mehrere Fächer beteiligen. Entwicklungen von Testverfahren für Umweltchemikalien und Untersuchungen atmosphärischer Prozesse gehören zu diesem Forschungsgebiet.

Im Fachbereich Bautechnik haben sich Fachzentren gebildet, die u.a. mit aktuellen Problemen des Individual- und des öffentlichen Nahverkehrs, mit Grundlagenforschung zum Verhalten der in der Bautechnik vorhandenen Medien, mit Problemen von Grundbau, Wasserbau und Umwelttechnik, Brandschutztechnologien für Bauwerke, Problemen der Bauwirtschaft und des Baubetriebs sowie des rechnergestützten Konstruierens und Fertigens befassen.

Der Fachbereich Elektrotechnik beteiligt sich an mehreren der erwähnten Institute der BUGH. Er steigerte sein Drittmittelaufkommen beträchtlich und hat zahlreiche Kooperationsbeziehungen, die von China bis in die USA und nach Südafrika reichen. Die Forschungsarbeiten erstrecken sich auf die Gebiete Elektrische Energietechnik, Nachrichtentechnik, Elektronik/Mikroelektronik, Automatisierungstechnik, Elektromechanische Konstruktionen und Elektromedizin. Wegen der Vielfältigkeit der Forschungen strebt der Fachbereich an, aufbauend auf erhebliche Forschungsvorleistungen und die vorhandene Infrastruktur sich auf drei Schwerpunkte zu konzentrieren: Mikrostrukturtechnologie, Industrieelektronik und Leittechnik komplexer Prozesse.

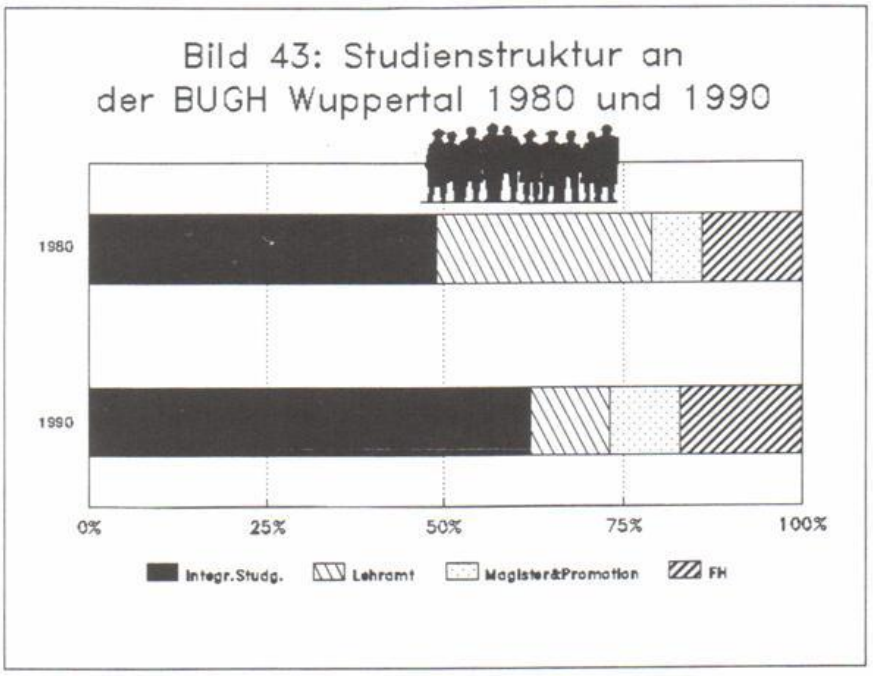
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.5.4 Studium

9.5.4.1 Quantitative Veränderungen

Wie Bild 40 zeigt, nahm während der 80er Jahre die Zahl der Studierenden insgesamt relativ stetig zu. Die größte Steigerung erzielten die integrierten Studiengänge, deren Einschreibungen sich verdoppelten (vgl. Bild 43). Etwa eine Verdoppelung haben auch die FH-Studiengänge zu verzeichnen, allerdings stagnieren diese seit dem WS 1988/89. Eine ähnliche Entwicklung ist bei den Magisterstudiengängen eingetreten, wobei bis zum WS 1988/89 sogar mehr als eine Verdoppelung eintrat. Anders die Entwicklung im Lehramt, die bis zum gleichen Zeitpunkt eine Halbierung erfuhren und seitdem einen Aufwärtstrend ausweisen. Aus der Tatsache, daß die Addition von Lehramts- und Magisterstudierenden in den 80er Jahren konstant blieb, läßt auf einen Wechsel zum Magisterstudiengang aufgrund der schlechten Berufsaussichten für Lehramtsanwärter schließen.

Wie Bild 43 zeigt, waren im WS 1980/81 49% der Studierenden in integrierten Studiengängen[55] eingeschrieben, während 30% Lehramtsstudenten waren, 14% befanden sich in einem FH-Studiengang und die übrigen 7% im Magister- bzw. Promotionsstudium. Im WS 1990/91 hatte sich der Prozentsatz in integrierten Studiengängen auf 62% erhöht und im Lehramtsstudium befanden sich nur noch 11%, der Anteil der FH-Studierenden hatte sich leicht auf 17% und im Magister- bzw. Promotionsstudium auf 10% erhöht.



[55] Unter die integrierten Studiengänge zählt die BUGH auch das Aufbau-, Ergänzungs- u. Zusatzstudium sowie Diplom-Pädagogik und Lebensmittelchemie. Zweitstudien und der Diplom-Pädagogik-Studiengang gehören nicht in diese Kategorie. Wegen der relativ kleinen Zahlen wird das Ergebnis dadurch aber nur unerheblich verfälscht.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Der Anteil der Frauen fiel Anfang der 80er Jahre von 35% auf 32%. Danach blieb er konstant. Im Lehramtsbereich erhöhte er sich stetig von 58% auf 67%. In den integrierten Studiengängen ist ein leichter Anstieg des Frauenanteils von 23% auf 26% eingetreten. Eine entgegengesetzte Entwicklung trat bei dem Frauenanteil in den Fachhochschulstudiengängen ein. Er verringerte sich von 24% auf 21%. Im Magisterstudiengang ist eine ähnliche, allerdings etwas schwächere Tendenz wie im Lehramt feststellbar. Der Frauenanteil erhöhte sich von 44% auf 49%.

Zu Beginn der 80er Jahre waren 57% der Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften eingeschrieben, deren Anteil bis zum WS 1990/91 nahezu konstant blieb, hauptsächlich infolge der beträchtlichen Zunahme in den Wirtschaftswissenschaften. Der Anteil der Naturwissenschaften verringert sich sogar geringfügig von 11% auf 10%. Nur die Ingenieurwissenschaften hatten in den 80er Jahren einen leichten prozentualen Zuwachs von knapp 2% von 32% auf 34% zu verzeichnen. Insgesamt waren also die prozentualen Verschiebungen zwischen den drei Fächergruppen sehr gering, was darauf schließen läßt, daß veränderte Berufschancen zwar innerhalb der Fächergruppen Umorientierungen auslösen, jedoch kaum zwischen den Fächergruppen.

9.5.4.2 Studienangebot

Wie bereits im Kap. 9.5.1 erwähnt, gibt es an der BUGH Wuppertal neben den Lehramtsstudiengängen und den integrierten Studiengängen (Wirtschaftswissenschaft, Mathematik, Physik, Chemie, Bauingenieurwesen und Elektrotechnik), die nach dem Y-Modell konzipiert sind, seit Mitte der 70er Jahre neunsemestrige Diplomstudiengänge. Diese werden als integriert bezeichnet, weil auch Fachoberschulabsolventen aufgenommen werden. Da diese in den neunsemestrigen Langstudiengängen der Sozialwissenschaften und der Psychologie die fachgebundene Hochschulreife erwerben müssen, um zum Hauptstudium zugelassen zu werden, sind sie gezwungen, vor der Vorprüfung die Brückenkurse erfolgreich abgeschlossen zu haben.

Der Studiengang Sozialwissenschaften besteht aus dem weitgehend gemeinsamen Grundstudium, in dem die Grundlagen und das methodische Instrumentarium der Sozialwissenschaften erworben werden, und zwei Studienrichtungen im Hauptstudium den Allgemeinen Sozialwissenschaften und den Angewandten Sozialwissenschaften. Ein Erkundungs- und ein Forschungspraktikum sind obligatorisch. Nach bestandener Diplom-Vorprüfung kann sich der Studierende für eine der beiden Studienrichtungen entscheiden. Der Studiengang ist so konzipiert, daß während der gesamten Studienzeit die Möglichkeit besteht, eigene Schwerpunkte zu setzen. Positiv an diesem Modell sind der relativ späte Zeitpunkt der Entscheidung für eine Studienrichtung und die Abkehr von dem Muster, anwendungsorientierte Studienrichtungen seien Kurzstudiengänge.

Während der Studiengang Sozialwissenschaften in den beiden Studienrichtungen mehr theoretisch-empirisch bzw. praxisorientiert ausgerichtet ist, sind in dem ebenfalls neunsemestrigen Studiengang Psychologie keine Studienrichtungen vorhanden. Von einem universitären Diplomstudiengang unterscheidet er sich lediglich durch die Zulassung von

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fachoberschulabsolventen.[56] Im Grundstudium ist ein obligatorisches Beobachtungspraktikum eingeplant und im Hauptstudium eine berufspraktische Ausbildung von 16 Wochen. Eine Schwerpunktbildung im Hauptstudium ist durch alternative Fächerwahl vorgesehen, wobei neben den psychologischen Kernfächern auch ein Nachbarfach (Ergonomie, Erziehungswissenschaft, Philosophie oder Sicherheitstechnik) als Wahlpflichtfach vorgegeben ist.

Für den künstlerisch-gestalterischen und wissenschaftlichen neunsemestrigen Studiengang Kommunikationsdesign, der ebenfalls als integrierter Studiengang bezeichnet wird, weil er ebenfalls für Bewerber mit der Fachhochschulreife offen ist, wird als Einschreibungsvoraussetzung für das Studium die Feststellung der besonderen studiengangbezogenen künstlerisch-gestalterischen Eignung verlangt. Das Studium sieht einen Wahlbereich von 8% des Studienumfanges von 180 Semesterwochenstunden vor. Projektarbeiten und Semesterarbeiten in verschiedenen Fächern dominieren im Studium. Außerdem sind eine Reihe theoretischer Fächer (Ästhetik, Gestaltungstheorie und Kommunikationstheorie) sowie Wahlpflichtfächer aus dem Bereich der künstlerisch-gestalterischen und wissenschaftlichen Fächer (Kunstgeschichte/Designgeschichte, Kunstinformatik/Kunstkritik, Psychologie, Soziologie, Marketing) zu studieren. Zusätzlich wird in Kommunikationsdesign ein fünfsemestriger Ergänzungsstudiengang für Fachhochschulabsolventen angeboten.

Der zweite seit Ende der achtziger Jahre existierende aus einem Fachhochschulstudiengang entwickelte Studiengang Industrial Design, besteht aus einem siebensemestrigen Teilstudiengang DI und einem viersemestrigen Teilstudiengang DII. Die Zulassung zum Teilstudiengang DII setzt den qualifizierten Abschluß des Teilstudiengangs DI voraus. Es handelt sich demnach um ein weiteres Konsekutivmodell.[57] Der DII-Abschluß beinhaltet die Vertiefung und Durchdringung der künstlerisch-gestalterischen und wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnisse, die mit dem DI-Abschluß erworben worden sind. Neben dem im Mittelpunkt stehenden Fach Industrial Design/Entwurf, den künstlerisch-gestalterischen und designtheoretischen Fächern muß auch ein ingenieurwissenschaftliches Fach (Materialkunde/Fertigungstechnik, Konstruktionstechnik, Technische Mechanik, Sicherheitstechnik oder Computer Aided Design [CAD]) studiert werden.

Der nur in Wuppertal existierende integrierte Studiengang Sicherheitstechnik wurde nach dem Y-Modell konzipiert. Im siebensemestrigen DI-Studium sollen gründliche, überwiegend anwendungsbezogene Fachkenntnisse und die Fähigkeit erworben werden, in einem Fachgebiet sicherheitstechnische Aufgaben nach wissenschaftlichen Methoden selbständig zu bearbeiten. Als Fachgebiete (Studienschwerpunkte) werden für beide Abschlüsse: Arbeitssicherheit, Verkehrssicherheit sowie Brand- und Explosionsschutz angeboten. Durch das neunsemestrige DII-Studium sollen umfassende und vertiefte Fachkenntnisse und die Fähigkeit erworben werden, sicherheitstechnische Probleme zu analysieren und die Lösung nach wissenschaftlichen

---

[56] Es überzeugt nicht, daß die Zulassung von Fachoberschulabsolventen in die Diplomstudiengänge Sozialwissenschaften und Psychologie möglich ist, ihnen dagegen der aus den Pädagogischen Hochschulen stammende Studiengang Diplompädagogik verschlossen bleibt, ebenso wie Lehramtsstudienfächer, die erst nach bestandener qualifizierender Diplomvorprüfung fachbezogen zugänglich sind.

[57] Vorher war nach diesem Modell der Studiengang Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen an der U-GH Siegen eingerichtet worden (vgl. Kap. 9.4.4).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Methoden selbständig zu erarbeiten. Im Grundstudium werden in Ingenieurstudiengängen übliche Fächer und die Grundlagen der Sicherheitstechnik bzw. die Grundzüge industrieller Arbeitssicherheit studiert. Von den 10 Fächern der Diplomvorprüfung sind sieben gemeinsam und drei für das jeweilige Hauptstudium qualifizierend. Außer diesem grundständigen Studiengang wird noch ein viersemestriges Zusatzstudium der Sicherheitstechnik angeboten, daß den Abschluß eines Ingenieurstudiums oder das Diplom der Chemie oder Physik einer wissenschaftlichen Hochschule oder einer Fachhochschule voraussetzt.

Eine weitere Besonderheit unter den fünf Gesamthochschulen ist das auch mit der Fachhochschulreife zugängliche achtsemestrige Studium der Lebensmittelchemie, das mit einer Staatsprüfung abschließt. Während das Grundstudium weitgehend dem üblichen Chemiestudium gleicht, ist das Hauptstudium auf die Spezialisierung ausgerichtet. Die erste staatliche Prüfung für Lebensmittelchemie erstreckt sich auf einen unter Aufsicht erfolgenden praktischen Prüfungsteil der Lebensmittelchemie, der chemisch-toxikologischen Analytik und der Mikroskopie von Lebensmitteln oder Bedarfsgegenständen sowie auf mehrere mündliche Prüfungen.

Auch unter den fachhochschulentsprechenden Studiengängen werden mit Innenarchitektur und Druckereitechnik zwei Besonderheiten angeboten, die aus den Vorgängereinrichtungen übernommen wurden. Im Studiengang Innenarchitektur stehen gestalterische Erkenntnisse und Methoden der Möbel- und Produktentwicklung im Vordergrund, ergänzt um das Entwerfen von Gebäuden sowie der Entwurf von Messen/Ausstellungen und Läden. Der Studiengang Druckereitechnik setzt ein auf diese Fachrichtung ausgerichtetes Praktikum voraus. Das Hauptstudium gliedert sich in zwei Studienrichtungen: Produktionstechnik sowie Produktionsorganisation und Betriebswirtschaft, d.h. mehr an den technischen oder den betriebswirtschaftlichen Anforderungen eines Druckereibetriebes orientierte Studieninhalte, wobei allerdings der jeweils andere Aspekt im Studium berücksichtigt wird.

Insgesamt verfügt die BUGH Wuppertal über ein relativ umfangreiches Studienangebot, das geistes-, gesellschaftswissenschaftliche, künstlerisch-gestalterische, natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge umfaßt. Abgesehen von den Lehramts- und Magisterstudiengängen sowie dem Diplom-Pädagogik Studiengang sind die übrigen Angebote von tradierten Langzeitstudiengängen über abgestufte Studiengänge nach dem Y- und Konsekutiv-Modell bis zu fachhochschulentsprechenden Studiengängen für Fachoberschulabsolventen geöffnet. Die in Kap. 8.2.4 belegte extrem niedrige Abschlußquote von Kurzstudien könnte auch von der Dominanz des Angebots an Langzeitstudiengängen beeinflußt worden sein.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

10. Versuch einer Bilanz

In der mehr als vierzigjährigen Nachkriegsgeschichte sind verschiedene bildungspolitische Bedarfsansätze nacheinander und parallel einflußreich gewesen: außer dem zuerst wirksamen Zusammenhang von Humankapitalinvestitionen und wirtschaftlicher Entwicklung, aus dem der wachstumsbedingte bzw. wachstumsnotwendige Strukturwandel hergeleitet und geplant wurde, wurde dann Mitte der sechziger Jahre die Forderung nach Bildung als Bürgerrecht, als Individualanspruch erhoben. In diesem Spannungsfeld standen die Gesamthochschulen konzeptionell seit ihrer Errichtung. Die sich daraus ergebenden Widersprüche, aber auch deren Synthese als Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsbedarf sowie als individuelles Bildungsverhalten beeinflußten die Bildungspolitik.

Nach der Rekonstruktionsphase in der Nachkriegszeit erhob der seit 1953 bestehende "Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" erstmalig die Forderung nach Chancengleichheit. Damit erfolgte die Überleitung in die zweite Phase, in der sich während der sechziger Jahre die Expansion des Bildungswesens ereignete und mit einem durch die internationale Entwicklung stimulierten Konsens zugunsten aktiver und -planung Einfluß gewann. Am Ende dieser Phase entstanden die Gesamthochschulen, bevor in der dritten Phase die finanzpolitischen Restriktionen einsetzten und später dominierten.[1] Während der Übergangsphase führten die steigende Nachfrage nach Studienplätzen sowie die Forderung nach einem leistungsfähigeren Ausbildungssystem und nach Verminderung sozialer, generativer und regionaler Chancenungleichheit zu Überlegungen, wie ein zeitgemäßes Hochschulsystem zu organisieren sei. Über ein durchlässiges System mit abgestuften Studiengängen konnte trotz unterschiedlicher Interessenlage weitgehend Konsens erzielt werden. Korrekturbedürftig erschien auch der im 19. Jahrhundert als Folge des Bedarfs von Staat und Wirtschaft entstandene Dualismus von Technischen Hochschulen und Universitäten. Diese hatten es abgelehnt, die Ingenieurwissenschaften als gleichwertig anzuerkennen. Nun sollten sie in das neue Studiensystem einbezogen werden.

In den klassischen Universitäten war zumindest innerhalb der philosophischen Fakultäten das "Weibliche" immerhin Thema, wenn auch männlicher Imagination oder Ideologie, während in den eher reflexionsarmen Technikdisziplinen die genusbezogenen Ergänzungsmodelle für den Lebensvollzug völlig ungefragt praktiziert werden konnten. "Man" brauchte sich der Mühe einer wenigstens logisch erscheinenden Begründung für Ausgrenzung von Frauen hier nicht zu unterziehen. Dementsprechend geringe Chancen hatte hier auch ein dem Üblichen entgegengesetztes Lebenskonzept: "Frau Technikerin" oder "Frau Technikprofessorin" ist bis heute Ausnahme, und bis heute ist das Reflexionsvermögen über soziale Kompetenz oder Zuweisung von männlich-weiblich polarisierten Genusidentitäten unter Lehrern und Studenten der Technik erschreckend gering.[2] Statt dessen wird, als hätten die Geistes- und Sozialwissenschaften einseitig Verantwortung für Techniker zu tragen, in der Regel gesellschaftliches Bewußtsein als Bringeschuld der Geistes- und Sozialwissenschaften thematisiert. Diese allgemein übliche Ent-

---

[1] Buttler, Friedrich: Bildung/Ausbildung, in: Blüm, Norbert, Zacher, Hans F. (Hrsg.): 40 Jahre Sozialstaat Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden 1989, S. 529 ff.

[2] Nave-Herz, Rosemarie: Folgen der Geschlechtsrollendifferenzierung als Polarisation, in: dies., Dilemma der Frau in unserer Gesellschaft: Der Anachronismus in den Rollenerwartungen, Berlin 1972, S. 26 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

lastung der Technikdisziplinen aus der Verantwortung für Ideologiebildung ist nicht nur im Hinblick auf die Genusideologie fragwürdig. Im Zusammenhang mit Rüstungstechnologie und Umweltschäden müßten die Fragen längst anders gestellt worden sein. Die im 18. Jahrhundert feststellbare Entstehung und Zentralisierung außerhäuslicher Produktionsstätten, welche so nur durch technische Entwicklungen möglich geworden war, und die Gleichzeitigkeit der Entstehung der Ideologie der Geschlechterpolarisierung als zwei voneinander zu trennende Genuswelten[3] geben Anlaß zu der Annahme, daß Technik in zunehmendem Maße ideologiebildend wirkt, während die Geisteswissenschaften diesen Ideologien folgen, indem sie ausdifferenzieren und verschriftlichen.

Über eine zeitgemäße Organisationsform des Hochschulsystems konnte im Laufe der siebziger Jahre unseres Jahrhunderts kein Konsens mehr erzielt werden. Andere gesellschaftspolitische Prioritäten und kontroverse Standpunkte zu inhaltlichen und institutionellen Innovationen lösten den vorübergehenden Konsens ab. Dadurch wurden die finanzpolitischen Gesichtspunkte noch durchsetzungsfähiger. Für die Hochschulen wurde die Effizienz bei stagnierendem Haushalt zum Leitthema erhoben. Die demographische Entwicklung der Ablösung geburtenstarker durch geburtenschwache Jahrgänge diente frühzeitig dazu, die "Untertunnelung des Studentenberges" zu rechtfertigen und den gleichzeitig steigenden Jahrgangsanteil Studierwilliger weitgehend zu ignorieren.[4] Die sich daraus ergebende "Diskrepanz von Sparpolitik und Überlast" (WRK 1988) bestimmte die 80er Jahre, punktuell kaschiert durch Überlastprogramme und die Forderung nach Studienzeitverkürzung als Auswege aus der kritischen Situation.

Im Jahre 1970 empfahl der Wissenschaftsrat die integrierte Gesamthochschule als die zukünftige Hochschulform, aber schon bei der Beratung des Hochschulrahmengesetzes zeigten sich Meinungsverschiedenheiten, ob eine integrierte oder eine kooperative Gesamthochschule oder eine lose Zusammenarbeit selbständiger Hochschulen am geeignetsten für die Durchsetzung der Studienreform sei. Die Befürworter erwarteten, daß sich die Gesamthochschule als reformiertes Hochschulsystem effizient und flexibel auf den Bedarf von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft einstellen würde. Die organisatorische Veränderung wurde in Wechselbeziehung mit der inhaltlichen und strukturellen Studienreform gesehen, die am Bedarf der Abnehmer und zugleich am Recht auf Ausbildung orientiert sein sollte. Der Wille, sich durch Qualifizierung im Bildungssystem bessere Lebenschancen zu eröffnen, hatte in der Nachkriegszeit, unabhängig von politischen Steuerungsversuchen, immer breitere Schichten erfaßt. Diesem bis heute ungebrochenen Trend mußte durch neue Kapazitäten im tertiären Bereich nachgekommen werden. Deshalb war der Ausbau vorhandener und die Errichtung neuer Hochschulen unverzichtbar. Aufgrund der Ausweitung des tertiären Bildungsbereichs stellte sich das Problem seiner Effizienz dringender. Das angestrebte abgestufte, leistungsgerechte, durchlässige Studiensystem, vorwiegend mit der Ausrichtung auf ökonomische, natur- und ingenieurwissenschaftliche Berufe, zielte auf eine arbeitsmarktorientierte Ausbildung und kürzere Studienzeiten. Durch ein Kurzstudium, für die Mehrheit verbunden mit geringeren Anfangsgehältern und früherem Berufseintrittsalter, sollte für eine Minderheit der privilegierte Status des Akademikers bewahrt werden.

---

[3] Bovenschen, Sylvia: Die imaginierte Weiblichkeit, Frankfurt, 1979, S. 60 f.
[4] Buttler, ebd., S. 538 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dieses Konzept scheiterte sowohl hinsichtlich der allgemeinen Einführung von Gesamthochschulen als auch von inhaltlich und strukturell reformierten Studiengängen. Weil inzwischen genügend Hochschulabsolventen vorhanden waren, die Reformbereitschaft mehrheitlich in eine restaurative Tendenz umschlug, und weil sich besonders die Universitäten von Anfang an gegen eine Integration sträubten, blieb es bundesweit bei der mit Errichtung der Fachhochschulen im Jahre 1971 entstandenen dualen Hochschulstruktur von wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen, wobei diese durch die beiden Zielvorgaben, d.h. durch kürzere Studienzeiten und eine eingeschränkte Forschung, geringere Kosten verursachten. Ihr im Vergleich mit Universitäten minderrangiger akademischer Status (kein Promotionsrecht), ihre schlechtere personelle und materielle Ausstattung sowie der abweichende Status ihrer Professoren (Forschungsmöglichkeit, Stundendeputat, Besoldung) dienten diesem Ziel. Dieser Sachverhalt wurde mit der Behauptung, ihr eigenständiger Bildungsauftrag sei "gleichwertig, aber andersartig", verschleiert.[5]

Nachdem bundesweit weder Gesamthochschulen noch eine durchgreifende Studienreform durchzusetzen waren und die Universitäten sich weigerten, Kurzstudiengänge einzuführen, wird nunmehr behauptet, es bestünde "ein dringender hochschulpolitischer Handlungsbedarf, vorhandene Kapazitäten ... in größerem Umfang in den Fachhochschulbereich umzulenken".[6] Die Versuche in dieser Hinsicht hatten bis jetzt nur geringen Erfolg. Von dem empfohlenen Ziel, die Relation zwischen den Studienplätzen an Fachhochschulen zu denjenigen an Universitäten auf 1:2 zu bringen, ist man noch weit entfernt, denn tatsächlich beträgt sie etwa 1:4.[7] Bei der derzeitigen unterschiedlichen Attraktivität der verschiedenen Hochschulabschlüsse dürfte es kaum gelingen, das gesteckte Ziel in Übereinstimmung mit den Studienwünschen zu bringen.[8]

Bedenklich ist, daß bei der Wiedervereinigung das Hochschulsystem der Bundesrepublik ohne weiteres auf die neuen Länder übertragen werden soll. Vorher bestand weitgehend Konsens darüber, daß die für notwendig erachtete Studienreform in der alten Bundesrepublik gescheitert war. Nunmehr wird ihr bestehendes duales System unkritisch übertragen, wobei lediglich der Versuch unternommen wird, den Fachhochschulen ein größeres Gewicht einzuräumen, d.h. was in den alten Bundesländern noch nicht gelang, soll nunmehr in den neuen exemplarisch durchgesetzt werden. Der Wissenschaftsrat als empfehlendes Gremium war nicht bereit, die von ihm vor 20 Jahren als Modelle der Zukunft verkündeten Gesamthochschulen

---

[5] Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Errichtung von Fachhochschulen in den neuen Ländern, Drs. 326/91, Düsseldorf, den 5.7.1991, S. 32. Diese Formulierung enthält schon der Text der "Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren", Köln 1991. Ein weiterer Versuch der Charakterisierung des dualen Hochschulsystems ("im Unterschied zur universitären Ausbildung ist das Fachhochschulstudium mehr fachübergreifend und problemlösungsorientiert und weniger disziplinär und analytisch angelegt" [Drs. 326/91, S. 26]) überzeugt ebenfalls nicht. In den vergleichbaren Studiengängen (Ingenieur- u. Wirtschaftswissenschaften) werden an Wissenschaftlichen Hochschulen vertiefte akademische Grundlagen vermittelt, an denen in der Regel mehrere Disziplinen beteiligt sind. Die meisten Fachhochschulgänge sind spezialisierter als die vergleichbaren Studiengänge an Wissenschaftlichen Hochschulen. Infolge kürzerer Studienzeiten sind fachliche Vertiefungen nur in geringerem Umfang möglich. Die unterschiedliche Gründlichkeit und der jeweils spezifische Umfang wissenschaftlicher Anforderungen in den vergleichbaren Studiengängen blieben bei diesen Aufwertungsversuchen unberücksichtigt.

[6] Ebd., S. 9.

[7] Ebd., S. 29 f.

[8] Gemäß HIS: Hochschulplanung '89, Studienanfänger im Wintersemester 1990/91, Hannover 1991, Zusammenfassung IX, stieg gegenüber 1989 die Zahl der Neuzugänge im Studienjahr 1990 um 14% an Universitäten und um 2% an Fachhochschulen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

auch nur in sich bietenden Einzelfällen zu empfehlen. Die Chance, die Wiedervereinigung für einen Neubeginn im tertiären Bildungsbereich zu nutzen, wurde mit der Formulierung des Einigungsvertrages, durch "Einpassung von Wissenschaft und Forschung" der neuen Bundesländer die "gemeinsame Forschungsstruktur der Bundesrepublik Deutschland" zu gewährleisten, vertan. Hochschulstruktur und Studienreform werden im Einigungsvertrag noch nicht einmal erwähnt.[9]

Ob sich die derzeitige duale Hochschulstruktur mit Universitäten und Fachhochschulen auf Dauer behaupten kann, bleibt abzuwarten. Die Einführung der Graduiertenkollegs als neuer Stufe einer Elitebildung mit der damit verbundenen Intention, dadurch die Studienzeiten zu reduzieren[10] sowie die anhaltende Forderung danach, könnten ein Grund sein, das derzeitige Hochschulsystem in Frage zu stellen. Weitere Gründe wären die entgegen den Prognosen gewachsene Studierendenzahl, die nicht den Vorstellungen entsprechende Verteilung der Studierenden auf Kurz- und Langzeitstudiengänge und die kritisierte Praxisferne vieler Studiengänge. Vor allem wurde die früher allgemein befürwortete Durchlässigkeit nicht erreicht, weil die vom Gesetzgeber noch immer geforderte Studienreform bis heute scheiterte.

Ein immer größerer Anteil eines Jahrgangs entschließt sich zum Studium. Die soziale Komponente der Bildungsexpansion ist lange Zeit unterschätzt worden. Diese international feststellbare Entwicklung war in den 70er Jahren ein Anlaß, eine grundlegende Reform des Hochschulsystems zu fordern. Man könne nicht 20% eines Jahrgangs in gleicher Weise studieren lassen wie früher 3-5%. Wenn in Kürze 40% eines Jahrgangs studieren werden und die Zahl der Studierenden inzwischen diejenige der Lehrlinge übertroffen hat, ist es naheliegend, die derzeitige Hochschulstruktur auf ihre Tauglichkeit für eine sich rasch wandelnde Gesellschaft zu überprüfen. Dabei könnten auch die zu Beginn der 70er Jahre diskutierten Modelle erneut an Aktualität gewinnen, denn die Behauptung, die Gesamthochschulen hätten sich nicht bewährt, ist bis heute empirisch nicht belegt worden.[11]

Informationen über deren Leistungsfähigkeit könnten durch Analyse der in Nordrhein-Westfalen seit zwanzig Jahren bestehenden Gesamthochschulen gewonnen werden. Durch ihre Errichtung wollte die Landesregierung ein flächendeckendes Hochschulsystem schaffen. Sie gab den integrierten Gesamthochschulen drei Ziele vor:

- Das Angebot an Studienplätzen sollte erweitert werden, um die alten Hochschulen zu entlasten und den geburtenstarken Jahrgängen gute Studienchancen zu eröffnen (gesellschaftspolitischer Aspekt).
- Durch ein flächendeckendes Netz von Hochschulen sollten aufgrund der Nähe zum Wohnort die Studienmotivation gesteigert, kulturelle Impulse sowie Innovationen durch Forschungs- und Entwicklungstransfer in den Regionen ausgelöst werden (strukturpolitischer Aspekt).

---

[9] Gesetz zu dem Vertrag vom 31. August 1990 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands - Einigungsvertragsgesetz - und der Vereinbarung vom 18. September 1990, Art. 38 (1) sowie Art. 37. Zitiert nach dem im Goldmann Verlag erschienenen Text: Der Einigungsvertrag, Darmstadt 3/1991.

[10] Es spricht nichts dafür, daß Graduiertenkollegs tatsächlich einen Einfluß auf die Studienzeitlänge im Erststudium haben werden.

[11] Zu diesem Urteil kommt man nur dann, wenn der anspruchsvolle, überladene Zielkatalog der Gesamthochschulen auf die Effizienzkriterien kürzere Studienzeiten und das Überwiegen von Kurzzeitabsolventen eingegrenzt wird.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Durch abgestufte und aufeinander bezogene Studiengänge sollte eine Reform und Neuordnung des Studiensystems, u.a. mit dem Ziel von Studienzeitverkürzung und größerer Praxisorientierung, erreicht werden, wobei als organisatorische Voraussetzung die vorhandenen Hochschuleinrichtungen zusammenzufassen wären (hochschulpolitischer Aspekt).

Die noch zu entwickelnden integrierten wissenschaftlichen Studiengänge wurden für Fachoberschulabsolventen geöffnet. Bildungsökonomische Kriterien waren für die Fächerstruktur (Bedarfsansatz), die geplante Dominanz von Kurzstudiengängen, die auf optimale Effizienz durch reglementierte Studiengänge und knappe Ressourcen ausgerichteten Vorgaben und für das überdurchschnittliche Lehrdeputat der Fachhochschullehrer maßgebend. Ohne Vorlaufphase begannen die Gesamthochschulen, ihre Aufgaben wahrzunehmen. Die unverzügliche Umsetzung staatlich vorgegebener Rahmendaten durch das Hochschulpersonal sollte den schnellen hochschulpolitischen Erfolg bewirken. Die staatliche Vorgabe des Studienmodells, tradierter Fächer und Studienrichtungen sowie die an wissenschaftlicher Anerkennung interessierte Mehrheit in den Hochschulen führten zu einem inhaltlich und strukturell am universitären Vorbild orientierten Langzeitstudium als fixiertem Teil integrierter Studiengänge. Der verbleibende Gestaltungsspielraum für das Kurzstudium minderte dementsprechend dessen eigenständige Profilierung.

Wenn alle fünf Gesamthochschulen zu leistungsfähigen wissenschaftlichen Einrichtungen entwickelt werden konnten, dann ist das, neben dem Engagement der Beteiligten, ein Verdienst ministeriellen Handelns. In fast allen übrigen Bundesländern, wo mit großem Aufwand Gesamthochschulen geplant wurden,[12] scheiterte das Vorhaben in der Vorlaufphase. Die Skepsis über die Entscheidungsfähigkeit von autonomen Gremien bei derartigen Reformvorhaben führte in Nordrhein-Westfalen in der Gründungsphase zu straffer Leitung durch den Minister für Wissenschaft und Forschung. Die ihm vom Gesetzgeber zugewiesenen Vollmachten setzte er durch dezidierte Weisungen, ergänzt um zahlreiche Gespräche, in der Gründungsphase ein und verhinderte dadurch Untätigkeit infolge ausufernder Diskussionen und Kontroversen.

Die Umsetzung pragmatischer Handlungskonzepte wurde unmittelbar von denjenigen vollzogen, die in den Gründungsrektoraten und -senaten im Rahmen ministerieller Vorgaben Entscheidungen zu fällen hatten. Das konfliktträchtige Nebeneinander von professionellen Planern und Hochschulpraktikern wurde dadurch vermieden. Wenn die eingeschränkte Autonomie in der Gründungsphase auch grundsätzlich bedauert wurde, so war doch offensichtlich, daß das in Nordrhein-Westfalen angewendete Verfahren erfolgreich und effektiv war. Das persönliche Erfolgsinteresse der Beteiligten motivierte dabei ebenso wie der "enorme Bewährungs- und Erfolgsdruck" (Neidhardt), unter dem sich die Gesamthochschulen durchsetzen mußten.

Bundesweit sollten 850.000 Studienplätze entstehen, ein Ziel, das bis heute nicht erreicht worden ist. Angesichts von etwa 1,6 Mio. Studierenden (alte Bundesländer) bestand 1991 eine Auslastung von etwa 200%. Die fünf Gesamthochschulen des Landes NRW sollten, nachdem

---

[12] Einzige Ausnahme ist die Gesamthochschule Kassel.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

einige Reduzierungen vorgenommen worden waren, noch 40.900 Studienplätze[13] erhalten. Gebaut wurden tatsächlich 36.853,[14] d.h. es ist noch immer ein Defizit von etwa 10% vorhanden, das allerdings an den einzelnen Standorten von -2% (Essen) bis zu -22% (Siegen) differiert. Die Zahl der im WS 1991/92 eingeschriebenen Studierenden betrug 81.209. Die Auslastungsquote an den fünf Gesamthochschulen belief sich demnach zu diesem Zeitpunkt inzwischen auf 220%[15], u.z. mit einer Spanne von 186% (Essen) bis 247% (Paderborn). Die Gesamthochschulen lagen demnach in den Auslastungsquoten über dem Bundesdurchschnitt. Damit haben sie nicht unwesentlich dazu beigetragen, daß Nordrhein-Westfalen von einem "Studierendenexportland" in ein Studierendenimportland" verwandelt wurde.

Inwieweit die Gesamthochschulen mehr junge Menschen zum Studium motiviert und andere von den übrigen Universitäten abgezogen haben, ist bis heute nicht untersucht worden. Da inzwischen die Fachoberschulabsolventen eine Minderheit an den Gesamthochschulen sind, darf auf eine gewisse Entlastung der alten Universitäten durch den gestiegenen Abiturientenanteil geschlossen werden, zumal deren prozentuales Wachstum im letzten Jahrzehnt hinter dem der Gesamthochschulen beachtlich zurückblieb. Durch die in den letzten Jahren laufend gestiegene Überlast an den Hochschulen und die Verschlechterung des Betreuungsverhältnisses - der Raum- und Personalbestand wurde der gestiegenen Studierendenzahl nicht angepaßt - haben sich die Studienbedingungen landesweit wesentlich verschlechtert.

Das Konzept der Regionalisierung durch ein flächendeckendes Hochschulnetz unter Berücksichtigung vorher unterversorgter Landesteile hat sich inzwischen voll bewährt. Der an den Gesamthochschulen vorhandene Anteil heimischer Studierender (60 % - 80%) erfüllte ebenso wie die Quote der inzwischen im geographischen Umfeld in den Arbeitsprozeß eingegliederten Absolventen (ca. 30%)[16] die Erwartungen. Die geringe Arbeitslosenquote und die Zufriedenheit der Beschäftiger sind Hinweise, daß bedarfsgerecht hochqualifizierte Arbeitskräfte ausgebildet wurden. Durch die Absolventen, wissenschaftlichen Projekte, Weiterbildungsangebote und Technologietransfers erfolgen erhebliche regionale Innovationsimpulse. Infolge kultureller Aktivitäten und internationaler Kontakte steigerten die Gesamthochschulen die Attraktivität ihrer Region. Aufgrund der Kaufkraft der Bediensteten und Studierenden sowie durch Auftragsvergaben der Hochschulen entstanden ökonomisch positive Wirkungen, d.h. es erfolgten Nettotransfers zugunsten der Hochschulregionen. Neue Studienplätze und ein flächendeckendes Netz von Hochschulen hätten zwar auch durch andere Hochschularten erreicht werden können, aber die Gesamthochschulen setzten spezifische Akzente: Als wettbewerbsfähige wissenschaftliche Hochschulen sorgten sie für eine Öffnung wissenschaftlicher Studiengänge für Fachoberschulabsolventen, ein modernes Fächerspektrum, für ein ausgewogeneres

---

[13] 19. Rahmenplan für den Hochschulbau 1990-1993, S. 61.

[14] 20. Rahmenplan für den Hochschulbau 1991-1994, Textteil und Anhang 1990, S. 67.

[15] Mit dieser Quote ist die Behauptung, das gute Abschneiden der Gesamthochschulen bei der Spiegel-Untersuchung sei mit den besseren Studienbedingungen zu erklären, zumindest was die Raumenge angeht, widerlegt. Auch Vergleiche von Betreuungsverhältnissen führen zu dem gleichen Ergebnis. Gemäß Grund- und Strukturdaten 1991/92 des BMBW (S. 218 f.) kamen an den Universitäten 16 Studenten auf eine Stelle wiss. Personal und 18 an den Hochschulen insgesamt, dagegen an den fünf Gesamthochschulen 22,2.

[16] An den Universitäten-Gesamthochschulen Paderborn, Siegen und Wuppertal kamen Untersuchungen übereinstimmend zu diesem Ergebnis.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Verhältnis von Forschung und Lehre, von Theorie und Praxis und für die Hinwendung zur Region.

Das Ergebnis der Bemühungen um eine Studienreform, die als Kern der Hochschulreform bezeichnet wurde, ist vielschichtig. Zweifellos ist das Ziel, funktionsfähige, abgestufte und aufeinander bezogene Studiengänge anzubieten, erreicht worden, allerdings nur im Kernbereich: in den integrierten Studiengängen. Aber handelt es sich selbst hier um mehr als um eine organisatorische Erfüllung der Reform? Wie steht es mit der inhaltlich-didaktischen Komponente: der klaren Definition der Studienziele, den darauf bezogenen Studieninhalten? Wie weit sind wirksamere Vermittlungsformen eingeführt worden? Findet eine am berufspraktischen Handeln orientierte fachwissenschaftliche Qualifizierung statt? Inwieweit wird auf breit angelegten Tätigkeitsfeldern ausgebildet? Ist ein neues Verhältnis von Theorie und Praxis erreicht worden? Wird eine umfassende kritische Analyse beruflicher Wirklichkeit durchgeführt?

Wird das nach zwanzig Jahren Erreichte mit den Zielen der Studienreform verglichen, für die den Gesamthochschulen eine Pilotfunktion zugedacht war, so sind Chancenverbesserungen durch den prozentual höheren Anteil von Arbeiterkindern sowie durch die Zulassung von Fachoberschulabsolventen ohne Umwege in einen wissenschaftlichen Studiengang und durch ihre inzwischen im Vergleich mit Abiturienten erwiesene gleiche Studierfähigkeit, durch die gleichen Erfolgsquoten, die gleichen Studienzeiten und die gleichen Notendurchschnitte vielfach bewiesen. Eine weitere Öffnung der Gesamthochschule, wie sie das WissHG (§ 66) durch Einstufungsprüfungen vorsieht (und die aufgrund der Erfahrungen empfehlenswert wäre), beschränkt sich bis heute auf Einzelfälle. Dagegen ist das Ziel regionaler Chancengleichheit durch das flächendeckende Hochschulnetz weitgehend erreicht worden.

Dem generativen Aspekt der Chancengleichheit haben sich die Gesamthochschulen nur zögerlich, d.h. Mängel subtil verschleiernd, genähert, wie andere Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auch. Eine Chancenverbesserung für Frauen war nur eine marginale Zielsetzung und ist, verglichen mit anderen Universitäten, nicht eingetreten. Präsenz von Frauen im Lehrkörper der Gesamthochschulen heißt heute (wie auch in den klassischen Universitäten), sich im Gegensatz zur alltäglichen Präsenz des Weiblichen zu befinden, heißt, eine Minderheit zu sein, obwohl innerhalb der Gesellschaft Frauen die Hälfte der Bevölkerung darstellen. Der Besonderheit von Frauen im Lehrkörper der Universitäten[17] steht heute die Normalität anderer mehrheitlich weiblich besetzter Berufe und Lebenssituationen gegenüber. Das fügt der gegensätzlichen Polarisierung von Frauen und Männern eine zweite Ebene der Polarisierung hinzu: sich nicht in der Mitte des eigenen Genus zu befinden, heißt in doppeltem Sinne, eine künstliche Minorität zu sein. Aber auch die Befindlichkeit von Studentinnen im Spiegel ihrer Interviews[18] läßt diese Fremdheit innerhalb einer männlich ausgeformten Institution immer noch erschreckend oft sichtbar werden. Und dies auch in Fachbereichen, in welchen sie einen erheblichen Prozentsatz der Studierenden stellen. Es hat den Anschein, daß sich innerhalb der mehrheitlich männlich besetzten Institution Universität Frauen nur als geduldet erleben.

---

[17] Schultz, Dagmar: Das Geschlecht läuft immer mit ... Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren, Pfaffenweiler 1990.

[18] Bock, Ulla/Braszeit, Anne/Schmerl, Christiane: Frauen an den Universitäten, Frankfurt a.M. 1986, S. 49 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Im Laufe der 80er Jahre, sahen sich die Gesamthochschulen immer mehr der hochschulpolitisch aufkommenden Forderungen nach gesteigerter Effizienz ausgesetzt. Aufgrund des inzwischen ausreichenden Arbeitskräftenachwuchses ließ das Interesse an einer Studienreform nach. Statt dessen wurde eine Studienzeitverkürzung zum beherrschenden Dauerthema, wobei räumliche und personelle Überlasten und die Verminderung der pro Studierenden verfügbaren Mittel als Gründe vorgegeben wurden. Als Stimulanz für eine Leistungssteigerung bei der Forschung wurde die Einwerbung von Drittmitteln eingeplant, da ohne sie die Forschung und teilweise auch die Lehre (experimentierende Fächer) nicht im bisherigen Umfang hätten aufrechterhalten werden können.

Die Entdeckung der "Forschungslücke" nach Abklingen der "Bildungskatastrophe", die nunmehr dadurch gefährdete internationale Konkurrenzfähigkeit und die landesspezifisch wegen der überalterten Wirtschaftsstruktur fällige zudem ökologisch-ökonomischen Erneuerung begründeten eine hochschulpolitische Umsteuerung zugunsten von High-Tech-Forschung und Forschungstransfers. Das aufgrund dieser Schwerpunktverlagerung veränderte Profil der Gesamthochschulen ist - auch soweit es neue Studienangebote betrifft - davon geprägt. Falls dabei interdisziplinär gearbeitet wird, beschränkt dieses sich in der Regel auf affine Fächer. Besonders in den Natur- und Ingenieurwissenschaften haben sich die Fächer in eine Reihe von Fachgebieten ausdifferenziert, die meistens nebeneinander arbeiten. Insofern wäre es zutreffender, von einer "Multiversität" statt von einer "Universität" zu sprechen. Selbst dort, wo interdisziplinäre Schwerpunkte bestehen, handelt es sich meistens um eine lose Zusammenfassung oder ein Nebeneinander von Einzelprojekten und nicht um ein abgestimmtes Programm. Themen wie die Analyse der Wechselwirkung von technologischem "Fortschritt" und gesellschaftlicher Entwicklung werden nur selten - wenn überhaupt - bearbeitet.

Für die im Laufe der 80er Jahre erreichte volle Anerkennung als wissenschaftliche Hochschule - mit wenigen Unterscheidungsmerkmalen gegenüber Universitäten - sind drei Kriterien wesentlich, u.z. die

- Reputation aufgrund anerkannter Forschungsleistungen,
- die infolge eines attraktiven Studienangebots überdurchschnittlich gewachsene Studierendenzahl mit steigendem Abiturientenanteil,
- die aufgrund weitgehend problemloser Aufnahme ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt bewiesene Ausbildungsqualität.

Die Akzentuierung der Gesamthochschulen durch erweiterte Öffnung für Fachoberschulabsolventen ist inzwischen nicht mehr umstritten. Ihre überdurchschnittliche Flexibilität bei Technologietransfers und der Aufnahme neuer Problemgebiete (neue Technologien, Umweltforschung) sowie bei der Einrichtung neuer Studiengänge gehört ebenso zu ihren Aktiva wie die gelungene, stimulierende Wirkung auf ihre jeweilige Region. Aber gemessen an dem Zielkatalog, der zu ihrer Gründung führte, sind dies Teilerfolge, die durch Anpassung an das bestehende Hochschulsystem erreicht wurden. An die Stelle ihrer Pilotfunktion für ein neues Hochschulsystem und eine durchgreifende Studienreform wurden die Gesamthochschulen zu modernen Universitäten mit einem Profil, das wiederum für jede der Gesamthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsame, aber auch unverwechselbar spezifische Züge aufweist (vgl. Kap. 9).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Das allen fünf Gesamthochschulen gemeinsame Profil läßt sich durch folgende Eigenschaften charakterisieren:

- den wachsenden, für Fachoberschulabsolventen offenen Bereich abgestufter integrierter Studiengänge in wirtschafts-, ingenieur- und naturwissenschaftlichen sowie teilweise in künstlerischen, geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern,
- die meistens von der Primar- bis zu beruflichen Fachrichtungen der Sekundarstufe II reichenden integrierten Stufenlehrerstudiengänge,
- die Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge,
- mehrere Fachhochschulstudiengänge,
- einige ingenieurwissenschaftliche und künstlerische Fächer,
- die nach Qualifikation und Funktion verschiedenen Professorengruppen,
- die intensive wissenschaftliche und kulturelle Kooperation mit ihrer Region,
- die Effizienzsteigerung der Forschungs- und Ausbildungsleistung,
- die relativ flexible Reaktionsfähigkeit auf Praxisanforderungen in Forschung und Lehre.

Das spezifische Profil der einzelnen Gesamthochschule als Basis für den sich abzeichnenden europäischen Wettbewerb läßt sich folgendermaßen umreißen:

- In *Duisburg* wird durch intensive Regionalforschung der technologische Strukturwandel unterstützt, u.a. durch die meisten der zehn thematisch differenzierten "An-Institute", die aber auch die deutsch-jüdische Geschichte und die wirtschaftlich-technische Entwicklung Japans erforschen, das Thema Entwicklung und Frieden bearbeiten und Schulbuchforschung betreiben. Drei Sonderforschungsbereiche auf natur- und ingenieurwissenschaftlichen Gebieten (u.a. Aerosolforschung), Forschungen über Mikroelektronik, Mathematisierungsprozesse, europäische Aufklärung in Literatur und Sprache, Verhaltensmedizin, Umwelttechnologie und -analytik, Automation und Robotik belegen ebenso die Qualität der Forschung wie intensive internationale Wissenschaftskontakte. Integrierte Studiengänge der Schiffstechnik und Sozialwissenschaften, der Techno- und Wirtschaftsmathematik, Zusatzstudiengänge der Ostasienwissenschaft und für Fremdsprachen sowie mehrere spezielle FH-Studiengänge und die "Universität des Dritten Lebensalters" ergänzen das gesamthochschulübliche Studienangebot.
  Studierendenzahl im WS 1991/92: 14.712; Betreuungsverhältnis: 23,6
  Räumlicher Auslastungsgrad: 227 %; Drittmittel pro Wissenschaftler: 52.400 DM

- In *Essen* sind Schwerpunkte in der Medizin: die Leukämie- und Tumorforschung (Sonderforschungsbereich) sowie die Krebstherapie. Ein ingenieurwissenschaftlicher (Kohleumwandlung) und ein physikalisch-mathematischer Sonderforschungsbereich, Mitarbeit an mehreren DFG-Forschungsschwerpunkten; Umwelterziehung und -forschung: Ökologie, Umweltanalytik, -technik, -verfahrenstechnik und -bewertungssystem, Zusatzstudiengang Ökologie. Lasertechnik und Optik, experimentelle Mathematik, Energie- und Verfahrenstechnik, Kommunikations- und Informationswissenschaften; Regionalforschung: Altlastenbeseitigung, Migrationsforschung, Ausländerpädagogik (Zusatzstudiengang) und Zweisprachendidaktik, stadtteilbezogene Sozialarbeit und -beratung, Innovationsförderung und Technologie-Transfer. Zwei Graduiertenkollegs, Weiterbildung seit 1977, Hochschuldidaktik (Evaluierung der Studienreform), obligatorische Praxissemester in mehreren Studiengängen, Studiengänge

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

für Medizin, Industrial-Design und Kommunikationsdesign, Landespflege, Vermessungswesen, Wirtschaftsinformatik, Literaturvermittlung und Medienpraxis als Besonderheiten.
Studierendenzahl im WS 1991/92: 20,490; Betreuungsverhältnis: 24,0
Räumlicher Auslastungsgrad: 186 %; Drittmittel pro Wissenschaftler: 25.300 DM (beides ohne Medizin)

- In *Paderborn* entstanden zahlreiche Forschungsprojekte im Schnittstellenbereich von Informatik und Ingenieurwissenschaften: Computer Aided Design, Interdisziplinäres Forschungszentrum für Informatik und Technik (einschl. Graduiertenkolleg), NRW-Zentrum für Paralleles Rechnen, Zentrum für Kulturwissenschaften, Edition Corvey, Lukács-Institut, Umweltanalytik, Biotechnologie, Festkörperspektroskopie, Hochdruckphysik, Fertigungstechnologie Kleben, Robotik, Instrumentelle Mathematik, Institut für Automatisierungstechnik. Durch das Regionalprinzip mit vier Standorten wurde der Informations- und Technologietransfer im Regionalverbund Ostwestfalen ein modernes duchlässiges Studienangebot (u.a. Umweltschutz, Landespflege, Datentechnik, Automatisierungstechnik, Produktionsautomatisierung) mit Ergänzungsstudiengängen aufgebaut. Erfolge in der Studienzeitverkürzung, Hochschulpartnerschaften mit Schwerpunkt Studierendenaustausch, verschiedene Studienkombinationen zwischen Informatik, Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften.
Studierendenzahl im WS 1991/92: 16.756; Betreuungsverhältnis: 24,4
Räumlicher Auslastungsgrad: 247 %; Drittmittel pro Wissenschaftler: 34.500 DM

- In *Siegen* existiert ein DFG-Sonderforschungsbereich der Fernsehforschung und ein DFG-Forschungsschwerpunkt "Monetäre Makroökonomie". Weitere Forschungsgebiete sind empirische Literatur- und Medienforschung, Sprache im Beruf, Elementarteilchenphysik, Detektorenentwicklung, Sensorsysteme, Oberflächentechnik, computerorientierte Meß- und Steuerungsverfahren, Europäische Regionalforschung, angewandte Strukturoptimierung, poröse Stoffe, Qualitätssicherung. Zweimal Spitzenplatz bei Studierendenbefragungen über Studienbedingungen und -qualität. Ein geisteswissenschaftliches und ein chemisches Graduiertenkolleg. Innovationen bei Studiengängen: Ingenieur für internationale Projektierung, technische Informatik, außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen (Konsekutivmodell), Medien-Planung, Entwicklung- und Beratung. Preisgekröntes interaktives Simulationsprogramm (Physik). Fast überall unterdurchschnittliche Fachstudiendauern.
Studierendenzahl im WS 1991/92: 12.371; Betreuungsverhältnis: 20,8
Räumlicher Auslastungsgrad: 231 %; Drittmittel pro Wissenschaftler: 42.000 DM

- In *Wuppertal* existieren der DFG-Sonderforschungsbereich "Theorie des Lexikons" sowie Forschungsschwerpunkte: Hadronenstruktur und Hochfrequenzsupraleitungen. Sicherheitstechnik, Weltraumforschung (Koordination eines weltweiten Netzes von Atmosphärennetzstationen), Analyse und Umwandlung natürlicher und anthropogener Spurenstoffe in der Biosphäre, Robotik, mehrere Editionen u.a. der Werke Bölls und Kafkas, soziale Gerontologie und Altersmedizin, Literaturen außerhalb des Ursprungslandes ihrer Sprache, europäische Wirtschaftsforschung, Jugendkonflikte, Umwelt-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

gestaltung, Umweltanalyse, Brandschutztechnologie, Begrenzung der Auswirkung größerer industrieller Risiken, Materialwissenschaften, Korczak- und Holocaust-Forschung. Intensive Kooperation mit den Städten des Bergischen Landes durch Technologietransfer und Regionalkonferenzen, Konzerte, Kolloquien und Zweigstellen, gemeinsam mit der Stadt Wuppertal mehrere internationale Städte- und Hochschulpartnerschaften. Studiengänge Sozialwissenschaften, Psychologie, Kommunikationsdesign, Industrial-Design, Sicherheitstechnik, Druckereitechnik, Lebensmittelchemie, Innenarchitektur. Seniorenstudium mit Zertifikat.
Studierendenzahl im WS 1991/92: 16.700; Betreuungsverhältnis: 25,6
Räumlicher Auslastungsgrad: 231 %; Drittmittel pro Wissenschaftler: 35.100 DM

Die von den Gesamthochschulen eingeworbenen Drittmittel betrugen im Jahr 1990: 121 Mio. DM und machen - stetig steigend - nunmehr 19,1% der Drittmittel des Landes aus.[19] Im Jahre 1980 waren es erst 22,8 Mio. DM, was einenm Anteil von 7,1% entsprach.[20] Werden die an den einzelnen Hochschularten des Landes eingetretenen prozentualen Veränderungen der Studierendenzahl des WS 1991/92 mit dem WS 1980/81 (1) und WS 1985/86 (2) verglichen,[21] so ergeben sich folgende Steigerungsraten:

	(1)	(2)
Universitäten, TH, Sporthochschulen	+ 29,7	+ 8,6
Fünf Gesamthochschulen	+ 82,8	+ 36,3
Fachhochschulen einschl. staatl. anerkannter u. Verwaltungs-FH	+ 78,2	+ 28,1

Seit Beginn der 80er Jahre bis in die Gegenwart wuchsen die Gesamthochschulen bedeutend schneller als die Universitäten des Landes, wobei der Abstand der Wachstumsraten im Laufe des Jahrzehnts zunahm, ein deutlicher Beweis für die Akzeptanz der Gesamthochschulen und ihren Entlastungseffekt. Die Gesamthochschulen sind sogar etwas schneller als die Fachhochschulen gewachsen, und zwar besonders in den letzten sechs Jahren, in denen die staatlichen Fachhochschulen nur um 24%[22] und die Gesamthochschulen um 36,3% zunahmen, wobei ihr prozentuales Wachstum zwischen 20,4% (Essen) und 58,0% (Siegen) lag, vermutlich beeinflußt von der Spiegel-Umfrage des Jahres 1989.

Insgesamt kann die Entwicklung der Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens in zwei Phasen, die siebziger und achtziger Jahre, eingeteilt werden, die je nach Kriterium durch bestimmte Bezeichnungen charakterisiert werden können. Werden die verfügbaren Ressourcen zugrunde gelegt, so folgte auf die Aufbau-, die Restriktionsphase. Von dem jeweiligen Funktionsschwerpunkt ausgehend, wurde die Studienreform von der technologischen Forschungs-

---

[19] Studienplätze gem. 20. Rahmenplan (1991-1994) für den Hochschulbau, Textteil und Anhang, Juni 1990, S. 67. Wissenschaftliches Personal, Zahl der Studierenden und Drittmittel/Wissenschaftler gemäß Schreiben des MWF vom 19.12.91.

[20] Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Forschungsbericht NRW 1984, Faktenteil, Düsseldorf, November 1984, S. 13.

[21] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen, Daten-Studienangebote-Anschriften, S. 147 ff u. Angaben des MWF v. 19.12.91.

[22] Die höhere Rate in der Tabelle ist eine Folge des überdurchschnittlichen Wachstums der Verwaltungs-Fachhochschulen um 83,8% in den letzten sechs Jahren; sie blieben hier unberücksichtigt.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

phase abgelöst. Ist das Kriterium die hochschulpolitische Zielsetzung, dann stand zuerst die Anerkennung als wissenschaftliche Hochschule und dann die Profilierung als moderne Universität im Mittelpunkt. Wird die organisatorische Gestaltungsaufgabe als Kenngröße verwendet, so folgte auf die Integrations- die Differenzierungsphase.

Zweifellos können von den Gesamthochschulen in den neunziger Jahren nicht die Wachstumsraten des zurückliegenden Jahrzehnts erreicht werden, schon deshalb nicht, weil die vorhandenen Ressourcen ausgeschöpft sind und ein nennenswerter Ausbau nicht zu erwarten ist. Dennoch haben die Gesamthochschulen Grund zur Zuversicht, jedoch auch dazu, sich kritisch fragen zu lassen:

- Ist der als Vorbereitung auf verantwortliches Handeln in einer freiheitlichen Gesellschaft erforderliche individuelle Entscheidungsspielraum für Studierende vorhanden, oder ist ein Übermaß an Reglementierung eingetreten?
- Werden Studieninhalte und -bedingungen laufend überprüft und verbessert, oder wird anstelle der Befähigung zum verantwortlichen Handeln eine Ausrichtung auf instrumentelle Rationalität und individualistisches Leistungsdenken betrieben?
- Sind für Studierende, die zur Selbstfindung in einer komplexen Welt erforderlichen Angebote vorhanden?
- Inwieweit werden die im Weltmaßstab durch das Vordringen industrieller Herrschaft entstehenden Probleme bearbeitet?
- Folgt die Wissenschaft den von außen gesetzten Trends bzw. sogenannten Sachzwängen, oder bestimmt sie ihre Forschungsziele und -inhalte selbst?
- Hat sich Wissenschaft im Status quo eingerichtet, oder nimmt sie ihre kritische Funktion wahr?
- Wem dient Wissenschaft?

Gewiß sind dies Fragen, die sich nicht nur den Gesamthochschulen stellen. Obwohl Effizienz und Verwertbarkeit - mehr oder weniger offen vertreten - bestimmende Kriterien der Hochschulpolitik geworden sind, muß sich eine Hochschule letztlich daran messen lassen, wie sie ihren Auftrag, die Pflege der Wissenschaften, erfüllt. Nimmt sie ihre Aufgabe gebunden an fremdbestimmte Außenleitung wahr, die durch Sanktionsmechanismen und materielle Anreize erzeugt wird, oder läßt sie sich von Erkenntnisgewinn und -vermittlung in gesellschaftsverpflichteter Autonomie leiten? Ergibt sich aus der Übernahme von Aufträgen eine außengesteuerte Verfügbarkeit? Ist eine Gesamthochschule als eine effiziente Ressource für eine moderne Industriegesellschaft zu verstehen, oder trägt sie als kritische Instanz durch Analysen über eingetretene Entwicklungen zu alternativen Handlungskonzepten für eine humanere Gesellschaft bei? - Fragen, die um den zeitgemäßen Auftrag von Wissenschaft kreisen.

Obwohl das Gründungskonzept der Universität Berlin teilweise überholt ist, wäre eine Rückbesinnung auf einen Schlüsselsatz Schleiermachers aus dem Jahre 1808, dessen "gelegentliche Gedanken" Humboldt übernahm, auch heute noch für die immer noch ausstehende Studienreform grundlegend: "Die Freiheit aber, mit jedem den Versuch zu machen, wie

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

er ihm zusagt, darf weder der Staat noch der wissenschaftliche Körper beschränken."[23] Obwohl Schleiermacher der vielfache Mißbrauch akademischer Freiheit bekannt war, bejahte er die Mündigkeit, weil nur in Freiheit - und das gilt nach wie vor - sich "wissenschaftlicher Geist" entfalten und auf verantwortliches Handeln vorbereiten kann. Der im ersten Halbjahr 1971 vom Minister für Wissenschaft und Forschung eingesetzte Beirat für die Studienreform formulierte im Einklang mit Schleiermacher als Ziel der Studienreform, sie müsse "dahin führen, daß jeder Student die Chance erhält, auch unter der Gefahr von Irr- und Umwegen, ein Studium in die eigene Verantwortung zu nehmen". Es müsse erreicht werden, "daß der Student in Verfolgung eigener Interessen zugleich die Qualifikationen erwirbt, die eine wissenschaftlich verantwortbare Tätigkeit ermöglichen",[24] eine Empfehlung, die sehr schnell als wirklichkeitsfremd abgelehnt und deshalb nicht erprobt wurde.

Nicht nur über den Gedanken der Freiheit der Wissenschaft, die die Freiheit von Forschung, Lehre und Studium umfaßt, ist die Gesamthochschule seit ihrer Errichtung untrennbar mit der Idee der klassischen Universität verbunden, sondern auch durch die Einheit von Forschung und Lehre. Ellwein formulierte: "Die Gesamthochschule ist gegen die Universität konstruiert, aber auch eine Reaktion auf das Verhalten von Universitäten."[25] In den letzten 20 Jahren, die seit der Errichtung der Gesamthochschulen vergangen sind, hat sich gezeigt, daß sie sich diesem großen Vorbild - und dem der Technischen Hochschulen - nicht entziehen konnten, mehr noch: ihre Entwicklung zu modernen Universitäten ist unverkennbar. Die damals von Humboldt, Schleiermacher und Fichte entwickelte Konzeption war so erfolgreich, daß manches von ihr übernommen und anders infolge der inzwischen eingetretenen Veränderungen der Wissenschaften und der Berufspraxis umgestaltet werden mußte. Durch selektive Anknüpfung und Zukunftsorientierung können die Gesamthochschulen ihre Aufgaben in einer demokratischen Industriegesellschaft erfüllen, obwohl die intendierte grundlegende Studienreform noch immer aussteht. Jedoch ist die zentrale Idee der Humboldtschen Universität, die Idee von "Bildung durch Wissenschaft", dafür kein Vorbild mehr. Damals wurde die Philosophie zur verbindenden Leitwissenschaft für alle Fächer. Heute dagegen stehen die vielen Einzeldisziplinen relativ isoliert nebeneinander. Weder eine Leitwissenschaft ist vorhanden, noch zeichnet sich eine Abnahme der Divergenz zwischen den Fächern ab.

---

[23] Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne. Nebst einem Anhang über eine neu zu Errichtende, in: Müller, Ernst (Hrsg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990, S. 221. Übrigens ist die Kontroverse zwischen Disziplinierung und Gängelung sowie Freiheit und Gewährenlassen schon damals zwischen Fichte und Schleiermacher ausgetragen worden.

[24] Zwischenbericht zur Studienreform, a.a.O., S. 35.

[25] Ellwein, Thomas, a.a.O. 1985, S. 15.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

11. Dokumente zur Geschichte der Gesamthochschulen in NRW
11.1. Verzeichnis der Dokumente

Dok. 1: Grundsatzerklärung zur integrierten Gesamthochschule. Erklärung der 86. Westdeutschen Rektorenkonferenz, 26. Januar 1971 410

Dok. 2: Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW vom 28. April 1971 414

Dok. 3: Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (GHEG) vom 30. Mai 1972 418

Dok. 4: Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21. Dezember 1972 429

Dok. 5: Grundsätze und Richtlinien für die Studienreform in der Gesamthochschule Essen vom 31. Januar 1973 (Auszug) 433

Dok. 6: Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen und den Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife während des Studiums an Gesamthochschulen vom 27. Oktober 1977 448

Dok. 7: Vorläufige Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal vom 13. März 1974 451

Dok. 8: Erklärung der Gründungsrektoren der Universitäten-Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen anläßlich der Beendigung der Gründungsphase vom 19. Juli 1983 456

Dok. 9: Hans Schwier: Grundsätze der praxisbezogenen Lehre und Forschung, 1980 (Auszug) 458

Dok. 10: Hans Schwier: Perspektiven für die Studienreformarbeit der 80er Jahre (Auszug) 462

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 1

Grundsatzerklärung zur integrierten Gesamthochschule
Erklärung der 86. Westdeutschen Rektorenkonferenz
Bonn-Bad Godesberg, 26. Januar 1971

1. Präambel

Die Westdeutsche Rektorenkonferenz stellt im folgenden Grundsätze auf, in die Gesichtspunkte der allgemeinen Diskussion über eine Neuordnung des Tertiären Bildungsbereichs durch Integration sich ergänzender Institutionen aufgenommen sind. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz will unter Anknüpfung an These 3 ihrer "Alternativ-Thesen zu den Thesen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes" (12. Mai 1970) die Tendenzen zur Verbindung unterschiedlicher Institutionen durch diese Grundsatzerklärung und die aus ihr folgenden Aktivitäten unterstützen. Die vertikale und horizontale Durchlässigkeit sowie die unerläßliche Differenzierung der Studiengänge kann nur dann hinreichend gesichert werden, wenn an die Stelle der aus überholten Zuordnungen entstandenen Bildungseinrichtungen unterschiedlichen Ranges ein System gleichrangiger Hochschulen tritt: Die integrierten Gesamthochschulen. Sie sollen die Leistungen in Lehre und Forschung steigern und die Bildungs- und gesellschaftlichen Aufstiegschancen erweitern.

Zum Tertiären Bildungsbereich werden im folgenden diejenigen Bildungseinrichtungen gezählt, deren Eingangsvoraussetzungen in der Regel das Abitur - auch in seiner neuen, differenzierten Form - ist. Es darf nicht übersehen werden, daß die Bildung integrierter Gesamthochschulen wesentlich mit der Neugestaltung des sekundären Bildungsbereichs und der allgemeinen Berufsstruktur zusammenhängt.

Diese Grundsatzerklärung ist von einer Arbeitsgruppe der Westdeutschen Rektorenkonferenz in mehreren Sitzungen vorbereitet worden, in denen die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Studentenschaften, die Bundesassistentenkonferenz, der Hochschulverband, die Ingenieurschulen sowie die Kunst- und Musikhochschulen vertreten waren.

2. Grundsätze zur Reform des Tertiären Bildungsbereichs

2.1 Die Bildung integrierter Gesamthochschulen bedeutet die Integration einander entsprechender Disziplinen der bestehenden Institutionen in gemeinsame Fachbereiche. Eine Trennung der Fachbereiche nach Herkunftsinstitutionen wird abgelehnt.

2.2 Jede Hochschule soll innerhalb einer jeden in ihr vertretenen Fachrichtung durch Differenzierung von Studiengängen nach Ziel, Inhalt und Länge auf mehrere berufliche Tätigkeitsfelder hin ausbilden. Differenzierungen und horizontale Integrationen verschiedener Studiengänge innerhalb derselben Fachrichtung bieten den Studenten die Möglichkeit, noch während des Studiums die Fachwahl nach Interesse und Fähigkeit unter Anrechnung erbrachter Studienleistungen zu korrigieren und das Studium kürzer oder länger zu gestalten. Die erste abschließende Prüfung muß bereits einen berufsqualifizierenden Charakter haben.

2.3 Da jeder Studiengang innerhalb einer Fachrichtung Elemente anderer Fachrichtungen benötigt, soll jede Hochschule durch ein vielseitiges Fächer- und Lehrangebot zur optimalen Realisierung von Fächerkombinationen verhelfen, überdies zu neuen Fächerkombinationen anregen und damit eine ständige Abstimmung auf sich ändernde berufliche Tätigkeitsfelder ermöglichen. Dem Anspruch auf Flexibilität müssen die Studien- und Prüfungsordnungen zudem durch Experimentierklauseln Rechnung tragen.

Bei alledem müssen die Freizügigkeit der Studenten, die Rechtssicherheit der Prüfungskandidaten sowie die nationale und internationale Validität der Prüfungen gewährleistet bleiben.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.4 Bei der Vielfalt von Fachbereichen und Lehrveranstaltungen und bei der angestrebten Flexibilität des Studiums in der integrierten Gesamthochschule besteht die Gefahr, daß der systematische und strukurelle Zusammenhang der Studiengänge verlorengeht. Deshalb muß durch Koordinierung und Studienberatung ein abgewogenes Verhältnis von fakultativen und obligatorischen Elementen des Studiums sichergestellt werden.

2.5 Soweit sich dem Studium eine geregelte Berufseinführung anschließt, soll sich jede Hochschule daran beteiligen. Für die Fortbildung und Weiterqualifizierung von Hochschulabsolventen sind Kontaktstudiengänge einzurichten und damit auch die Verbindungen zu den beruflichen Tätigkeitsfeldern von Hochschulabsolventen intensiver zu gestalten. Darüber hinaus soll jede Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung mitwirken.

2.6 Jede Hochschule muß die Lehre mit eigener Forschung verbinden, um die Lehre an der wissenschaftlichen Entwicklung orientiert zu halten. Wiederum können von der Lehre Anforderungen an die Forschung ausgehen.

2.7 In der Forschung soll jede Hochschule Differenzierungen der Zweige und Einrichtungen bewahren und entwickeln, die nicht nur der Wechselwirkung von Lehre und Forschung entsprechen, sondern auch der spezifischen Funktion der Forschung in der Hochschule gerecht werden.

2.8 Angesichts der Vielfalt der Fachrichtungen in der integrierten Gesamthochschule sind Maßnahmen und Einrichtungen zur Förderung der interdisziplinären Forschung und Lehre unerläßlich.

2.9 Das notwendige, vielseitige Fächerangebot darf nicht zur Bildung von zu großen Hochschulen führen. Die Grenzen werden durch angemessene Studentenzahlen von etwa 8. 000 bis 20. 000 und die Kontaktnotwendigkeiten im Lehr- und Forschungsbereich gesteckt. Sie hängen auch von der Fächerstruktur und von regionalen Gegebenheiten ab.

Auch bei der Entwicklung von Gesamthochschulen ist wegen deren optimaler Größe und damit Begrenzung eine Abstimmung unter den Hochschulen erforderlich, damit ein in Lehre und Forschung in sich differenziertes Gesamtsystem entsteht. In der Forschung führt dies zum Beispiel zu Vereinbarungen über Sonderforschungsbereiche und Schwerpunktbildungen.

2.10 Die den Universitäten verbürgte Freiheit von Forschung und Lehre gilt auch für die integrierten Gesamthochschulen. Das enthebt die Organe der Selbstverwaltung nicht der Verpflichtung, die differenzierte Beteiligung an den erforderlichen Leistungen in Forschung und Lehre sicherzustellen.

3. Folgerungen

Aus den vorstehenden Grundsätzen lassen sich für wichtige, große Bereiche des Bildungswesens die folgenden Entwicklungen andeuten:

3.1 Lehrerausbildung

Die Notwendigkeit einer Ablösung der alten, nach Schularten getrennten Ausbildung an verschiedenen Hochschulen durch eine gemeinsame, gleichrangige wissenschaftliche bzw. künstlerische Ausbildung aller Lehrer wird allgemein anerkannt. Das Lehrerstudium ist künftig bei grundsätzlich gleicher Studiendauer in sich differenziert nach Schulstufen, Fächern und speziellen Funktionen anzubieten.

Die Gründung von Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt durch Umgründung von Pädagogischen Hochschulen ist abzulehnen, wenn diese neuen Universitäten ausschließlich auf pädagogische Berufsfelder ausgerichtet bleiben und daher in der Entwicklung zur integrierten Gesamthochschule einen Umweg darstellen. Es empfiehlt sich vielmehr, die entsprechenden Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ohne Verzug zu integrieren.

Die Ausbildung von Lehrern erfordert in der Hochschule die Schaffung besonderer zentraler Einrichtungen, weil es sich um eine außerordentlich große Ausbildungsgruppe handelt, die sich sonst wegen des relativ breiten

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fächerkanons über viele Fachbereiche zu verstreuen droht und die zudem in ihrem Studiengang des kontinuierlichen Bezugs zur Praxis besonders bedarf. Um diese vielfältige Koordination sicherzustellen, sind für die Lehrerausbildung besondere Zentren mit guter personeller und sächlicher Ausstattung einzurichten, in denen der Studiengang mit allen Differenzierungen abgestimmt, die konkreten Beziehungen zur Praxis gepflegt und auch die weitere Ausbildung (2. Phase und Kontaktstudium) durchgeführt werden können.

Die Einrichtung dieser Zentren setzt vordringlich eine inhaltliche Integration der Fächer in den Fachbereichen voraus; insbesondere ist bei der Verschmelzung der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten sicherzustellen, daß die fachdidaktischen Disziplinen in die entsprechenden Fachbereiche eingegliedert werden (z.B. Didaktik der Mathematik in den mathematischen Fachbereich). Die Zentren sollen einerseits die Schwächen der bisherigen Philologenausbildung (Mangel an Berufsbezogenheit und Zusammenhang des Studiums) überwinden, dürfen sich aber andererseits nicht zu verkappten Pädagogischen Fakultäten entwickeln.

3.2 Ingenieurstudium

Die derzeitigen inhaltlich und methodisch verschiedenartigen Ausbildungsgänge im Ingenieurbereich erleichtern zwar die Differenzierung der Studiengänge in der Gesamthochschule, dürfen jedoch nicht zu einer unreflektierten Übernahme verleiten. Erforderlich sind neben betont theoretisch orientierten auch ausgesprochen anwendungsorientierte Studiengänge, die keineswegs mit den bisherigen Studienplänen der Universitäten und Lehrplänen der Ingenieurschulen gleichgesetzt werden können, sondern fachspezifisch neu zu entwickeln sind, zumal die Eingangsvoraussetzungen für den Ingenieurbereich vereinheitlicht werden. Auch bei einer Verwirklichung des naheliegenden, aber problematischen Modells konsekutiver Studiengänge kann die bisherige Ausbildung an Ingenieurschulen keinesfalls unverändert als Vorbild für den vornehmlich praxisbezogenen gemeinsamen ersten Studienabschnitt dienen. Deshalb sind auch andere Möglichkeiten, die etwa nach einer für ein oder mehrere Fächer vorgesehenen gemeinsamen Orientierungs- und Einführungsstufe unterschiedlicher Dauer (ein oder zwei Jahre) frühzeitige Differenzierungen vorsehen, besonders zu beachten. Dabei können auch Studienelemente nach dem Baukastenmodell oder als Kompaktstudien eine Rolle spielen. Die im technischen Bereich bewährten, aber oft zu starren Studienpläne müssen mehr als bisher die Anpassung an die besonders veränderungsfähigen Tätigkeitsfelder ermöglichen. Alle Studiengänge müssen zum Diplom führen; sie werden in der Regel 8 Semester dauern.

Der zur Zeit bereits eingeleitete oder angestrebte Ausbau von Ingenieurschulen zu Fachhochschulen darf zu keiner Behinderung der Integration führen.

3.3 Verbindung von Theorie und Praxis

Um die wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis zu fördern, ist eine Einbeziehung der Institutionen erforderlich, die der Berufseinführung und der Fortbildung von Hochschulabsolventen dienen.

Für die Lehrerausbildung z.B. folgt daraus eine Integration der Studienseminare, deren bisherige Aufgaben zu einem Teil in die neuen Studiengänge aufgenommen, zum anderen von Zentren für Lehrerausbildung (3.1) wahrgenommen werden müssen.

Bei den Kontaktstudien folgen aus dem Wechsel der beruflichen Tätigkeitsfelder Anforderungen an eine große Flexibilität, für welche die differenzierten Studiengänge und Fachrichtungen der integrierten Gesamthochschulen die besten Voraussetzungen bieten. Überdies können diese Anforderungen am leichtesten Rückwirkungen auf ein in sich flexibles Hochschulsystem ausüben.

3.4 Neue Bildungskombinationen

Bei der Untersuchung der Eignung von Bildungseinrichtungen für die Integration ist bisher als ungewöhnlich erscheinenden Kombinationen besondere Beachtung zu schenken. Es ist durchaus sinnvoll, eine Universität mit

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

einer Pädagogischen Hochschule zu vereinigen. Die Auseinandersetzung mit Naturwissenschaft und Technik sollte grundsätzlich Aufgabe jeder Gesamthochschule sein.

3.5 Praktische Gesichtspunkte

Der fachlichen Integration entspricht selbstverständlich eine organisatorische Integration im Bereich der Verwaltung und der Dienstleistungen (Bibliotheken, Rechenzentrum usw.).

4. Realisierung

4.1 Um die integrierten Gesamthochschulen entstehen zu lassen, die den vorstehenden Grundsätzen entsprechen, ist die Integration von den Fächern her inhaltlich zu vollziehen, nicht aber nur formal durch organisatorische Zusammenschlüsse. Zu diesem Zweck sind Kommissionen zu begründen und mit der Ausarbeitung detaillierter und differenzierter Studienpläne zu beauftragen.

Zu den Aufgaben dieser Kommissionen gehören:

- Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Differenzierung bisher einheitlicher Studiengänge,
- Inhalt der Studiengänge,
- Ablauf des Studiums (konsekutives Modell, Studium mit Orientierungsstufe, Baukastensystem),
- Normdauer der verschiedenen Studiengänge,
- Eingangsvoraussetzungen,
- Abschlüsse,
- Prüfungssysteme (punktuelle Prüfungen begleitende Prüfungen, permanente Qualifizierung).

Die Lehrkörperstruktur der integrierten Gesamthochschule ist grundsätzlich nach den Empfehlungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz "Zur Reform der Lehrkörper- und Personalstruktur der Wissenschaftlichen Hochschulen" (17.2./21.4.1970) zu gestalten. Besonderheiten, wie sie zum Beispiel im Bereich der Kunst- und Musikhochschulen vorliegen, sind dabei zu berücksichtigen. Für geeignete Übergangsregelungen ist Sorge zu tragen. Dabei sind u.a. Fragen des Promotionsrechts der Hochschullehrer, der Verteilung der Aufgaben in Lehre und Forschung sowie der Besoldungsregelungen zu klären.

4.2 Die Bildung von integrierten Gesamthochschulen aus bestehenden Einrichtungen setzt die räumliche Vereinigungsmöglichkeit voraus. Räumlich zu weit auseinanderliegende Einrichtungen können nicht integriert werden; sie sollten zunächst integrierten Gesamthochschulen assoziiert werden. Sie können als Kern für den Aufbau neuer integrierter Gesamthochschulen im Sinne regionaler Erschließung in Frage kommen; jedoch kann auch die Auflösung und Umsiedlung abgelegener Einrichtungen nicht ausgeschlossen werden: Das isolierte Weiterbestehen fachlich eng spezialisierter Institutionen widerspricht dem Grundsatz der notwendigen Vielseitigkeit und Gleichrangigkeit.

Auch in der Übergangszeit, in der Gesamthochschulen in kooperativer Form bestehen werden, sollten einige Forderungen sofort gemäß den Empfehlungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz verwirklicht werden:

- die Durchlässigkeit durch Abstimmung der differenzierten Studiengänge,
- der wissenschaftliche Charakter aller Studiengänge,
- die Angleichung der Lehrkörper- und Personalstruktur sowie der Berufungs- und Einstellungsverfahren,
- die Angleichung der Studentenschaften,
- die Schaffung bzw. Angleichung der Selbstverwaltungen der kooperierenden Institutionen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 2

Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW vom 28. April 1971

1. Hochschulpolitische Ziele

1.1 Studienreform, Hochschulausbau

In Übereinstimmung mit dem bundesweit angestrebten Ausbau des Bildungssystems ist es das Ziel der Landesregierung, zur Verbesserung der Chancengleichheit die Studiengänge im Hochschulbereich zu reformieren und ein den Bedürfnissen entsprechendes Angebot an Studienplätzen zur Verfügung zu stellen. Bei der Schaffung neuer Studienplätze wird die Landesregierung die zunehmende Neigung der Studenten berücksichtigen, ihren Studienort vorzugsweise in der Nähe des Wohnsitzes zu wählen. Mit dieser "Regionalisierung" fördert sie gleichzeitig die Bildungswerbung in bisher unterversorgten Teilen des Landes und trägt zur weiteren Strukturverbesserung dieser Landesteile bei.

1.2 Integrierte Gesamthochschule

Es ist Ziel der Landesregierung, die Integrierte Gesamthochschule einzuführen. Nach den Erkenntnissen der Hochschulplanung bietet die Integrierte Gesamthochschule die beste Gewähr,

- das Studium zu intensivieren, gleichzeitig zu verkürzen und von "Sackgassen" zu befreien,
- ein gestuftes System von Studienabschlüssen zu schaffen,
- die Kapazitäten wirtschaftlich zu verwenden.

Der Minister für Wissenschaft und Forschung wird Maßnahmen treffen, die die Einführung der Integrierten Gesamthochschule alsbald ermöglichen.

2. Maßnahmen zur Vorbereitung der Integrierten Gesamthochschule

2.1 Neuordnung der Studiengänge

Der Minister für Wissenschaft und Forschung beruft zunächst einen Beirat, dessen Aufgabe es sein wird, Zielvorstellungen für die Studienreform zu entwickeln und Möglichkeiten der Integration und Differenzierung von Studiengängen aufzuzeigen. Auf Grund der Empfehlungen des Beirates wird sodann - im Benehmen mit den anderen Bundesländern - für jeden reformbedürftigen Studiengang eine Studienreformkommission eingesetzt. Dem Beirat und den Kommissionen werden Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter und Studenten angehören. Es wird angestrebt, die ersten Studienreformkommissionen noch im Jahre 1971 zu bilden.

2.2 Errichtung von Gesamthochschulen

Die Landesregierung hat beschlossen, in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal neue Hochschulen zu errichten. Die bereits vorhandenen Hochschuleinrichtungen werden weiter ausgebaut.

Um die Integrierte Gesamthochschule organisatorisch vorzubereiten und auch ihrem Inhalt nach entsprechend dem Fortgang und den Ergebnissen der Studienreform kontinuierlich zu verwirklichen, werden

- die fünf neuen Hochschulen als Gesamthochschulen angelegt,
- die Hochschuleinrichtungen an den Universitätsorten zu acht Gesamthochschulen zusammengefaßt.

Die Zuordnung der bestehenden Hochschuleinrichtungen zu diesen Gesamthochschulen ergibt sich aus der als Anlage 1 beigefügten Übersicht.

3. Organisationsform

Die Landesregierung hat sich noch nicht auf eine bestimmte Organisationsform der Gesamthochschule festgelegt. Von den denkbaren Möglichkeiten kommt folgende Organisationsform in Betracht, die der Minister für Wissenschaft und Forschung zur Diskussion stellt.

3.1 Rechtsstellung der Gesamthochschule

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Die Gesamthochschule wird als Körperschaft des öffentlichen Rechts errichtet. Hochschuleinrichtungen, die in der Gesamthochschule zusammengefaßt werden, verlieren ihre rechtliche Selbständigkeit.

3.2 Gliederung der Gesamthochschule

Die Gesamthochschule ist gekennzeichnet durch eine Studentenschaft, einen Lehrkörper, eine Leitung sowie durch die Gliederung in Fachbereiche.

Bis zur Einführung der Integrierten Gesamthochschule wird die Gesamthochschule in Abteilungen gegliedert. Abteilungen sind die Hochschuleinrichtungen, aus denen die Gesamthochschule gebildet worden ist (vgl. Anlage 1). Die Abteilungsgliederung ist notwendig, weil gegenwärtig das wissenschaftliche Personal und die Zugangsvoraussetzungen noch auf die überkommenen Hochschularten bezogen sind; sie muß mithin solange beibehalten werden, bis die Personalstruktur neu geordnet und die Zugangsvoraussetzungen dem reformierten Studienangebot der Gesamthochschule angepaßt sind.

Vorhandene Fachbereiche und entsprechende Grundeinheiten der Forschung und Lehre werden im Rahmen der Abteilungen in die Gesamthochschule eingefügt. Neu einzurichtende Fachbereiche werden gleichfalls einer Abteilung zugeordnet. Soweit die Gesamthochschule gemäß § 34 Abs. 3 HSchG bei der Fachbereichsgliederung beteiligt ist, bedarf es auch der Mitwirkung der betroffenen Abteilung.

Zur Gliederung der Gesamthochschule vgl. auch Anlage 2.[1]

3.3 Organe der Gesamthochschule

Die Gesamthochschule wird den Präsidenten/Rektor, den Senat, den Konvent, die Abteilungskonferenzen als Organe sowie Fachbereichsversammlungen haben.

Aufgaben, Zusammensetzung und Wahl von Präsident, Konvent und Fachbereichsversammlungen regeln sich im Grundsatz nach den entsprechenden Vorschriften des Hochschulgesetzes (§§ 29, 33, 34 Abs. 2, 36 HSchG).

Für die Zusammensetzung der Abteilungskonferenzen gilt § 32 Abs. 1 HSchG entsprechend. Die Abteilungskonferenzen nehmen die Aufgaben wahr, die das Hochschulgesetz dem Senat zugewiesen hat, soweit sie sich auf den Abteilungsbereich beziehen und nicht der Senat der Gesamthochschule zuständig ist.

Der Senat ist für die Aufstellung und Änderung von Studien- und Prüfungsordnungen zuständig. Er ist befugt, die auf Grund reformierter Studiengänge notwendig werdenden personellen Umsetzungen und organisatorischen Verlagerungen von einer Abteilung zur anderen vorzunehmen. Im übrigen gilt § 32 HSchG entsprechend mit folgenden Abweichungen:

- Der Senat wird von den Abteilungskonferenzen gewählt.
- Die Abteilungen müssen im Senat angemessen vertreten sein.
- Bei Beschlüssen über Vorschläge zur Besetzung von Planstellen für Hochschullehrer steht dem Senat ein aufschiebendes Veto zu. Bestätigt die Abteilungskonferenz ihren Beschluß, so ist der Berufungsvorschlag dem Minister für Wissenschaft und Forschung mit der Stellungnahme des Senats vorzulegen.

3.4 Organisation des Studiums

Die Einschreibung der Studenten erfolgt an der Gesamthochschule. Bis zur Reform des Sekundarschulwesens und seiner Abschlüsse bleibt die Studienberechtigung auf die einzelnen Abteilungen der Gesamthochschule bezogen. In der Übergangszeit kann deshalb an einer Abteilung nur studieren, wer die Zugangsvoraussetzungen für die Hochschulart erfüllt, der die Abteilung entspricht. Entsprechend den Ergebnissen der Studienreform wird jedoch jeweils zu prüfen sein, ob schon vor der allgemeinen Einführung des Sekundarabschlusses II der Zugang zu einzelnen Studiengängen neu geregelt werden kann.

---

[1] Hier nicht übernommen (G.R.)

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bis zur Einführung reformierter Studiengänge bilden die geltenden Studienordnungen und Studienplätze die Grundlage für das Studium in der einzelnen Fachrichtung. Auch die Voraussetzungen und Anforderungen für Hochschulprüfungen richten sich zunächst weiter nach den bisherigen Prüfungsordnungen.

Um die Abstimmung mit den Zielen der Studienreform sicherzustellen, sind an jeder Gesamthochschule durch den Senat Kommissionen zu bilden, die die Reformmaßnahmen der Gesamthochschule mit den Empfehlungen der vom Minister für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Studienreformkommissionen (vgl. These Nr. 2.1) koordinieren. Dabei ist die Mitwirkung der von der Reform eines Studienganges betroffenen Abteilungen zu gewährleisten. Die Anpassung der Studien- und Hochschulprüfungsordnungen an die Empfehlungen der Studienreformkommissionen wird sich nach § 60 Abs. 3 des Hochschulrahmengesetzentwurfes des Bundes (HRGE) regeln. Um den Fachbereichen zu ermöglichen, die Vollständigkeit des Lehrangebots zu gewährleisten, ist eine dem § 41 Abs. 5 Satz 2 HRGE entsprechende Regelung vorzusehen. Darüber hinaus ergibt sich im Rahmen des Lehr- und Forschungsbetriebes einer Gesamthochschule die Notwendigkeit, Hochschullehrer in allen Studiengängen ihres Faches unabhängig von Fachbereichs- oder Abteilungsgliederungen mit Lehraufgaben zu betrauen (vgl. § 41 Abs. 5 Satz 1 HRGE).

3.5 Haushaltswesen der Gesamthochschule

Die Regelungen des Hochschulgesetzes über das Haushaltswesen (§§ 45 ff HSchG) können im wesentlichen für die Gesamthochschule übernommen werden. Da jedoch die Belange der einzelnen Abteilungen, die die bisherigen Hochschuleinrichtungen verkörpern, berücksichtigt werden müssen, ist es geboten, den Haushalt der Gesamthochschule nach Abteilungen zu gliedern und bei der Aufstellung der Haushaltsvoranschläge die Mitwirkung der Abteilungskonferenzen vorzusehen.

3.6 Übergangs- und Sonderregelungen für die Errichtung der Gesamthochschulen

Um die vorhandenen Hochschuleinrichtungen möglichst reibungslos als Abteilungen in die Gesamthochschule einzugliedern, sollen die bisherigen Hochschulorgane weitgehend in ihren Funktionen belassen werden, bis auf Grund der neuen Hochschulsatzungen die Organe der Gesamthochschule gebildet sind. Das Nähere hierfür und zur Bildung des Satzungskonventes wird durch Übergangsregelungen bestimmt.

Für die Errichtung der Gesamthochschulen an den fünf neuen Standorten wird der Minister für Wissenschaft und Forschung Gremien berufen, die die Funktionen von Gründungssenaten wahrnehmen sollen. Der Gründungssenat wird sich zusammensetzen aus Vertretern der die Gesamthochschule bildenden Einrichtungen und anderen Personen, die grundsätzlich Hochschullehrer oder wissenschaftliche Mitarbeiter sein sollen. Die Vertreter der Hochschuleinrichtungen werden von diesen benannt. Für die Berufung der übrigen Mitglieder können die betroffenen Hochschuleinrichtungen dem Minister für Wissenschaft und Forschung Vorschläge unterbreiten. Die Hochschuleinrichtungen und ihre Gruppen müssen in den Gründungssenaten angemessen vertreten sein. Der Gründungssenat berät die Gesamthochschule und den Minister für Wissenschaft und Forschung bei der Errichtung, Änderung, Zusammenlegung und Auflösung von Fachbereichen und deren Zuordnung zu Abteilungen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Anlage 1

Zu den Thesen des Ministers für Wissenschaft und Forschung vom 28. April 1971
Zusammenfassung von Hochschuleinrichtungen zu Gesamthochschulen

Gesamthochschule Aachen:
Technische Hochschule Aachen
Abt. Aachen der Pädagogischen Hochschule (PH) Rheinland
Fachhochschule (FH) Aachen (Abt. Aachen und Abt. Jülich)

Gesamthochschule Bielefeld:
Universität Bielefeld
Abt. Bielefeld der PH Westfalen-Lippe
Nordwestdeutsche Musikakademie Detmold
FH Bielefeld (Abt. Bielefeld, Abt. Lippe, Abt. Minden)

Gesamthochschule Bochum:
Universität Bochum, ohne Klinikum Essen
FH Bochum

Gesamthochschule Bonn:
Universität Bonn
Abt. Bonn der PH Rheinland

Gesamthochschule Dortmund:
Universität Dortmund
Abt. Dortmund der PH Ruhr
Abt. Hagen der PH Ruhr
FH Dortmund
FH Hagen (Abt. Hagen, Abt. Iserlohn)

Gesamthochschule Düsseldorf:
Universität Düsseldorf
Abt. Neuß der PH Rheinland
Staatliche Kunstakademie Düsseldorf
FH Düsseldorf, ohne Abt. Duisburg
FH Krefeld (Abt. Krefeld, Abt. Mönchengladbach)

Gesamthochschule Duisburg:
Abt. Duisburg der PH Ruhr
Abt. Duisburg der FH Düsseldorf

Gesamthochschule Essen:
Klinikum Essen der Universität Bochum
Abt. Essen der PH Ruhr
Folkwang-Hochschule für Musik, Theater, Tanz, Essen
FH Essen

Gesamthochschule Köln:
Universität Köln
Abt. Köln der PH Rheinland
Deutsche Sporthochschule Köln
Staatliche Musikhochschule Köln
FH Köln

Gesamthochschule Münster:
Universität Münster
Abt. Münster der PH Westfalen-Lippe
FH Münster (Abt. Münster, Abt. Burgsteinfurt)

Gesamthochschule Paderborn:
Abt. Paderborn der PH Westfalen-Lippe
FH Paderborn (Abt. Paderborn, Abt. Meschede, Abt. Höxter, Abt. Soest)

Gesamthochschule Siegen:
Abt. Siegerland der PH Westfalen-Lippe
FH Siegen (Abt. Siegen, Abt. Gummersbach)

Gesamthochschule Wuppertal:
Abt. Wuppertal der PH Rheinland
FH Wuppertal

Die Konservatorien werden Gesamthochschulen zugeordnet.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 3

GESETZ

über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Gesamthochschulentwicklungsgesetz - GHEG) - SGV. NW. 223 - vom 30. Mai 1972

(ohne Teil V Schlußvorschriften mit Ausnahme des § 38 Inkrafttreten)

Teil I
Grundsätze

§ 1

Aufgaben der Gesamthochschule

(1) Die Gesamthochschulen vereinigen die von den wissenschaftlichen Hochschulen und den Fachhochschulen wahrzunehmenden Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium mit dem Ziel der Integration. Zu diesem Zweck sollen sie aufeinander bezogene Studiengänge und innerhalb eines Faches nach Studiendauer gestufte Abschlüsse anbieten. Soweit der Inhalt der Studiengänge es zuläßt, sind gemeinsame Studienabschnitte zu schaffen.

(2) Die Gesamthochschulen nehmen auch Aufgaben der Fort- und Weiterbildung wahr.

§ 2

Studienreformkommissionen

(1) Um die Überprüfung und Entwicklung von Studienzielen, Studieninhalten, Studienordnungen und Prüfungsordnungen sowie der Methodik und Organisation von Lehre und Studium sicherzustellen, bildet der Minister für Wissenschaft und Forschung Studienreformkommissionen.

(2) Den Studienreformkommissionen gehören jeweils Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studenten und sonstige sachverständige Hochschulangehörige, die auf Vorschlag der Hochschulen berufen werden, und vom Minister für Wissenschaft und Forschung zu bestimmende Mitglieder an. Ihnen können außerdem Sachverständige aus den Fachverbänden und Berufsorganisationen mit beratender Stimme angehören.

(3) Die Gesamtzahl der stimmberechtigten Mitglieder einer Studienreformkommission darf 16 nicht übersteigen. Der Anteil der Hochschullehrer, der wissenschaftlichen Mitarbeiter und der Studenten beträgt mindestens 75 Prozent. Die Gesamtzahl der Mitglieder mit beratender Stimme soll ein Drittel der Zahl der stimmberechtigten Mitglieder nicht übersteigen.

§ 3

Aufgaben der Studienreformkommissionen

(1) Die Studienreformkommissionen haben die Aufgabe, Empfehlungen für Studienordnungen und Hochschulprüfungsordnungen zu erarbeiten. Der Minister für Wissenschaft und Forschung kann ihnen im Einvernehmen mit dem zuständigen Fachminister auch die Aufgaben zuweisen, Empfehlungen für staatliche Prüfungsordnungen zu erarbeiten.

(2) Bei der Einsetzung der Studienreformkommissionen hat der Minister für Wissenschaft und Forschung deren Auftrag und Arbeitsweise zu bestimmen.

(3) Die Empfehlungen der Studienreformkommissionen müssen sich mindestens auf folgende Gegenstände beziehen:

1. Die Studienziele, die Studieninhalte, die Studiendauer, die Leistungsnachweise während des Studiums und die Studienabschlüsse;
2. die Zugangsvoraussetzungen, die Anrechnung von Studienzeiten und die Anerkennung von Prüfungsleistungen;
3. den Studienaufbau, die Lehrmethodik und die Studienorganisation.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

§ 4

Verbindlichkeit von Empfehlungen

Der Minister für Wissenschaft und Forschung kann die Empfehlungen der Studienreformkommissionen für Studien- und Hochschulprüfungsordnungen nach Anhörung der zuständigen Fachbereiche für verbindlich erklären. Soweit er die Empfehlungen für verbindlich erklärt hat, kann er die Änderung oder den Erlaß entsprechender Studien- und Hochschulprüfungsordnungen verlangen. Das Verfahren in den Sätzen 1 und 2 regelt der Minister für Wissenschaft und Forschung durch Verwaltungsvorschriften.

§ 5

Anrechnung von Studienzeiten und Anerkennung von Prüfungsleistungen

Gleichwertige Studienzeiten, die in anderen Studiengängen oder an einer anderen Hochschule verbracht worden sind, sind anzurechnen; gleichwertige Prüfungsleistungen, die in anderen Studiengängen oder an einer anderen Hochschule erbracht worden sind, sind anzuerkennen. Die Hochschulen haben durch die Gestaltung des Studiums und der Prüfungen die Voraussetzungen einer gegenseitigen Anrechnung und Anerkennung gleichwertiger Studien- und Prüfungsleistungen zu schaffen.

§ 6

Hochschuldidaktische Zentren

(1) Hochschuldidaktische Zentren werden als zentrale Einrichtungen der Hochschulen errichtet.

(2) Die Hochschuldidaktischen Zentren haben die Aufgabe, die für die Studienreform zuständigen Gremien in Fragen der Lehr- und Lernmethodik sowie der Entwicklung und Verbesserung von Lehr- und Lernzielen zu unterstützen. In diesem Rahmen beraten sie die für Studium und Lehre zuständigen Hochschulorgane und Fachbereiche sowie die Studienreformkommissionen insbesondere bei der Erarbeitung neuer Studienordnungen, Studienpläne und Prüfungsordnungen. Sie beraten auch die Gesamthochschulräte in den Angelegenheiten, in denen Fragen der Lehr- und Lernmethodik sowie der Entwicklung und Verbesserung von Lehr- und Lernzielen berührt sind.

Teil II

Errichtung von Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen/Hüttental und Wuppertal

Erster Abschnitt

Errichtung und Organisation der Gesamthochschulen

§ 7

Errichtung

(1) Zum 1. August 1972 wird jeweils eine Gesamthochschule mit dem Sitz in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen/Hüttental und Wuppertal errichtet.

(2) Mit der Errichtung werden folgende Einrichtungen (Hochschulen und Teile von Hochschulen) übergeleitet:

1. zur Gesamthochschule in Duisburg
die Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr und die Fachhochschule in Duisburg;
2. zur Gesamthochschule in Essen
die Abteilungen für Theoretische und Praktische Medizin der Universität Bochum, die Abteilung Essen der Pädagogischen Hochschule Ruhr und die Fachhochschule in Essen;
3. zur Gesamthochschule in Paderborn
die Abteilung Paderborn der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe und die Fachhochschule in Paderborn;
4. zur Gesamthochschule in Siegen/Hüttental
die Abteilung Siegerland der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe und die Fachhochschule in Siegen;

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

5. zur Gesamthochschule in Wuppertal
die Abteilung Wuppertal der Pädagogischen Hochschule Rheinland und die Fachhochschule in Wuppertal.

(3) Die in Absatz 2 genannten Abteilungen der Pädagogischen Hochschulen sind mit der Überleitung aus den Pädagogischen Hochschulen ausgegliedert und vorbehaltlich der Regelungen des § 14 aufgelöst. Die Abteilungen für Theoretische und Praktische Medizin der Universität Bochum sind mit der Überleitung aus der Universität Bochum ausgegliedert. Die in Absatz 2 genannten Fachhochschulen sind vorbehaltlich der Regelungen des § 14 mit der Überleitung aufgelöst.

§ 8

Rechtsstellung

Die Gesamthochschulen sind Köperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich Einrichtungen des Landes. Sie haben nach Maßgabe dieses Gesetzes das Recht auf eine ihrem besonderen Charakter entsprechende Selbstverwaltung.

§ 9

Geltung des Hochschulgesetzes

Für die Gesamthochschulen gilt das Hochschulgesetz vom 7. April 1970 (GV. NW. S. 254) entsprechend, soweit sich aus diesem Gesetz nichts anderes ergibt.

§ 10

Hochschullehrer

Hochschullehrer an der Gesamthochschule sind bis zu einer Neuordnung der Personalstruktur die hauptamtlich oder hauptberuflich an ihr tätigen Professoren, Dozenten, Fachhochschullehrer sowie diejenigen Lehrkräfte, denen die Gesamthochschule gemäß § 4 Absatz 2 des Hochschulgesetzes die Stellung von Hochschullehrern einräumt. § 6 Absatz 2 des Hochschulgesetzes bleibt unberührt.

§ 11

Einschreibung der Studenten

(1) Die Studenten werden durch Einschreibung in die Gesamthochschule aufgenommen.

(2) Die Einschreibung setzt die Vorlage eines Zeugnisses über die Hochschulreife, eines anderen Zeugnisses, das den Zugang zu einer wissenschaftlichen Hochschule eröffnet, oder eines Zeugnisses über die Fachhochschulreife oder eines als gleichwertig anerkannten Zeugnisses voraus. Für ein künstlerisches Studium kann von der Fachhochschulreife abgesehen werden, wenn eine besondere künstlerische Begabung und eine den Aufgaben der Gesamthochschule entsprechende Allgemeinbildung nachgewiesen werden. Im übrigen gilt § 7 Abs. 1 und 3 bis 6 des Gesetzes über die Errichtung von Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 8. Juni 1971 (GV. NW. S. 158) entsprechend.

(3) Der Student kann nur Studiengänge wählen, für die er die Zugangsvoraussetzungen erfüllt. Das Nähere bestimmt der Kultusminister im Einvernehmen mit dem Minister für Wissenschaft und Forschung durch Rechtsverordnung unter Berücksichtigung von Inhalt und Ziel der Studiengänge und der im Hochschulwesen gebotenen Einheitlichkeit. Soweit es sich um Zugangsvoraussetzungen handelt, die erst während des Studiums erworben werden, bestimmt der Minister für Wissenschaft und Forschung das Nähere durch Rechtsverordnung im Einvernehmen mit dem Kultusminister.

(4) Zur Erprobung neuer Studiengänge kann der Kultusminister auf Vorschlag des Ministers für Wissenschaft und Forschung Ausnahmen von Absatz 3, im Falle von Hochschulversuchen auch Ausnahmen von Absatz 2 zulassen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

§ 12

Prüfung und Graduierung

Studiengänge, für die die Zugangsvoraussetzungen für ein Studium an einer Fachhochschule gelten, schließen bis zu einer Neuordnung der Studiengänge in der entsprechenden Fachrichtung mit Prüfungen und Graduierungen nach Maßgabe der für Fachhochschulen anzuwendenden Vorschriften ab.

§ 13

Studienordnungen

(1) Studienordnungen der Gesamthochschule bedürfen der Genehmigung des Ministers für Wissenschaft und Forschung. § 48 Abs. 3 und 4 des Hochschulgesetzes gilt entsprechend.

(2) Bei der Vorlage der Studienordnungen zur Genehmigung unterbreiten die Gesamthochschulen gleichzeitig Anregungen für den Zugang.

Zweiter Abschnitt

Überleitungsvorschriften

§ 14

Überleitung von Organisationseinheiten

(1) Die Fachbereiche oder andere organisatorische Grundeinheiten von Forschung und Lehre der überzuleitenden Einrichtungen sind mit der Überleitung der Einrichtungen Fachbereich der jeweiligen Gesamthochschule.

(2) Die Organe der in Absatz 1 genannten Organisationseinheiten sind mit der Überleitung der Einrichtungen Fachbereichsorgane der Gesamthochschule. Die Satzungen der Organisationseinheiten gelten bis zum Erlaß neuer Satzungen fort.

(3) Für zentrale Einrichtungen gelten die Absätze 1 und 2 entsprechend.

(4) Die am Sitz der Gesamthochschule befindlichen Abteilungen der überzuleitenden Fachhochschulen sind mit der Überleitung aufgelöst. Die übrigen Abteilungen dieser Fachhochschulen sind mit der Überleitung Abteilungen der jeweiligen Gesamthochschule. Diese Abteilungen können nach Anhörung der Gesamthochschule durch Rechtsverordnung des Ministers für Wissenschaft und Forschung aufgelöst werden; die Rechtsverordnung bedarf der Zustimmung des Kulturausschusses des Landtags. Für die Abteilungsleiter fortbestehender Abteilungen gelten die für Fachhochschulen anzuwendenden Vorschriften, soweit sich aus diesem Gesetz nichts anderes ergibt.

(5) Der Minister für Wissenschaft und Forschung regelt für die von der Stadt Essen auf das Land Nordrhein-Westfalen zu übernehmenden Klinischen Anstalten nach Anhörung der zuständigen Fachbereiche die Organisation der Zentralverwaltung und die Leitung der einzelnen medizinischen Betriebseinheiten (Kliniken und Institute).

§ 15

Übernahme von Beamten

Die im Landesdienst stehenden Beamte, die an einer überzuleitenden Einrichtung tätig sind, sind mit der Überleitung der Einrichtung Beamte an der jeweiligen Gesamthochschule.

§ 16

Übernahme von Studenten

Studenten, die an einer überzuleitenden Einrichtung studieren, sind mit der Überleitung der Einrichtung Studenten der Gesamthochschule.

§ 17

Fortgeltende Vorschriften

(1) Die an den überzuleitenden Einrichtungen geltenden Zugangsregelungen, Einschreibungsordnungen, Studienordnungen Studienpläne, Prüfungsordnungen, Graduierungssatzungen und Habilitationsordnungen gelten mit der Überleitung der Einrichtungen bis zum Inkrafttreten neuer Bestimmungen in ihrem bisherigen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Anwendungsbereich entsprechend fort. Das gleiche gilt für die Rechts- und Verwaltungsvorschriften über die Rechtsverhältnisse der an den überzuleitenden Einrichtungen tätigen Angehörigen des öffentlichen Dienstes. Wird durch die Überleitung eine Anpassung der in Satz 1 genannten Vorschriften notwendig, so ist sie, soweit sie in die Zuständigkeit von Organen der Gesamthochschule fällt, von diesen innerhalb eines Jahres nach der Überleitung zu beschließen.

(2) Nach Maßgabe des Haushaltsplanes dürfen die Amtsbezeichnungen für Beamte an Universitäten, Technischen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen auch an Gesamthochschulen verwendet werden; dabei sind die besoldungsrechtlichen Vorschriften für die entsprechenden Ämter und Funktionen anzuwenden.

Dritter Abschnitt
Gründungsverfahren

§ 18
Gründungsmaßnahmen

(1) Der Minister für Wissenschaft und Forschung trifft die für den Aufbau der Gesamthochschulen notwendigen Maßnahmen. Er ist insbesondere befugt, für jede Gesamthochschule

1. einen Gründungssenat zu berufen,
2. im Benehmen mit den überzuleitenden Einrichtungen den Gründungsrektor zu berufen,
3. im Benehmen mit den überzuleitenden Einrichtungen neue Fachbereiche und zentrale Einrichtungen einzurichten und die dazu erforderlichen organisatorischen und personellen Maßnahmen zu treffen,
4. eine vorläufige Grundordnung zu erlassen, die bis zum Inkrafttreten der Gesamthochschulsatzung gilt.

(2) Die Landesregierung ernennt im Benehmen mit den überzuleitenden Einrichtungen für jede Gesamthochschule den Kanzler.

§ 19
Gründungssenat

(1) Dem Gründungssenat gehören an:

1. Der Gründungsrektor als Vorsitzender.
2. Aus jeder überzuleitenden Einrichtung zwei Hochschullehrer, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, ein Student und ein nichtwissenschaftlicher Mitarbeiter. Soweit an einer Einrichtung wissenschaftliche Mitarbeiter nicht vorhanden sind, erhöht sich die Zahl der Studenten auf zwei.
3. Eine die Gesamtzahl nach Nummer 2 nicht übersteigende Anzahl von Mitgliedern, die in der Regel Fachvertreter neu einzuführender Studiengänge sein sollen.
4. Der Kanzler der Gesamthochschule mit beratender Stimme.

(2) Die Abteilungen für Theoretische und Praktische Medizin der Universität Bochum gelten als eine Einrichtung im Sinne des Absatzes 1 Nr. 2.

(3) Die Mitglieder nach Absatz 2 Nr. 2 werden von den überzuleitenden Einrichtungen auf Grund einer vom Minister für Wissenschaft und Forschung zu erlassenden Wahlordnung nach Gruppen getrennt gewählt; § 25 des Hochschulgesetzess findet keine Anwendung. Die Wahlordnung enthält auch Vorschriften über die Ergänzung des Gründungssenats bei vorzeitigem Ausscheiden eines Mitgliedes.

(4) Die Mitglieder nach Absatz 1 Nr. 3 werden vom Minister für Wissenschaft und Forschung im Benehmen mit den überzuleitenden Einrichtungen, nach deren Überleitung im Benehmen mit den gewählten Mitgliedern des Gründungssenats, berufen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

§ 20

Aufgaben des Gründungssenats

Der Gründungssenat nimmt die Aufgaben des Senats der Gesamthochschule war.

§ 21

Gesamthochschulsatzung

(1) Jede Gesamthochschule bildet spätestens nach Ablauf von zwei Jahren nach ihrer Errichtung auf Grund einer vom Gründungssenat zu erlassenden Wahlordnung einen Satzungskonvent, der die Gesamthochschulsatzung beschließt. § 52 Absätze 1 bis 5 des Hochschulgesetzes gilt entsprechend. Mit dem Inkrafttreten der Gesamthochschulsatzung ist der Satzungskonvent aufgelöst.

(2) Mit der Bildung des Senats der Gesamthochschule auf Grund der Gesamthochschulsatzung ist der Gründungssenat aufgelöst.

(3) Die Amtszeit des nach § 18 Abs. 1 Satz 2 Nr. 2 berufenen Gründungsrektors endet mit der Bestellung des entsprechenden, auf Grund der Gesamthochschulsatzung gewählten Hochschulorgans.

§ 22

Kuratorien

(1) Für jede Gesamthochschule kann ein Kuratorium gebildet werden.

(2) Die Mitglieder des Kuratoriums werden je zur Hälfte vom Senat der Gesamthochschule und vom Rat der Gemeinde, in der die Gesamthochschule ihren Sitz hat, benannt. Dabei sollen der Rektor oder Hochschulpräsident und der Kanzler der Gesamthochschule sowie der Vorsitzende des Rates der Gemeinde, in der die Gesamthochschule ihren Sitz hat, dem Kuratorium als Mitglieder angehören.

(3) Das Kuratorium unterstützt durch geeignete Maßnahmen den Aufbau der Gesamthochschule und ihre Integration in die Region.

§ 23

Personalkommissionen

(1) Bis zur Wahl der Personalvertretung besteht an jeder der in § 7 genannten Gesamthochschulen eine Personalkommission, die die Rechte und Pflichten der Personalvertretung hat. Mit der Wahl der Personalvertretung ist die Personalkommission aufgelöst.

(2) Die Mitglieder der am 31. Juli 1972 bestehenden örtlichen Personalräte der Fachhochschulen und der Abteilungen für Theoretische und Praktische Medizin der Universität Bochum sind mit der Überleitung Mitglieder der jeweiligen Personalkommission. Für die überzuleitenden Abteilungen der Pädagogischen Hochschulen bestellen die zuständigen Personalräte bis zum 31. Juli 1972 die nach Maßgabe des § 12 des Landespersonalvertretungsgesetzes (LPVG) vom 28. Mai 1958 (GV. NW. S. 209), zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Dezember 1969 (GV. NW. 1970 S. 22), jeweils erforderliche Zahl von Personen, die mit der Überleitung Mitglieder der jeweiligen Personalkommission sind.

(3) Auf die Geschäftsführung der Personalkommission finden die §§ 31 bis 43 LPVG entsprechende Anwendung.

(4) Die Personalkommission bestellt innerhalb von vier Wochen nach der Errichtung der Gesamthochschule den Wahlvorstand für die Wahl der Personalvertretung. Die Vorschriften des § 17 LPVG gelten entsprechend.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Teil III
Entwicklung weiterer Gesamthochschulen

§ 24
Gesamthochschulbereiche

(1) Mit dem Ziel der Neuordnung des Hochschulwesens in Gesamthochschulen werden zum 1. August 1972 die Gesamthochschulbereiche Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Düsseldorf, Dortmund, Köln und Münster gebildet.

(2) Zu den Gesamthochschulbereichen gehören folgende Einrichtungen:

1. Zum Gesamthochschulbereich Aachen
die Technische Hochschule Aachen, die Abteilung Aachen der Pädagogischen Hochschule Rheinland und die Fachhochschule in Aachen;
2. zum Gesamthochschulbereich Bielefeld
die Universität Bielefeld, die Abteilung Bielefeld der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe und die Fachhochschulen in Bielefeld und Lemgo;
3. zum Gesamthochschulbereich Bochum
die Universität Bochum und die Fachhochschule in Bochum;
4. zum Gesamthochschulbereich Bonn
die Universität Bonn und die Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland;
5. zum Gesamthochschulbereich Dortmund
die Universität Dortmund, die Abteilungen Dortmund und Hagen sowie die Abteilung Heilpädagogik Dortmund der Pädagogischen Hochschule Ruhr und die Fachhochschulen in Dortmund und Hagen;
6. zum Gesamthochschulbereich Düsseldorf
die Universität Düsseldorf, die Abteilung Neuß der Pädagogischen Hochschule Rheinland und die Fachhochschulen in Düsseldorf und Krefeld;
7. zum Gesamthochschulbereich Köln
die Universität Köln, die Abteilung Köln und die Abteilung Heilpädagogik Köln der Pädagogischen Hochschule Rheinland, die Deutsche Sporthochschule Köln, die Fachhochschule in Köln und das Bibliothekarlehrinstitut des Landes Nordrhein-Westfalen;
8. zum Gesamthochschulbereich Münster
die Universität Münster, die Abteilung Münster der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe und die Fachhochschule in Münster.

§ 25
Gesamthochschulrat

(1) Die zu einem Gesamthochschulbereich gehörenden Einrichtungen bilden einen Gesamthochschulrat.

(2) Dem Gesamthochschulrat gehören an:

1. Die Leiter der Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs;
2. zwei Hochschullehrer, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, ein Student und ein nichtwissenschaftlicher Mitarbeiter aus jeder Einrichtung, im Falle der Deutschen Sporthochschule ein Hochschullehrer, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, ein Student und ein nichtwissenschaftlicher Mitarbeiter, im Falle des Bibliothekarlehrinstituts ein Dozent und ein Studierender. Soweit an einer Einrichtung wissenschaftliche Mitarbeiter nicht vorhanden sind, erhöht sich die Zahl der Hochschullehrer auf drei. Einrichtungen desselben Hochschultyps gelten als eine Einrichtung.

(3) Übersteigt die Zahl der Angehörigen einer Einrichtung die Stimme der Angehörigen aller übrigen Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs um mehr als die Hälfte, so beträgt die Zahl der Mitglieder dieser Einrichtung im

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesamthochschulrat nach Absatz 2 Nr. 2 das Doppelte. Für die Feststellung der Zahl der Angehörigen ist der Ablauf der Einschreibungsfrist für das Sommersemester 1972 maßgebend. Eine Veränderung in der Zahl der Angehörigen führt erst nach Ablauf von jeweils drei Jahren zu Veränderungen in der Mitgliederzahl des Gesamthochschulrates.

(4) Die Mitglieder nach Absatz 2 Nr. 2 werden jeweils von dem Kollegialorgan der Einrichtung gewählt, das § 32 des Hochschulgesetzes entspricht. Ist ein solches Organ nicht vorhanden, kann die Wahlordnung nach Anhörung der Einrichtung ein anderes Kollegialorgan mit Gruppenvertretung bestimmen. Besteht auch ein solches Kollegialorgan der Einrichtung nicht, erfolgt die Wahl durch die Fachbereichsversammlungen der Einrichtungen gemeinsam, im Falle des Bibliothekarlehrinstituts durch die Versammlung der Dozenten und die Versammlung der Studierenden. § 19 Absatz 3 gilt entsprechend.

(5) Die Mitgliedschaft der studentischen Mitglieder dauert zwei Jahre, die der übrigen gewählten Mitglieder drei Jahre.

(6) Die Kanzler der Einrichtung des Gesamthochschulbereichs und die Rektoren der Pädagogischen Hochschulen nehmen an den Sitzungen des jeweiligen Gesamthochschulrates mit beratender Stimme teil.

(7) Der Vorsitzende des Gesamthochschulrates wird mit der Mehrheit der Stimmen seiner Mitglieder aus ihrer Mitte gewählt. Er muß Hochschulpräsident, Hochschullehrer oder wissenschaftlicher Mitarbeiter sein. Seine Wahl bedarf der Bestätigung des Ministers für Wissenschaft und Forschung.

(8) Der Gesamthochschulrat kann zur Vorbereitung seiner Beratungen Fachausschüsse einsetzen, deren Mitglieder ihm nicht anzugehören brauchen.

(9) Der Gesamthochschulrat gibt sich eine Geschäftsordnung, die der Genehmigung des Ministers für Wissenschaft und Forschung bedarf.

§ 26

Aufgaben des Gesamthochschulrates

(1) Der Gesamthochschulrat hat im Rahmen der Hochschulplanung des Landes für eine wirksame Zusammenarbeit der in ihm vertretenen Einrichtungen in Forschung, Lehre und Studium zu sorgen und ihre Entwicklung zur Gesamthochschule zu fördern. Dabei obliegen ihm unbeschadet des § 26 Absatz 3 des Hochschulgesetzes insbesondere folgende Aufgaben:

1. Empfehlungen für die Schaffung und Einführung von aufeinander bezogenen Studiengängen;
2. Empfehlungen für die Schaffung und Einführung von nach Studiendauer gestuften Abschlüssen;
3. Empfehlungen für die Schaffung von gemeinsamen Studienabschnitten innerhalb verwandter Studienfächer;
4. Empfehlungen für die Zusammenarbeit in Fragen der Hochschuldidaktik;
5. Empfehlungen für die Koordinierung und Förderung der Forschung durch Bildung von Schwerpunkten;
6. Empfehlungen für die Schaffung und die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen für Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung;
7. Empfehlungen für gemeinsame Lehrveranstaltungen und für den wechselseitigen Einsatz von Lehrkräften;
8. Stellungnahme zu den Struktur- und Entwicklungsplänen sowie zu den Ausstattungsplänen für die Fachbereiche und zentralen Einrichtungen;
9. Empfehlungen für die Einrichtung, Änderung und Auflösung von Fachbereichen und zentralen Einrichtungen.

(2) Die Beschlüsse des Gesamthochschulrates in den Angelegenheiten des Absatzes 1 Satz 2 Nr. 1 bis 7 und Nr. 9 sind dem Minister für Wissenschaft und Forschung, den betroffenen Einrichtungen und den Hochschulen, deren Teile sie sind, unverzüglich mitzuteilen. Sie sind von den für die Entscheidung jeweils zuständigen Organisationen innerhalb einer angemessenen Frist zu beraten. Sie sind für die jeweils betroffene Einrichtung verbindlich,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wenn das zuständige Organ nicht innerhalb von drei Monaten nach Zugang Widerspruch erhebt. Über den Widerspruch entscheidet der Gesamthochschulrat mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der Stimmen seiner Mitglieder. Die Entscheidung über den Widerspruch bedarf der Zustimmung des Ministers für Wissenschaft und Forschung.

(3) Der Minister für Wissenschaft und Forschung kann sich jederzeit über die Tätigkeit des Gesamthochschulrates unterrichten lassen und Berichte des Gesamthochschulrates anfordern.

§ 27

Verwaltungsgemeinschaften

Die Landesregierung kann für Einrichtungen eines Gesamthochschulbereichs eine gemeinsame Verwaltung einrichten und einer Einrichtung Verwaltungsaufgaben zur gemeinsamen Erledigung übertragen. Das Nähere regelt sie nach Anhörung des Gesamthochschulrates und der betroffenen Einrichtungen durch Rechtsverordnung, in der insbesondere Bestimmungen über das Verfahren des Zusammenschlusses oder der Eingliederung bestehender Verwaltungen oder Teile von Verwaltungen, über den Aufbau und Organisation der gemeinsamen Verwaltung und über das Verfahren zur gemeinsamen Erledigung von Verwaltungsaufgaben zu treffen sind. Die Landesregierung kann in entsprechender Anwendung des § 18 Absatz 2 einen gemeinsamen Kanzler bestellen.

§ 28

Erproben neuer Studiengänge

Für die Erprobung neuer Studiengänge in Einrichtungen der Gesamthochschulbereiche gilt § 11 Absatz 4 entsprechend.

§ 29

Errichtung von Gesamthochschulen

(1) Die zu einem Gesamthochschulbereich gehörenden Einrichtungen sollen zu einer Gesamthochschule zusammengeschlossen werden, wenn der Gesamthochschulrat dies empfiehlt und die Einrichtungen der Empfehlung zustimmen. Die Empfehlung des Gesamthochschulrates soll insbesondere Vorschläge zum Errichtungsverfahren und zur Fachbereichsgliederung enthalten. Der Zusammenschluß erfolgt durch Rechtsverordnung der Landesregierung.

(2) Wird die Empfehlung des Gesamthochschulrates nicht innerhalb von fünf Jahren nach Inkrafttreten dieses Gesetzes vorgelegt, so erläßt die Landesregierung die Rechtsverordnung nach Anhörung des Gesamthochschulrates, der Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs und der Hochschulen, deren Teile die Einrichtungen sind.

(3) Die Rechtsverordnung legt das Errichtungsverfahren fest. Sie regelt unter Berücksichtigung der Größe der beteiligten Einrichtungen und der künftigen Fachbereichsgliederung insbesondere die Bildung und Zusammensetzung der kollegialen Hochschulorgane und die Wahl des Rektors oder Hochschulpräsidenten.

(4) Die durch Zusammenschluß errichtete Gesamthochschule ist Körperschaft des öffentlichen Rechts und zugleich Einrichtung des Landes. Einrichtungen, die zusammengeschlossen werden, verlieren mit der Errichtung der Gesamthochschule ihre Rechtsstellung als Körperschaft des öffentlichen Rechts.

(5) Für die nach dieser Vorschrift errichtete Gesamthochschule gelten §§ 8 bis 14, §§ 16 und 17, § 18 Absatz 1 Satz 2 Nr. 4 und Absatz 2, § 21 Absätze 2 und 3 sowie die §§ 22 und 23 entsprechend.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Teil IV
Zusammenarbeit von Hochschulen

§ 30
Kunsthochschulen im Verbund

(1) Die Kunsthochschulen arbeiten mit den Gesamthochschulen und den Einrichtungen der Gesamthochschulbereiche im Verbund zusammen.

(2) Folgende Einrichtungen bilden jeweils einen Verbund;

1. Die Nordwestdeutsche Musikakademie Detmold und die Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs Bielefeld;
2. die Staatliche Hochschule für Bildende Künste Düsseldorf und die Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs Düsseldorf;
3. die Folkwang-Hochschule für Musik, Theater, Tanz Essen und die Gesamthochschule Essen;
4. die Staatliche Hochschule für Musik Köln und die Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs Köln.

(3) Im Falle des Zusammenschlusses der Einrichtungen eines Gesamthochschulbereichs zu einer Gesamthochschule besteht der Verbund zwischen der Kunsthochschule und der Gesamthochschule fort.

(4) Nicht am Sitz der Kunsthochschule befindliche Abteilungen können mit den am gleichen Ort befindlichen Gesamthochschulen oder Einrichtungen der Gesamthochschulbereiche zusammenarbeiten. Die Absätze 1 bis 3 bleiben unberührt.

§ 31
Fachkommission des Verbundes

(1) Für jeden Verbund wird eine Fachkommission gebildet. Der Fachkommission gehören an:

1. Der Direktor der Kunsthochschule sowie zwei Hochschullehrer, zwei Studenten und ein wissenschaftlicher oder nichtwissenschaftlicher Mitarbeiter, die von dem zentralen Kollegialorgan der Kunsthochschule gewählt werden;
2. sechs weitere Mitglieder, die in den Fällen des § 30 Absatz 2 Nr. 3 und Absatz 3 von der Gesamthochschule, im übrigen vom Gesamthochschulrat aus den beteiligten Einrichtungen benannt werden.

(2) Die Fachkommission gibt sich eine Geschäftsordnung, die der Genehmigung des Ministers für Wissenschaft und Forschung bedarf.

§ 32
Aufgaben der Fachkommission des Verbundes

Die Fachkommission hat die Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen zu fördern. Dabei obliegen ihr insbesondere folgende Aufgaben:

1. Empfehlungen für gemeinsame Lehrveranstaltungen und den wechselseitigen Einsatz von Lehrkräften, insbesondere im Bereich der Ausbildung von Lehramtsstudenten;
2. Empfehlungen für gemeinsame Fragen der Gestaltung des Studiums und der Hochschuldidaktik;
3. Empfehlungen für die Koordinierung von Forschungsaufgaben und künstlerischen Projekten;
4. Empfehlungen für neue interdisziplinäre Studiengänge.

§ 33
Sozialakademie im Verbund

(1) Die Sozialakademie Dortmund arbeitet mit den Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs Dortmund im Verbund zusammen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

(2) Für den Verbund wird eine Fachkommission gebildet. Der Fachkommission gehören drei Mitglieder, die von der Sozialakademie Dortmund, und drei weitere Mitglieder, die von den beteiligten Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs Dortmund benannt werden, an.

(3) Die Fachkommission hat die Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen zu fördern. Dabei obliegen ihr insbesondere folgende Aufgaben:

1. Empfehlungen für die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen, insbesondere der Bibliotheken;
2. Empfehlungen für eine Studienordnung;
3. Empfehlungen für mögliche gemeinsame Lehrveranstaltungen;
4. Empfehlungen für den wechselseitigen Einsatz von Lehrkräften;
5. Empfehlungen für die Zusammenarbeit bei der Durchführung von Forschungsvorhaben.

Teil V
Schlußvorschriften
§ 38
Inkrafttreten

Dieses Gesetz tritt am Tage nach seiner Verkündigung, die Vorschriften des § 19 Absatz 3 und des § 35 Absatz 3 Nr. 3 am 18. Mai 1972 in Kraft.

Düsseldorf, den 30. Mai 1972

Die Landesregierung des Landes Nordrhein-Westfalen

(L.S.)

Der Ministerpräsident
Heinz Kühn

Der Innenminister
Willi Weyer

Der Kultusminister
Jürgen Girgensohn

Der Minister für Wissenschaft und Forschung
Johannes Rau

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 4

Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21. Dezember 1972 - II B 1.50-07/11/1 Nr. 2896 - an die Gesamthochschulen Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal

Betr.: Einführung neuer Studiengänge an den Gesamthochschulen

Bezug:

a) Dienstbesprechung am 18.10.1972

b) Bericht vom 15.11.1972 (Gesamthochschule Siegen)
Bericht vom 21.11.1972 (Gesamthochschule Duisburg u. Essen)
Bericht vom 25.11.1972 (Gesamthochschule Paderborn)
Bericht vom 06.12.1972 (Gesamthochschule Wuppertal)

c) Dienstbesprechung am 15.12.1972

Die Gesamthochschulen sind nach § 1 des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes (GHEG) verpflichtet, integrierte Studiengänge zu entwickeln und anzubieten.

Dieser Auftrag bedeutet ständige Reformarbeit von noch nicht absehbarer Dauer, an der nach §§ 2 ff. GHEG auch Studienreformkommissionen beteiligt sind. Empfehlungen von Studienreformkommissionen, die für verbindlich erklärt werden könnten, liegen noch nicht vor. Gleichwohl muß erreicht werden, daß gemäß der kapazitativen Rahmenplanung bereits zum Wintersemester 1973/74 der Studienbetrieb in den ersten integrierten Studiengängen aufgenommen werden kann.

Die folgenden Grundsätze, die in der Dienstbesprechung am 15. Dezember 1972 erörtert worden sind, sollen die Gesamthochschulen bei dieser kurzfristig angelegten Reformarbeit unterstützen. Ich darf nochmals ausdrücklich betonen, daß sie lediglich den Rahmen für integrierte Studiengänge bilden, dessen Fortentwicklung aufgegeben bleibt und der unter dem Vorbehalt einer späteren Anpassung an für verbindlich erklärte Empfehlungen von Studienreformkomissionen steht.

1. Aufnahme des Forschungs- und Lehrbetriebs in neuen Studiengängen

1.1 Zum Wintersemester 1973/74 soll der Studienbetrieb in folgenden neuen Studiengängen aufgenommen werden:

- Lehramt an der Realschule und Lehramt am Gymnasium, insbesondere in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch (letzteres nicht in Essen), allgemeine Literaturwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Sozialwissenschaft (Duisburg), Mathematik, angewandte Mathematik und Physik, Chemie und physikalische Chemie (Essen, Paderborn, Siegen)
- Wirtschaftswissenschaft mit Diplom-Abschluß
- Sozialwissenschaft mit Diplom-Abschluß (Duisburg)
- Mathematik mit Diplom-Abschluß
- Physik mit Diplom-Abschluß
- Chemie mit Diplom-Abschluß (Essen, Paderborn, Siegen)

1.2 Im Wintersemester 1974/75 soll der Studienbetrieb in folgenden neuen Studiengängen aufgenommen werden:

- Chemie und physikalische Chemie als Fächer für die Lehrerausbildung (Duisburg, Wuppertal)
- Chemie mit Diplom-Abschluß (Duisburg, Wuppertal)
- Maschinenbau mit Diplom-Abschluß
- Elektrotechnik mit Diplom-Abschluß (nicht in Essen)
- Bauingenieurwesen mit Diplom-Abschluß (Essen, Siegen, Wuppertal).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

1.3 Soweit das entsprechende Lehrangebot vorhanden ist, können mit Beginn des Studienbetriebes in den neuen Studiengängen auch Studenten höherer Semester aufgenommen werden.

2. Struktur der neuen Studiengänge

2.1 Die neuen Studiengänge sollen als integrierte Studiengänge angelegt werden. Bereits vorhandene (Kurzzeit-) Studiengänge entsprechender Fachrichtungen sind in jedem Falle in die Integration einzubeziehen.

2.2 Integrierte Studiengänge umfassen in der Regel Grundstudium und Hauptstudium. Das Hauptstudium innerhalb eines integrierten Studienganges ist in der Regel nach Inhalt, Dauer und Abschluß unterschiedlich zu gestalten.

2.3 Die integrierten Studiengänge führen in der Regel zu Berufsqualifikationen.

2.4 Zwischen Studiengängen verwandter Fachrichtung sind gemeinsame Lehrangebote bis hin zu gemeinsamen Studienabschnitten zu schaffen.

3. Zugangsvoraussetzungen (vorbehaltlich der Rechtsverordnung nach § 11 GHEG).

3.1 Für Studiengänge für ein Lehramt, für Studiengänge die mit der Prüfung zum Diplom-Pädagogen abschließen und für Studiengänge der Medizin ist Zugangsvoraussetzung das Zeugnis über die allgemeine Hochschulreife oder ein anderes Zeugnis, das den Zugang zu einer wissenschaftlichen Hochschule eröffnet.

3.2 Für Studiengänge, die vom Wissenschaftsminister als integrierte Studiengänge genehmigt sind, soll als Zugangsvoraussetzung sowohl ein Zeugnis über die allgemeine Hochschulreife als auch ein Zeugnis über die Fachhochschulreife oder ein vom Kultusminister als gleichwertig anerkanntes Zeugnis vorgesehen werden. Für Inhaber eines Zeugnisses über die Fachhochschulreife sollen Brückenkurse eingerichtet werden.
Sind bereits Studienzeiten in Fachhochschulstudiengängen verbracht, können die Zugangsvoraussetzungen zu einem integrierten Studiengang entsprechender Fachrichtung bis zum Abschluß des Grundstudiums erworben werden; hierzu können z.B. Brückenkurse eingerichtet werden.

3.3 Für andere Studiengänge von in der Regel dreijähriger Dauer ist Zugangangsvoraussetzung ein Zeugnis über die Fachhochschulreife oder ein vom Kultusminister als gleichwertig anerkanntes Zeugnis.

4. Studiendauer und Studienvolumen

4.1 Innerhalb eines integrierten Studienganges sind Abschlüsse nach Studienzeiten von unterschiedlicher Dauer vorzusehen.

4.2 Die Studienzeit im Grundstudium und im Hauptstudium I (praxisbezogen) soll insgesamt drei Jahre nicht überschreiten; die Studienzeit im Grundstudium und im Hauptstudium II (theoriebezogen) soll insgesamt vier Jahre nicht überschreiten. Das Grundstudium muß mindestens ein Jahr dauern und darf einschließlich der Brückenkurse zwei Jahre nicht überschreiten.

4.3 Das Studienvolumen (Anzahl der Wochenstunden je Student und Studiengang) soll die quantitativen Empfehlungen der gemeinsamen Kommission von WRK und KMK für Studien- und Prüfungsordnungen nicht übersteigen; sofern Empfehlungen im Einzelfall nicht vorliegen, sind die quantitativen Daten für vergleichbare Studiengänge zu berücksichtigen. Das Studienvolumen ist in den Studienordnungen je Studienabschnitt festzulegen.

4.4 Studieninhalte und Studienorganisation sind so aufeinander abzustimmen, daß die Einhaltung der vorgesehenen Studiendauer möglich ist.

4.5 Für integrierte Studiengänge oder gemeinsame Studienabschnitte sollen einheitliche Vorlesungszeiten festgelegt werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

5. Zwischenprüfung

5.1 Das Grundstudium wird durch eine Zwischenprüfung abgeschlossen.
Struktur und Form der Zwischenprüfung, Art und Zahl der Prüfungsfächer sowie die Anrechnung bereits erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen richten sich nach den Gegebenheiten des Studienganges und nach den besonderen Anforderungen des Hauptstudiums I bzw. des Hauptstudiums II.

5.2 Das Bestehen der Zwischenprüfung ist Voraussetzung für den Übergang in ein Hauptstudium.

5.3 Werden innerhalb eines integrierten Studienganges Hauptstudien von unterschiedlicher Dauer angeboten, ist der Übergang in ein Hauptstudium von dem qualifizierenden Ergebnis der Zwischenprüfung abhängig.

5.4 Bauen Hauptstudien verschiedener Fachrichtungen auf einem gemeinsamen Grundstudium auf, gilt für den Übergang in das Hauptstudium einer dieser Fachrichtungen Nr. 5.3 entsprechend.

6. Übergänge

6.1 Nach qualifiziertem Abschluß des Hauptstudiums I sind Übergangsmöglichkeiten in das Hauptstudium II vorzusehen.

6.2 Nach einem für ein Hauptstudium II qualifizierenden Ergebnis der Zwischenprüfung können Übergänge in verwandte Studiengänge vorgesehen werden. Die Anrechnung von Studienzeiten und Prüfungsleistungen richtet sich nach § 5 GHEG.

6.3 Soweit für die Zulassung zur Promotion Studien von mehr als vier Jahren erforderlich sind, setzt der Übergang in diesen Studienabschnitt den Abschluß des Hauptstudiums II voraus.

6.4 Bestehende Übergangsmöglichkeiten von Studiengängen des Fachhochschulbereichs in andere Studiengänge bleiben unberührt.

7. Abschlüsse

7.1 Die integrierten Studiengänge schließen mit Hochschulprüfungen ab, soweit nicht Abschlüsse durch staatliche Prüfungen vorgesehen sind.

7.2 Aufgrund von Hochschulprüfungen kann nach dem Hauptstudium II der Diplomgrad verliehen werden.

7.3 Das Hauptstudium II kann auch mit der Promotion abgeschlossen werden. Sieht die Promotionsordnung den vorherigen Erwerb eines Diploms vor, gilt Nr. 6.3.

7.4 Für integrierte Studiengänge, die mit einer Hochschulprüfung abschließen, gelten die allgemeinen Grundsätze für Hochschulprüfungen (z.B. § 20 Hochschulgesetz); für vorhandene Studiengänge geltende materielle Prüfungsbestimmungen sind nicht von vornherein verbindlich.

8. Einsatz von Hochschullehrern

8.1 Innerhalb eines integrierten Studienganges ist das notwendige Lehrangebot gemeinsam von Professoren und Fachhochschullehrern sowie den übrigen Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern abzudecken. Professoren und Fachhochschullehrer sind dabei gleichberechtigt. Den personellen Einsatz im einzelnen regelt im Rahmen von § 23 Abs. 3 VGrundO der zuständige Fachbereich.

8.2 Für die Beteiligung an Prüfungen ist der Rahmen des § 26 Abs.2 Hochschulgesetz zu beachten.

9. Lehrerausbildung

Bis zu einer Neuordnung muß die Lehrerausbildung sich an den noch geltenden Vorschriften ausrichten.
Die Studienordnungen für das Lehramt an der Realschule und für das Lehramt am Gymnasium sollen unter Berücksichtigung der Entwürfe entsprechender Prüfungsordnungen entwickelt werden, die den Hochschulen zugeleitet worden sind.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

9.2 Um an den Gesamthochschulen eine Lehrerausbildung mit zusätzlichen Wahlmöglichkeiten zu erreichen, kann das Lehrangebot um Lehrfächer erweitert werden, die zumindest als "zweites Fach" wählbar sind. Dabei sind Schwerpunkte innerhalb der Gesamthochschulen unter Berücksichtigung des Bedarfs und des am Ort bereits vorhandenen Fachangebots zu bilden.

Soweit dies möglich ist, sollen ab Wintersemester 1973/74 z.B. Psychologie, Pädagogik und Philosophie als "zweite Fächer" für die Ausbildung von Realschullehrern und Gymnasium durch das vorhandene Personal abgedeckt werden.

10. Zeitplanung und Verfahren

10.1 Um zu gewährleisten, daß der Studienbetrieb in den unter Nr.1.1 genannten Studiengängen zum Wintersemester 1973/74 aufgenommen werden kann, sind folgende Termine einzuhalten:

- Vorlage der Studienordnungen und Prüfungsordnungen durch die Gesamthochschulen bis spätestens 10. Mai 1973;
- Genehmigung der Studienordnungen und Prüfungsordnungen durch den Wissenschaftsminister bis spätestens 10. Juni 1973;
- Herausgabe des Vorlesungsverzeichnisses bis spätestens 1. August 1973.

10.2 Die Einhaltung dieser Termine setzt eine enge Kooperation der Gesamthochschulen untereinander und mit dem Wissenschaftsministerium voraus.

Für die notwendigen Arbeitsschritte wird vorgeschlagen:

- Die einzelnen Gründungssenate entwickeln unter Beteiligung der Studienkommissionen gemäß den vorstehenden Grundsätzen bis zum 15. Januar 1973 Richtlinien für die Erarbeitung der Studienordnungen und Prüfungsordnungen.
- Für jeden in Nr. 1.1 genannten Studiengang wird bis zum 25. Januar 1973 ein Arbeitsausschuß gebildet. Die Gründungssenate oder Gründungsrektorate verständigen sich über die zahlenmäßige Zusammensetzung der Arbeitsausschüsse und legen gemeinsam fest, welche Gesamthochschule den einzelnen Arbeitsausschuß federführend betreut.

  Jede Gesamthochschule entsendet in den Arbeitsausschuß das als Fachvertreter berufene Mitglied des Gründungssenats und mindestens einen weiteren Vertreter der betroffenen Fachrichtung. Die weiteren Vertreter werden von dem zuständigen Fachbereichsrat bzw. dem gemeinsamen Ausschuß (vgl. § 28 VGrundO) gewählt. Ist für eine Fachrichtung noch kein Fachvertreter als Mitglied des Gründungssenats berufen, kann der Gründungssenat ein anderes Mitglied in den Arbeitsausschuß entsenden.
- Die Arbeitsausschüsse entwickeln auf der Grundlage der Richtlinien der Gründungssenate bis zum 25. März 1973 Entwürfe für Studienordnungen und Prüfungsordnungen. Die Mitglieder der Arbeitsausschüsse unterrichten den entsendenden Gründungssenat und Fachbereichsrat oder gemeinsamen Ausschuß laufend über die Arbeitsschritte und vermitteln die Anregungen der Gesamthochschulen dem Arbeitsausschuß.

  Zur wechselseitigen Information und Abstimmung werden Vertreter des Wissenschaftsministeriums zu den Beratungen der Arbeitsausschüsse hinzugezogen.
- Der zuständige Fachbereichsrat oder gemeinsame Ausschuß der einzelnen Gesamthochschule beschließt auf der Grundlage der von dem Arbeitsausschuß vorgelegten Entwürfe bis zum 20. April 1973 die Studienordnung und die Prüfungsordnung.
- Der Gründungssenat stimmt den Studienordnungen und Prüfungsordnungen bis zum 10. Mai 1973 zu.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 5

Grundsätze und Richtlinien für die Studienreform in der Gesamthochschule Essen

(Senatsbeschluß vom 31. Januar 1973, Auszug)

0. Aufgaben und Ziele der Studienreform

0.1 Gesetzlicher Auftrag der Studienreform

Nach dem "Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen" vereinigen die Gesamthochschulen die Aufgaben der wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen in Forschung, Lehre und Studium mit dem Ziel der Integration. Dieser Auftrag bezieht sich primär auf die Studiengänge.

Da die im GHEG §§ 2 und 3 genannten Studienreformkommissionen noch nicht konstituiert worden sind, obliegt die Erfüllung dieser Aufgabe vorläufig den Gesamthochschulen allein. Die Studienreformarbeit innerhalb der Gesamthochschule hat daher sowohl die in § 1 (1) genannten Aufgaben als auch die Gegenstände nach § 3 (3) einzubeziehen.

Die Aufgabe der Integration wird im § 1 (1) Satz 2 durch die Angabe der Mittel zur Erreichung der Integration beschrieben:

- Die Studiengänge der Gesamthochschule sollen aufeinander bezogen sein. Diese "Bezogenheit" ist nach dem im Bereich der Hochschulreform üblichen Sprachgebrauch so zu deuten, daß zwischen den Studiengängen horizontale und vertikale Durchlässigkeit geschaffen wird.
- Innerhalb eines Fachstudiengangs müssen nach Studiendauer gestufte Abschlüsse vorgesehen werden.
- In den verschiedenen Studiengängen sollen gemeinsame Studienabschnitte geschaffen werden, "soweit der Inhalt der Studiengänge es zuläßt". Dies bedeutet, daß die Integration am Leitfaden der Frage nach gemeinsamen Inhalten bisher verschiedener Studiengänge zu erfolgen hat.

  Entsprechend § 3 (3) müssen in den Planungen mindestens die folgenden Elemente eines Studienganges geregelt werden: Zugangsvoraussetzungen, Studienziele, Studieninhalte, Studiendauer, Leistungsnachweise während des Studiums, Studienaufbau, Lehrmethodik, Studienorganisation, Anerkennung von Prüfungsleistungen, Anrechnung von Studienzeiten, Studienabschlüsse.

0.2 Kurzfristig einzurichtende Studiengänge

Nach dem Erlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung NW (II B 1.50-07/11/1 Nr. 2869) vom 21.12.1972 ist in den nächsten Semestern der Forschungs- und Lehrbetrieb in Essen in einer Reihe von Studiengängen aufzunehmen.

"*Studiengang*", ist ein vom Minister vorgegebener Begriff, der im Erlaß *formal* unter dem Gesichtspunkt des jeweiligen Studienabschlusses gesehen wird. Aufgabe der Studienordnung ist es, die Studiengänge *inhaltlich* und *organisatorisch* zu definieren, "Studiengang" sollte ein Sammelbegriff für eine Vielfalt individueller, u.a. durch Projekte geprägter Studienverläufe auf das betreffende Studienziel hin sein. Hochschulprüfungsordnungen und Studienordnungen müssen diesen Individualspielraum garantieren. Auch Prüfungsordnungen, die heute weitgehend von außen bestimmt werden, sollen dies zunehmend berücksichtigen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

0.2.1 Zum Wintersemester 1973/74

- Lehramt an der Realschule und Lehramt am Gymnasium, insbesondere in den Fächern: Deutsch, Englisch, allgemeine Literaturwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Mathematik, angewandte Mathematik und Physik, Chemie und physikalische Chemie
- Wirtschaftswissenschaft mit Diplom-Abschluß
- Mathematik mit Diplom-Abschluß
- Physik mit Diplom-Abschluß
- Chemie mit Diplom-Abschluß

0.2.2. Zum Wintersemester 1974/75

- Maschinenbau mit Diplom-Abschluß
- Bauingenieurwesen mit Diplom-Abschluß

0.2.3 Termin für die Einreichung von Studien- und Prüfungsordnungen

Für alle genannten Studiengänge sind Studienordnungen, für viele (außer den Lehramtsstudien) auch Prüfungsordnungen zu erarbeiten.

Um einen rechtzeitigen Beginn des Studienbetriebs zu gewährleisten, sind die Studien- und Prüfungsordnungen der Studiengänge, die im Wintersemester 1973/74 aufgenommen werden sollen, dem Minister für Wissenschaft und Forschung bis zum *10. Mai 1973* zur Genehmigung vorzulegen.

0.3. Allgemeine Ziele der Studienreform

Das Ziel der Integration und Differenzierung der bisherigen Studiengänge und die Schaffung neuer Studiengänge erfordert über die kurzfristigen Aufgaben hinaus eine Revision aller Studiengänge an der Gesamthochschule mit der Absicht, ein hochflexibles und für *permanente Reformen* offenes System von Studien auf der Basis *wissenschaftlicher Forschung* zu entwickeln. Alle Studiengänge sollen dabei als *gleichwertig*, wenn auch verschiedenartig ausgerichtet und angesehen werden.

Die Studiengänge der Gesamthochschule sollen den Studierenden nicht nur in die Lage versetzen, Erkenntnisse der Fachwissenschaften und deren Anwendung auf wissenschaftlichem Niveau zu studieren, sondern zugleich den *wissenschaftstheoretischen Rang* und die *gesellschaftliche Funktion* wissenschaftlicher Erkenntnisse mitzureflektieren, und zwar mit dem Ziel, Verbindlichkeit und Durchsichtigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis in Richtung *rationalen* und *seiner Folgen bewußten Handelns* fortzuentwickeln.

Diese Aufgabenstellung hat zur Folge, daß neben den in ihrer Bedeutung unbestreitbaren fachwissenschaftlichen Studien im Zusammenhang der jeweiligen disziplinären Systematik in verstärktem Maße curriculare Elemente zu berücksichtigen sind, die sich aus einer kritischen Analyse der Tätigkeitsfelder und gesellschaftlichen Probleminterdependenzen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und ihrer *zweckbestimmten Verwertung* ergeben. Eine solche Fortbestimmung der Curricula bedingt u.a., daß die Studierenden lernen, die *interdisziplinären Verbindungen* zwischen den Disziplinen untereinander und zwischen Disziplinen und gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zu sehen und kritisch in das fachwissenschaftliche Studium zu integrieren.

0.4 Zum Verständnis der folgenden Grundsätze und Richtlinien

Die folgenden Grundsätze und Richtlinien haben die Aufgabe, die für den Forschungs- und Studienbetrieb notwendigen Rahmenbestimmungen darzustellen. Sie sind im Interesse der Kompatibilität der verschiedenen studienreformerischen Aktivitäten auf allen Ebenen zusammengestellt, um zu gewährleisten, daß alle Bemühungen innerhalb der Gesamthochschule eine größtmögliche Chance auf Genehmigung durch den Minister für Wissenschaft und Forschung haben. Zu diesem Zweck werden die einschlägigen Gesetzes- und Erlaßvorschriften mit in die Zusammenstellung einbezogen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Damit verstehen sich die Grundsätze und Richtlinien nicht als ein deterministisches Modell, das nur noch auf bestimmte Probleme der Studienreform angewendet zu werden braucht. Vielmehr soll den Fachbereichen ein weiter Spielraum für die konkrete Ausgestaltung der Studiengänge geschaffen werden.

Im übrigen bleibt die ständige Fortentwicklung der gültigen Vorschriften aufgegeben. Die wegen der kurzfristig angelegten Reformarbeiten notwendige Unzulänglichkeit vieler Vorstellungen muß vorläufig in Kauf genommen werden.

1. *Grundsätze zur Integration der Studiengänge*

1.1 Studienbereiche und Arten von Studiengängen

1.1.1 Studienbereiche

Hinsichtlich der Aufgabe der Integration von Studien sind folgende einander überschneidende Studienbereiche zu unterscheiden:

- *Studienbereich I:*

In der Regel studienbegleitende Veranstaltungen ("Brückenkurse") zur Beseitigung der Unterschiede in Kenntnissen und Fertigkeiten in studienrelevanten Fachinhalten aufgrund verschiedenartiger Abschlüsse im Sekundarbereich.

- *Studienbereich II:*

Wissenschaftliche Studien von in der Regel sechs oder acht Semestern Dauer mit einem berufsbefähigenden Abschluß.

- *Studienbereich III:*

Aufbau- und Kontaktstudien und wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventen aller Studiengänge.

1.1.2 Arten von Studiengängen

Das Ziel der Integration *aller* Studiengänge ist aus verschiedenen Gründen nur schrittweise zu erreichen. Daher wird es in der Gesamthochschule zum Wintersemester 1974/75 an folgende Arten von Studiengängen geben, die sehr unterschiedliche Integrationsaufgaben stellen:

1.1.2.1 *Neue integrierte Studiengänge*

Damit sind die Studiengänge gemeint, die einen Studiengang des ehemaligen Fachhochschulbereichs - falls ein solcher existiert - und einen herkömmlichen Diplom-Studiengang zu *einem* mit unterschiedlichen Abschlüssen zusammenfassen (zum Wintersemester 1973/74: Wirtschaftswissenschaft, Mathematik, Physik, Chemie; zum Wintersemester 1974/75: Maschinenbau, Bauingenieurwesen; später Elektrotechnik und gegebenenfalls weitere Studiengänge). Insoweit bisher ein vergleichbarer sechssemestriger Studiengang noch nicht bestand (Mathematik, Physik), ist er bei der Ausarbeitung der Studien- und Prüfungsordnungen vorzusehen. Die Einrichtung ist bis spätestens zum Wintersemester 1974/75 zu ermöglichen.

Für diese Studiengänge sind Studien- *und* Prüfungsordnungen auszuarbeiten.

1.1.2.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt am Gymnasium*

Für diesen neuen Studiengang insbesondere in den unter 0.2.1 genannten Fächern sind die Entwürfe zu entsprechenden Prüfungsordnungen des Kultusministers verbindlich. Unter Berücksichtigung dieser Prüfungsordnungen sind neue Studienordnungen auszuarbeiten.

Um eine Integration mit den Studiengängen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen zu ermöglichen, sind die Studienordnungen ggf. zu korrigieren.

Um die Wahlmöglichkeit für das Lehramt an der Realschule und das Lehramt am Gymnasium in den unter 0.2.1 genannten Fächern zu erweitern, soll das Lehrangebot um Lehrfächer erweitert werden, die zumindest als "zweites Fach" wählbar sind. Dabei sind Schwerpunkte innerhalb der Gesamthochschule unter Berücksichtigung der Nachfrage der Studenten und des am Ort bereits vorhandenen Fachangebots zu bilden. Soweit dies möglich ist, sollen - laut Erlaß - ab Wintersemester 1973/74 z.B. Psychologie, Pädagogik und

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Philosophie als "zweite Fächer" für die Ausbildung von Realschullehrern und Gymnasiallehrern durch das vorhandene Personal abgedeckt werden.

1.1.2.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften*

Für diese Studiengänge gelten noch die bisherigen Prüfungsordnungen. Um eine maximale Integration mit den Fächern der Studiengänge "Lehramt an der Realschule" und "Lehramt am Gymnasium" zu erreichen, sind die Studienordnungen gegebenenfalls zu korrigieren. Im Falle der Diplom-Prüfungs- und Studienordnung ist eine Revision notwendig.

1.1.2.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule, die nicht in neue integrierte Studiengänge überführt werden.*

Für diese Studiengänge sind Studien- und Prüfungsordnungen auszuarbeiten oder gegebenenfalls umzuarbeiten.

1.2 Der Begriff der Integration

1.2.1 Die Vielheit von Aspekten der Integration und ihre Grundbedeutung

Der Begriff "Integration" wird im Zusammenhang mit der Studienreform in einer vielfach variierenden Bedeutungsbreite aufgefaßt. "Integration" hat dementsprechend eine Reihe von Aspekten, z.B.:

- teilweise Gleichheit oder Gleichartigkeit verschiedener Studiengänge (bei verschiedenen Prüfungsordnungen);
- Vielfalt von Studienverläufen innerhalb eines Studienganges mit mehreren Abschlüssen (bei nur einer Prüfungsordnung);
- wechselseitige Beeinflussung der bisherigen "praxisnahen" und "wissenschaftlichen" Studien- und Arbeitsformen;
- Interdisziplinarität in Forschungs- und Lehrangebot;
- organisatorische Zusammenlegung verschiedener Hochschularten zur Gesamthochschule;
- organisatorische Zusammenlegung verschiedener Ausbildungseinrichtungen des tertiären Bereichs;
- organisatorische Zusammenfügung bisher getrennter Ausbildungsphasen.

"Integration" hat also abstrakt gesprochen eine inhaltliche und eine organisatorische Seite. Dabei verhalten sich curriculare und institutionelle Integration zueinander wie Zweck und Mittel. Das Studienreformziel der Integration muß daher unter dem Gesichtspunkt des Primats der inhaltlichen Integration angestrebt werden.

1.2.2 Gemeinsame und spezifische curriculare Elemente

Bisher organisatorisch-formell getrennte Studiengänge sollen in der Gesamthochschule möglichst weitgehend für die Studierenden der verschiedenen Bereiche zusammengefaßt werden, soweit dies aus fachlichen und hochschuldidaktischen Gründen möglich erscheint. Dies gilt auch für die Studienbereiche I und III.

In den Studiengängen sind daher für Studiengänge *gemeinsame* und *spezifische* curriculare Elemente zu unterscheiden. (Über die Zuordnung der gemeinsamen und spezifischen Elemente zu der Einteilung in Pflicht-/Wahlpflicht-/ und Wahlstudien vgl. 2.2.1.2). Die Trennung zwischen gemeinsamen und spezifischen Elementen ist sowohl zwischen didaktischen Einheiten (z.B. Vorlesungen) als auch innerhalb solcher Einheiten, als auch zwischen zeitlichen Phasen solcher Einheiten denkbar.

Dabei ist für die einzelnen Studienarten zu beachten:

1.2.2.1 *Neue integrierte Studiengänge* (vgl. 1.1.2.1)

Neue integrierte Studiengänge umfassen in der Regel Grundstudium und Hauptstudium. Während das Grundstudium in der Regel einen hohen Anteil gemeinsamer Elemente bezüglich bisher getrennter Studiengänge aufzuweisen hat, ist das Hauptstudium in der Regel nach Inhalt, Dauer und Abschluß unterschiedlich zu gestalten. Diese unterschiedliche Gestaltung des Hauptstudiums schließt nicht aus, daß auch hier curriculare Elemente bzw. Teilelemente integriert werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

1.2.2.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Zwischen den Studiengängen verwandter Fachrichtungen sowohl im Bereich der übrigen Lehramtsstudien als auch zwischen Lehramtsstudien und Diplom-Studiengängen bzw. neuen integrierten Studiengängen sind gemäß der Feststellung gemeinsamer curricularer Elemente gemeinsame Lehrangebote bis hin zu gemeinsamen Studienabschnitten zu schaffen.

1.2.2.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften (vgl. 1.1.2.3)*

Zwischen den Studiengängen verwandter Fachrichtungen sowohl im Bereich der übrigen Lehramtsstudien als auch zwischen Lehramtsstudien und Diplom-Studiengängen bzw. neuen integrierten Studiengängen sind gemäß der Feststellung gemeinsamer curricularer Elemente gemeinsame Lehrangebote bis hin zu gemeinsamen Studienabschnitten zu schaffen. Dies gilt insbesondere für die "zweiten Fächer".

1.2.2.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Diese Studiengänge sollen gemäß der Feststellung gemeinsamer curricularer Elemente in maximaler Integration mit verwandten Studiengängen durchgeführt werden.

1.3 Integration und Differenzierung

Der Prozeß der Integration muß mit dem Prozeß der Differenzierung als komplementärer Maßnahme zusammengehen. Die maximal miteinander durch gemeinsame curriculare Elemente verflochtenen Studiengänge müssen nach Inhalt, Dauer und Studienzielen unterschiedliche Studienwege für den einzelnen Studenten ermöglichen. Die unterschiedlichen Studienziele werden teilweise unterschiedliche Inhalte und Verfahren in nominell gleichen Curricula bewirken. Daraus werden sich ferner unterschiedliche Organisationsformen ergeben.

Für die Gesamthochschule bleibt jedoch für diese Differenzierungen charakteristisch, daß sie sich innerhalb *eines* flexiblen Gefüges von Studienmöglichkeiten ergeben. Dies bedeutet u.a., daß die Vielfalt der Möglichkeiten nicht willkürlich und chaotisch zusammengefügt werden kann, sondern zu einer überschaubaren Anzahl von typischen Studienverläufen gegliedert wird ("Vorschlagsstudiengänge"). In einigen Studiengängen wird es dabei weiterhin möglich sein, den Studierenden einen weitgehenden Freiraum zur individuellen Gestaltung von Studienverläufen zu lassen.

1.4 Verfahren zur Ermittlung der gemeinsamen und spezifischen curricularen Elemente

1.4.1 Unverzichtbare curriculare Elemente

Die Ermittlung der gemeinsamen und spezifischen Elemente, die für eine Festlegung der Studienordnung bestimmend sind, ergibt sich mit einer gewissen Zwangsläufigkeit aus der Beschreibung und wissenschaftstheoretischen wie hochschuldidaktischen Kritik der bisherigen Studiengänge. Das Resultat des Verfahrens soll eine inhaltliche und organisatorische Reform der bisherigen Studiengänge sein.

Unverzichtbare curriculare Elemente sind:

a) Solche inhaltlichen oder methodischen Elemente, deren Kenntnis und Beherrschung von der Tätigkeit des Studienabsolventen erwartet wird, um einen nominellen Abschluß zu rechtfertigen.

b) Solche Elemente, die notwendig als Anfang oder Zwischenglied in der logischen Sukzession zur Erreichung der Elemente nach a) stehen.

Bei der Ausfüllung der durch die kritische Überprüfung der überkommenen Studienelemente entstehenden Freiräume sind die allgemeinen curricularen Inhalte nach 2.2.1 ergänzend zu berücksichtigen.

1.4.2 Vorschläge zum Verfahren

Im einzelnen ist folgende Abfolge von Arbeitsschritten denkbar:

- Zusammenstellung derjenigen fachspezifischen curricularen Elemente, die für neu einzurichtende Studiengänge im Hinblick auf die geforderte Berufsqualifikation notwendig sind. Dazu sind Studien- und Prüfungsordnungen bzw. Entwürfe zu diesen im kritischen Vergleich heranzuziehen;

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

- Koordinierung dieser unverzichtbaren Elemente mit denjenigen der für die Integration in Frage kommenden Studiengänge und somit Feststellung der gemeinsamen und spezifischen Elemente;
- Aufgliederung der Elemente in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlanteile bezüglich eines jeweiligen Studienganges und gegebenenfalls Ersetzung freiwerdender Zeiträume durch interdisziplinäre Angebote;
- Ordnung der curricularen Inhalte nach etwaigen konsekutiven Erfordernissen und organisatorische Eingliederung in verschiedenen Lehrformen und Veranstaltungsarten;
- Aufstellung formaler Studienordnungen mit zeitlicher Gliederung, die einen Abschluß des Studiums im gesetzten zeitlichen Rahmen ermöglicht;
- gegebenenfalls Entwicklung einer Prüfungsordnung unter Beachtung bestehender Rahmenordnungen und Vorschriften;
- Diskussion und Korrektur der Vorschläge durch die zuständigen Gremien.

1.5 Einsatz der Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter im Sektor Studium und Lehre

Die gemeinsamen curricularen Elemente sind von Professoren und Fachhochschullehrern sowie den übrigen Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern durchzuführen. Für die Regelung des personellen Einsatzes durch die Fachbereiche gem. § 23 Abs. 3 VGrundO ist von der grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Hochschullehrer auszugehen.

Für die Regelung des personellen Einsatzes ist darüber hinaus zu beachten, daß Lehrveranstaltungen ganz oder teilweise von solchen Hochschullehrern durchzuführen sind, die für die entsprechenden Curricula das Prüfungsrecht haben. Dazu ist die Bestimmung § 26 HschG zu beachten, wonach bei Entscheidungen über Prüfungsleistungen nur diejenigen Hochschullehrer oder wissenschaftlichen Mitarbeiter stimmberechtigt sind, die die betreffende Prüfung abgelegt oder den in Frage stehenden akademischen Grad erworben haben bzw. eine gleichrangige Prüfung abgelegt oder einen entsprechenden Grad erworben haben.

Für den Einsatz der Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter sind besonders die fachliche Ausrichtung, ferner die durch die bisherige Lehrtätigkeit erworbene Erfahrung des jeweiligen Hochschullehrers bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiters zu berücksichtigen.

2. *Richtlinien zu den konstitutiven Elementen der Studiengänge*

2.1. Organisatorische Elemente

2.1.1 Zugangsvoraussetzungen

2.1.1.1 *Neue integrierte Studiengänge* (vgl. 1.1.2.1)

Für die Studiengänge, die vom Wissenschaftsminister als integrierte Studiengänge genehmigt sind, soll - vorbehaltlich der Rechtsverordnung nach § 11 GHEG - sowohl ein Zeugnis über die allgemeine Hochschulreife als auch ein Zeugnis über die Fachhochschulreife oder ein vom Kultusminister als gleichwertig anerkanntes Zeugnis vorgesehen werden.

2.1.1.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt am Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Für diese Studiengänge ist die Zugangsvoraussetzung das Zeugnis über die allgemeine Hochschulreife oder ein anderes Zeugnis, das den Zugang zu einer wissenschaftlichen Hochschule eröffnet.

2.1.1.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften (vgl. 1.1.2.3)*

Für diesen Studiengang ist die Zugangsvoraussetzung das Zeugnis über die allgemeine Hochschulreife oder ein anderes Zeugnis, das den Zugang zu einer wissenschaftlichen Hochschule eröffnet.

2.1.1.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Für diese Studiengänge ist die Zugangsvoraussetzung ein Zeugnis über die Fachhochschulreife oder ein vom Kultusminister als gleichwertig anerkanntes Zeugnis oder die Hochschulreife und eine praktische Ausbildung; die praktische Ausbildung kann auch während des Studiums nachgewiesen werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.1.1 Brückenkurse

2.1.2.1 Aufgaben der Brückenkurse

Die Brückenkurse haben die Aufgabe:

- für Studienanfänger v.a. in neuen integrierten Studiengängen mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen einen Ausgleich der unterschiedlichen Vorbildungen anzubieten hinsichtlich des gewählten Studienganges (Studienbereich I).
- für Studierende, die sich bei Einführung der neuen integrierten Studiengänge bereits in Studiengängen der ehemaligen Fachhochschule befinden, die Ableistung entsprechender Übergangsvoraussetzungen zu ermöglichen.
- um Studierenden die notwendigen methodischen Kenntnisse für die Mitarbeit an Projekten zu ermöglichen. Die Überbrückung kann auch aufgrund von Erfolgen im Studienbereich II bestätigt werden.

2.1.2.2 Volumen und zeitliche Einordnung (vgl. 2.1.3.2)

Der Anteil der Stundenzahl der Brückenkurse an der Semesterwochenstundenzahl darf nicht mehr als 20% betragen. Damit die an Brückenkursen teilnehmenden Studierenden hinsichtlich der Qualität des Studiums nicht gegenüber den übrigen Studierenden benachteiligt sind, darf durch die Brückenkurse die Summe der Wochenstunden während der Vorlesungszeit im engen Sinne nicht überschritten werden.

2.1.2.3 Experimentiercharakter

Die Form der Blockveranstaltungen ist als Exploration für das System des Blockstudiums überhaupt zu beachten. Zu diesem Zweck ist die begleitende Betreuung durch das Hochschuldidaktische Zentrum vorzusehen.

Die Fachbereiche haben auf der Basis der Erfahrungen mit den Brückenkursen zu prüfen, ob und in welchem Umfang Anträge auf Hochschulversuche gem. § 11 (4) GHEG an den Wissenschaftsminister gerichtet werden sollen.

2.1.3 Studienabschnitte und gemeinsame Vorlesungszeiten

2.1.3.1 Studienabschnitte

Hinsichtlich der verschiedenen Arten von Studiengängen ergeben sich unterschiedliche Bestimmungen für die Studienabschnitte und gegebenenfalls deren Dauer.

2.1.3.1.1 *Neue integrierte Studiengänge* (vgl. 1.1.2.1)

Die neuen integrierten Studiengänge bestehen in der Regel aus einem in Studienzweige gegliederten Hauptstudium.

Das Grundstudium dauert mindestens 2 und höchstens 4 Semester.

Das Hauptstudium dauert in der Regel bis zum Ende des 6. bzw. 8. Semesters.

2.1.3.1.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt am Gymnasium* (vgl. 1.1.2.2)

Die Einführung einer Gliederung in Grundstudium und Hauptstudium ist für die Studiengänge und Fächer jeweils zu prüfen. Gegebenenfalls sind auch andere Gliederungen denkbar.

2.1.3.1.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften (vgl. 1.1.2.3)*

Nach der Prüfungsordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen ist eine Gliederung in Studienabschnitte nicht vorgesehen.

Nach der Diplom-Prüfungsordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft besteht das Studium aus einem mindestens 4 Semester umfassenden Grundstudium bis zur Vordiplomierung und einem mindestens 4 Semester umfassenden Hauptstudium bis zur Diplomprüfung.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.1.3.1.4. *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Für diese Studiengänge ist die Frage der Gliederung in Studienabschnitte durch die genehmigten oder noch zur Genehmigung vorzulegenden Prüfungsordnungen geregelt. Unter dem Gesichtspunkt der Integration ist eine Revision der bisher geltenden Bestimmungen vorzunehmen.

2.1.4 Zwischenprüfungen

Die Zwischenprüfung besteht in der Regel aus vorwiegend studienbegleitenden Qualifikationen.

Bei den Studiengängen, bei denen Struktur und Form der Zwischenprüfung nicht ohnehin durch eine rechtswirksame Prüfungsordnung festgelegt ist, richtet sich die Zwischenprüfung nach der Studienordnung bezüglich des Grundstudiums. Der Übergang vom Grundstudium zum Hauptstudium darf keinesfalls von einer von allen Studenten zu absolvierenden einheitlichen und gleichartigen Punktprüfung abhängig gemacht werden. Voraussetzungen für den Übergang müssen vielmehr die im Grundstudium angeeigneten Fertigkeiten und Fähigkeiten sein. Insbesondere muß auch die Studienmotivation Berücksichtigung finden.

Ein System der Studienberatung soll dem Studierenden die Wahl des Hauptstudienganges erleichtern.

Jedem Studenten sollte auf Antrag, ein Studienzeugnis ausgestellt werden, in dem die erbrachten Leistungsnachweise und die Studiendauer bestätigt werden. Das Studienzeugnis begründet keine weiteren Anrechte oder Verpflichtungen.

2.1.5 Studienabschlüsse

2.1.5.1 Neue integrierte Studiengänge (vgl. 1.1.2.1)

Die neuen integrierten Studiengänge schließen mit Hochschulprüfungen ab, soweit nicht Abschlüsse durch staatliche Prüfungen vorgeschrieben sind.

Aufgrund von Hochschulprüfungen ist nach dem Hauptstudium ein akademischer Grad zu verleihen. Dieser kann die Verschiedenartigkeit des Abschlusses zum Ausdruck bringen. Er darf nicht die bisherige Bezeichnung mit dem Zusatz "grad." tragen. Als Abschluß eines Studiums von in der Regel 8 Semestern Dauer ist der Diplomgrad zu verleihen.

Für neue integrierte Sudiengänge, die mit einer Hochschulprüfung abschließen, gelten die allgemeinen Grundsätze für Hochschulprüfungen (z.B. § 20 HschG.)

Für vorhandene Studiengänge geltende materielle Prüfungsbestimmungen sind nicht verbindlich.

2.1.5.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Es gelten die Entwürfe für Prüfungsordnungen des Kultusministers.

2.1.5.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften* (vgl. 1.1.2.3)

Es gelten die bisherigen Prüfungsordnungen

2.1.5.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Es gelten die bisherigen Prüfungsordnungen. Gegebenenfalls sind die noch nicht genehmigten Prüfungsordnungen zur Genehmigung vorzulegen.

2.1.6 Übergangsmöglichkeiten (horizontale Durchlässigkeit)

2.1.6.1 Grundsätzliche Vorbemerkungen

Bei einem Übergang zwischen Studiengängen oder zwischen unterschiedlichen Zweigen von Hauptstudien in einem Studiengang werden grundsätzlich die gemeinsamen curricularen Elemente (vgl. 1.2.2) angerechnet. Für die Studierfähigkeit in den spezifischen curricularen Elementen können zusätzliche Prüfungen, gegebenenfalls in exemplarischer und/oder studienbegleitender Form vorgesehen werden.

Dies hat zur Folge, daß die Notwendigkeit eines eigenen Leistungsnachweises je kleiner ist, desto größer der Anteil gemeinsamer curricularer Elemente ist.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Für den *Zeitpunkt* der Übergangsmöglichkeiten bedeutet der Grundsatz, daß Übergangsmöglichkeiten immer dann besonders günstig sind, wenn ein Studienabschnitt mit einem hohen Anteil gemeinsamer curricularer Elemente ausläuft. Daher ist zu empfehlen, in den Studienordnungen besondere typische Übergangsstellen ausdrücklich zu beschreiben.

Als *Evaluationsprinzip* ergibt sich, daß ein Übergang zwischen Studiengängen umso näher liegt, je größer die Leistungen in den gemeinsamen curricularen Elementen sind.

2.1.6.2 Richtlinien für die einzelnen Arten von Studiengängen

2.1.6.2.1 Neue integrierte Studiengänge (vgl. 1.1.2.1)

Zwischen den Hauptstudien sind Übergangsmöglichkeiten vorzusehen. Diese orientieren sich an dem Umfang der gemeinsamen curricularen Elemente. Erbrachte Leistungen in gemeinsamen curricularen Elemente sind anzurechnen.

2.1.6.2.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Nach qualifiziertem Abschluß des Lehramtes für Grund- und Hauptschulen und des Lehramtes an der Realschule sind Übergangsmöglichkeiten für das Lehramt an Gymnasien zu schaffen. Nach bestimmten Studienabschnitten für das Lehramt an Gymnasien sind Übergangsmöglichkeiten zu den übrigen Lehrämtern zu schaffen.

Zwischen den nominell verwandten Lehramtsstudiengängen einerseits und den Diplom-Studiengängen bzw. Magister-Studiengängen andererseits sind Übergangsmöglichkeiten vorzusehen.

Zwischen den Studiengängen für das Lehramt an der Realschule und dem Lehramt an Gymnasien sind Übergangsmöglichkeiten zum Diplom-Studiengang in Eziehungswissenschaften analog den Übergangsmöglichkeiten zwischen dem Lehramt an Grund- und Hauptschulen vorzusehen.

2.1.6.2.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften* (vgl. 1.1.2.3)

Zwischen dem Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen einerseits und den Studiengängen für die Lehrämter an Realschulen und an Gymnasien andererseits sind Übergangsmöglichkeiten vorzusehen (vgl. 2.1.6.2.2).

Für den Übergang zwischen dem Lehramt an Grund- und Hauptschulen und dem Diplom-Studium in Erziehungswissenschaften gelten die bisherigen Übergangsregelungen.

2.1.6.2.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Zwischen den Studiengängen der ehemaligen Fachhochschule einerseits und neuen integrierten Studiengängen bzw. Diplom-Studiengängen sind gegebenenfalls Übergangsmöglichkeiten vorzusehen.

2.1.7 Volumen und Studiendauer

2.1.7.1 *Volumen der Wochenstunden*

Das Studienvolumen (Anzahl der Wochenstunden mit formalisierter Lehre je Student und Studiengang) soll 10-25 Wochenstunden (quantitative Empfehlungen der gemeinsamen Kommissionen von WRK und KMK für Studien- und Prüfungsordnungen) nicht überschreiten.

Der Anteil der Pflichtstudien soll 50% nicht überschreiten. Für das Verhältnis von Pflichtstudien: Wahlpflichtstudien: Wahlstudien (:Vorsemesterkurs) wird der Schlüssel 50 : 30 : 20 (: 20) empfohlen.

2.1.7.2 Studiendauer

2.1.7.2.1 Grundsätzliche Richtlinien

Studieninhalte und Studienorganisation sind in den Studienordnungen so aufeinander abzustimmen, daß die Einhaltung der vorgesehenen Studiendauer möglich ist.

2.1.7.2.2 Richtlinien für die Arten von Sudiengänge (vgl. 1.1.2.1)

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.1.7.2.2.1 *Neue integrierte Studiengänge* (vgl. 1.1.2.1)

Die Studienzeit im Grundstudium und im Hauptstudium beträgt zwischen 6 und 8 Semestern. Es sind Abschlußmöglichkeiten nach Studienzeiten unterschiedlicher Dauer zu entwickeln.

2.1.7.2.2.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Die Studienzeit für das Lehramt an der Realschule soll 6 Semester nicht überschreiten.

2.1.7.2.2.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften* (vgl. 1.1.2.3)

Die Studienzeit für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen soll 6 Semester nicht überschreiten; die Studienzeit für den Diplom-Studiengang in Erziehungswissenschaften soll 8 Semester nicht überschreiten.

2.1.7.2.2.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Es gelten die bisher üblichen Studienzeiten.

2.1.8 Integration des Praxisbezuges

2.1.8.1 Grundsätzliche Vorbemerkung

Für alle Studiengänge ist längerfristig eine Integration der Praxisphasen in das gesamte Studium anzustreben. Dies bedeutet nicht unbedingt, daß das gesamte Studium in einem Zuge absolviert werden muß, wohl aber, daß die Praktika von der Hochschule verantwortlich begleitet werden müssen.

Hinsichtlich der Realisierbarkeit bestehen in den einzelnen Arten von Studiengängen unterschiedliche Perspektiven. Da in einigen Studiengängen hinsichtlich der Praktika erhebliche organisatorische Schwierigkeiten und Konfliktzonen mit den Einrichtungen, die Praktikanten aufnehmen, bestehen, ist eine Einbeziehung der Probleme der Praktika in die fachliche Studienberatung gem. § 23 (3) Satz 5 vorzusehen.

2.1.8.2 Bemerkungen zu den Arten von Studiengängen

2.1.8.2.1 *Neue integrierte Studiengänge* (vgl. 1.1.2.1)

Eine Integration von Praxisphasen ist grundsätzlich anzustreben. Eine Verlängerung der Studienzeiten nach 2.1.7.2.2.1 kann vorgesehen werden.

2.1.8.2.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Eine Integration des Vorbereitungsdienstes dürfte kurzfristig keine Chance auf Realisierung haben. Die Integration eines Blockpraktikums während des Studiums ist durch die Prüfungsordnung vorgeschrieben.

Unbeschadet dieser Bemerkungen ist zu prüfen, in welchem Umfang eine Kooperation mit den Seminaren für die Vorbereitungsdienste aufgenommen werden kann.

2.1.8.2.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Erziehungswissenschaften* (vgl. 1.1.2.3)

Für das Lehramt s. 2.1.8.2

Für den Diplom-Studiengang ist die Integration des Praxisbezuges in den Prüfungs- und Studienordnung geregelt. Die Möglichkeiten einer Revision sind zu prüfen.

2.1.8.2.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Es ist eine Revision der bisher geltenden Regelungen vorzunehmen, v.a. unter dem Gesichtspunkt der Integration.

2.1.9 *Weiterbildung und Kontaktstudium*

Die Kontinuität zwischen den Studienbereichen II und III und die Integration beider Studienbereiche ist durch die Studienordnungen ausdrücklich zu sichern.

Für die Organisation der bestehenden Möglichkeiten von Ganzzeit- und Teilzeitstudium, von Direkt-, Kontakt- und Fernstudium sind die dienst- und arbeitsrechtlichen Verbindlichkeiten zu beachten.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.1.10 Überleitungsvorschriften bezüglich der neuen integrierten Studiengänge

Aus rechtlichen Gründen müssen Studierende, die ihre Studien in Studiengängen der ehemaligen Fachhochschule begonnen haben, die Möglichkeit haben, die begonnenen Studiengänge unter entsprechenden Bedingungen zu Ende zu führen.

Studierende, die ihre Studien in Studiengängen der ehemaligen Fachhochschule begonnen haben, müssen Gelegenheit erhalten, in die neuen integrierten Studiengänge überzuwechseln. Zu diesem Zweck sind in den Überleitungsvorschriften auszuarbeitenden Prüfungsordnungen zu regeln:

- notwendige Zusatzleistungen, die für den Übergang auf einer bestimmten Stufe zu erbringen sind;
- Festsetzung curricularer Äquivalenzen. Die Festsetzung von Äquivalenzen ist durch Vergleich der curricularen Inhalte der alten und neuen Prüfungsordnungen miteinander zu begründen.

Wegen der Neuartigkeit der integrierten Studiengänge dürfte ein einfacher Übergang ohne zusätzliche Qualifikationen in der Regel nicht möglich sein.

2.2 Didaktische Bestimmungen

2.2.1 Studieninhalte

2.2.1.1 Allgemeine Bestimmung der curricularen Inhalte

Bei der Bestimmung der curricularen Studieninhalte sind annähernd gleichwertige Studienelemente vorzusehen bezüglich:

- fachwissenschaftliche Studien unter Berücksichtigung ihrer interdisziplinären Verflechtungen (vgl. 2.2.2.1);
- tätigkeitsfeldbezogene Elemente unter Berücksichtigung von studienintegrierten Praxisphasen (vgl. 2.2.2.2);
- wissenschaftstheoretische Elemente unter Berücksichtigung methodologischer und gesellschaftlich-praktischer Probleme der entsprechenden Fächer und Tätigkeitsfelder.

2.2.1.2 Vorschlagsstudiengänge

Dabei ist in der Regel vorzusehen, daß die Pflichtstudien diejenigen curricularen Elemente enthalten (vgl. 1.2.2), die den integrierten Studiengängen gemeinsam sind.

Die Studienordnungen sollten typische Studienverläufe zu "Vorschlagsstudiengängen" zusammenfassen.

Für die Arten von Studiengängen ergibt sich dadurch:

2.2.1.2.1 *Neue integrierte Studiengänge* (vgl. 1.1.2.1)

Während der Phase des Grundstudiums stellen die 50% Pflichtstudienanteil die gemeinsamen curricularen Elemente dar. Die übrigen 50% sind Elemente von Wahlpflicht- und Wahlanteilen, deren Absolvierung den qualifizierenden Charakter der Zwischenprüfung hinsichtlich der Weiterführung des Studiums in der Phase des Hauptstudiums darstellt (vgl. 2.1.4).

Während der Phase des Hauptstudiums bilden die 50% Pflichtstudienanteil die spezifischen Elemente zwischen den verschiedenen Hauptstudien eines integrierten Studienganges. Die 50% Wahlpflicht- und Wahlanteile können gemeinsame Elemente zwischen den Hauptstudien beinhalten.

2.2.1.2.2 *Lehramt an der Realschule und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.2)

Die 50% Pflichtstudienanteil sollen die spezifischen Elemente des jeweiligen Studienganges enthalten. Für die 50% Wahlpflicht- und Wahlanteile sind die verschiedenen Integrationsmöglichkeiten (vgl. 2.1.6.2.2) zu berücksichtigen. Ferner ist bei den letzteren Anteilen die Vorschrift der jeweiligen Prüfungsordnung hinsichtlich der zweiten Fächer zu berücksichtigen.

2.2.1.2.3 *Lehramt an Grund- und Hauptschulen und Lehramt an Gymnasien* (vgl. 1.1.2.3)

Für die interne fachliche Ausgestaltung der Vorschriften durch die geltenden Prüfungs- und Studienordnungen sind die durch die Studiengänge unter 2.2.1.2.2 entstehenden Schwerpunkte zu

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

berücksichtigen (z.B. legt die Einrichtung von achtsemestrigen Studiengängen in den Sprachwissenschaften einen Schwerpunkt in Sprachpsychologie und Sprachphilosophie nahe).

2.2.1.2.4 *Studiengänge der ehemaligen Fachhochschule* (vgl. 1.1.2.4)

Durch den Ausbau der Wahlanteile können Integrations- (vgl. 1.2.2.4) und Übergangsmöglichkeiten (vgl. 2.1.6.2.4) bereits im ersten Stadium erweitert werden.

2.2.2 Interdisziplinarität und tätigkeitsbezogenes Studium

2.2.2.1 Prinzip der Interdisziplinarität (vgl. 0.3)

Die gesellschaftliche Nachfrage nach Fähigkeiten, Erkenntnissen und Fertigkeiten in fachübergreifenden Tätigkeiten erfordert interdisziplinär zu organisierende Studiengänge. "Interdisziplinär" soll dabei heißen:

- Zusammenwirken von Ergebnissen, Methoden und Denkweisen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen bei der Beschreibung und Erklärung eines komplexen Wirklichkeitsausschnittes;
- Integration der verschiedenen disziplinären Elemente im Rahmen einer Reflexion auf die Bedingungen der jeweiligen beruflichen Praxis;
- Orientierung der Lehrinhalte an den Problemen dieser Praxis und nicht in erster Linie an einer abgeschlossenen Demonstration wissenschaftlicher Verfahrensweise und Erkenntnismöglichkeiten.

2.2.2.2 Tätigkeitsbezogenes Studium (vgl. 0.3, 2.1.8)

Die Lehrinhalte sind neben einer Kritik nach Maßgabe der fachinternen Konsekution auch einer Kritik nach Maßgabe der Erfordernisse der entsprechenden Tätigkeitsfelder zu unterziehen.

Die Orientierung der Lehrinhalte an den Problemen der Tätigkeitsfelder erfordert, daß die Organisation der gesamten Ausbildung (Hochschulstudium, Praktika, Vorbereitungsdienste) möglichst in einen einphasigen, differenzierten Ausbildungsgang integriert wird. Dabei ist zu beachten, daß die von der Hochschule begleiteten Praktika nicht im Rahmen eines engen Berufsbildes erfolgen sollen, sondern das breite Spektrum eines Tätigkeitsfeldes eröffnen müssen.

2.2.3 Studieninhalte nach dem Projektstudiensystem

2.2.3.1 Grundgedanke des Studierens in Projekten

Der Begriff des Projektstudiums ist der Einsicht verpflichtet, daß die Differenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen für die wissenschaftliche Lehre durch den Gesichtspunkt der Einheit des Gegenstandes kompensiert werden muß. Die Wissenschaften sind zwar in theoretischer Rücksicht an ihre jeweilige Systematik und die Eingliederung ihrer Forschungsergebnisse in diese Systematik sowie an der Kritik und Weiterentwicklung ihrer Forschungsmethoden interessiert. Betrachtet man demgegenüber die wissenschaftlichen Disziplinen unter dem Gesichtspunkt des Studiums, ist eine die Grenzen der Fachsystematik überspringende Integration von Studieninhalten erforderlich. Die Integration orientiert sich an der Einsicht, daß wissenschaftlich-theoretische und praktische Interessen und die Reflexion ihrer Beziehungen in die Bestimmung von Studieninhalten eingehen müssen. Innerhalb eines Projektes wird daher unter Initiative aller Beteiligten im Blocksystem die Lösung eines genau definierten praktischen Problems durch Heranziehung aller relevanten Disziplinen erarbeitet.

2.2.3.2 Organisatorische Konsequenzen

Für alle Studiengänge ist zu prüfen, inwieweit Studienanteile abweichend von der durch Fachvorlesung, Fachseminar usw. gekennzeichneten Arbeitsmethodik in Form von interdisziplinären Projekten durchgeführt werden können. Diese Projekte sind prüfungsrelevant in den Studiengängen abzusichern. Um zwischen herkömmlichen Verfahren im wöchentlichen Turnus und den Projekten keine gegenseitigen Störungen des Lehr- und Forschungsbetriebs hervorzurufen, sind die Projekte jeweils in der Zeit der Vorsemesterkurse durchzuführen (vgl. 2.1.3.2).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.2.4 Prüfungswesen

Für die neu auszuarbeitenden Prüfungsordnungen soll in vergrößertem Umfang von der Möglichkeit studienbegleitender Leistungsnachweise Gebrauch gemacht werden. Zwischen- und Abschlußprüfungen sollen Kombinationen von studienbegleitenden und Punktprüfungen sein. Um die Übergangsmöglichkeiten zu anderen Hochschulen zu sichern, können die studienbegleitenden Leistungsnachweise zu Zeugnissen zusammengesetzt werden.

2.2.5 Studienberatung

Die Aufgabe der fachlichen Studienberatung durch die Fachbereiche gem. § 23 (3) Satz 5 hat in den Studienordnungen ausdrücklich ihren Niederschlag zu finden.

Die Studienordnungen sollen dem Studierenden dabei die Organisation und die zentralen Gegenstände der Studienberatung angeben.

2.3 Institutionelle Bedingungen und quantitative Aspekte

Für Zwecke der Hochschulplanung, insbesondere der Struktur- und Entwicklungsplanung ist es notwendig, zu jeder neuen Studienordnung oder zu Änderungen einer Studienordnung die nachfolgenden quantitativen Angaben zu machen. Dabei ist es den für die Erarbeitung bzw. Änderung der Studienordnungen zuständigen Gremien freigestellt, ob sie die quantitativen Angaben in den Text der Studienordnung einarbeiten oder in einer besonderen Anlage fixieren.

2.3.1 Volumen der Wochenstunden

Wie unter 2.1.7.1.1 ausgeführt, sind hier Angaben über das Studienvolumen zu machen, d.h. die Zahl der Semesterwochenstunden an formalisierter Lehre, die *ein Student* absolvieren muß, wenn er sein Studium entsprechend der Studienordnung durchläuft. Es ist anzustreben, daß hierbei

- die Studiendauer in Semestern und
- die Semesterdauer in Monaten (s. 2.1.3.2) angegeben werden. Wenn möglich, soll nicht nur die Gesamtzahl der Wochenstunden des Studienganges, sondern auch die Zahl der nachgefragten Wochenstunden im 1., 2., 3. etc. Fachsemester mitgeteilt werden.

2.3.2 Anteil der fachspezifischen curricularen Elemente

Da jeder Studiengang nicht nur ein, sondern mehrere fachspezifische curriculare Elemente enthält, sind mehrere Fachdisziplinen - jeweils mit unterschiedlichen Anteilen - an einem Studiengang beteiligt. Soweit es sich um formalisierte Lehre handelt, ist daher anzugeben, mit welchen absoluten Wochenstundenzahlen die einzelnen Fachdisziplinen bzw. Fachrichtungen am Studiengang beteiligt sind.

Dieselben Angaben sind für Brückenkurse und Projekte zu machen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, daß diese Veranstaltungsarten bei Verwirklichung der vorliegenden Richtlinien als einmonatige Vorsemesterkurse durchgeführt werden, so daß hier die Angabe nicht in Wochenstunden, sondern in Zeitstunden gemacht werden sollte.

Zur Klarstellung sei noch einmal betont, daß es sich immer um nachgefragte Lehrveranstaltungsstunden aus der Sicht *eines* Studenten handelt, der sein Studium gemäß der Studienordnung durchläuft.

2.3.3 Studienorganisation

Die nachgefragten Lehrveranstaltungen werden in unterschiedlichen Formen angeboten, wobei aus Vereinfachungsgründen nur zwei Kategorien gebildet werden, nämlich Vorlesungen und Kleingruppenveranstaltungen. Diese Veranstaltungsformen sind mit unterschiedlichen Anteilen an den nachgefragten Lehrveranstaltungen beteiligt. Ferner ist mit einer Minimal- und einer Maximalzahl die jeweilige Gruppengröße anzugeben.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2.3.4 Lehrpersonal

Unter Zugrundelegung der Annahme, daß ein Student sein Studium gem. der Studienordnung durchläuft, ist anzugeben, wieviele Lehrpersonen minimal notwendig sind, um die erforderlichen fachbezogenen Lehrveranstaltungsstunden mit wissenschaftlichem Niveau anbieten zu können. Sofern unter 2.3.1 die Gesamtzahl der Wochenstunden des Studienganges nach Fachsemestern spezifiziert worden ist, muß auch die Zahl der notwendigen Lehrpersonen spezifiziert nach Fachsemestern erfolgen.

Bei allen Angaben unter 2.3.4 ist für jede Lehrperson das Fach (bzw. die Fächer) anzugeben, das (die) gelehrt werden soll (sollen).

3. *Allgemeine Verfahren und Terminplanung*

3.1 Aktivitäten der Fachbereiche und Gemeinsamen Ausschüsse gem. § 28 VGrundO

Bis zum 25.3.1973: Schrittweise Ausarbeitung von Studien- und Prüfungsordnungen (vgl. 1.2.4) und Diskussion derselben in den Arbeitsausschüssen (vgl. 3.2)

Bis zum 20.4.1973: Revision der durch die Arbeitsausschüsse vorgelegten Entwürfe und endgültiger Fertigstellung eines Entwurfs für den Gründungssenat.

3.2 Aktivitäten der überregionalen Arbeitsausschüsse

(Die folgenden Richtlinien wurden von den Konrektoren für Studium und Lehre am 23.1.1973 vereinbart und vom Gründungssenat der Gesamthochschule Essen in seiner 11. o. Sitzung am 30.1.1973 beschlossen.)

3.2.1 Aufgaben der Arbeitsausschüsse

Die Gesamthochschulen beabsichtigen, bezüglich der Erstellung der Studien- und Prüfungsordnungen zweigleisig zu verfahren: Die Gesamthochschulen werden sich *vorrangig* darauf konzentrieren, durch die zuständigen Gremien der HS - die Fachbereichsräte, gemeinsame Ausschüsse und Kommissionen für Studien und Lehre und den Gründungssenat - Studien- und Prüfungsordnungen zu erstellen und zu verabschieden.

Parallel dazu sind die Hochschulen bereit, in den obengenannten Arbeitsausschüssen mitzuwirken, um ein Maximum an Informations- und Koordinationsmaßnahmen untereinander in die Gremien der Hochschulen einzubringen.

3.2.2 Anzahl und Art der Arbeitsausschüsse

Es werden 9 Ausschüsse mit jeweils einer federführenden Gesamthochschule eingerichtet.

A) Germanistik	Wuppertal
B) Anglistik	Wuppertal
C) Romanistik	Wuppertal
D) Wirtschaftswissenschaft	Duisburg
E) Sozialwissenschaft	Duisburg
F) Mathematik	Essen
G) Physik	Essen
H) Chemie	Paderborn
I) Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften	Siegen

Einige Ausschüsse, z.B. A - C, werden in sehr enger Kooperation Probleme gemeinsam erörtern müssen (z.B. allgemeine Sprach- und Literaturwissenschaften, Linguistik)

3.2.3 Besetzung der Arbeitsausschüsse

Jede Gesamthochschule kann in die Ausschüsse jeweils bis zu zwei Fachvertreter aus dem Bereich der Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter und - soweit Studierende der jeweiligen oder verwandter Fachstudiengänge zur Verfügung stehen und zur Mitarbeit bereit sind - einen Studenten entsenden. Ein

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fachvertreter soll vom Senat, der andere und gegebenenfalls der Studentenverteter vom jeweiligen Fachbereichsrat gewählt werden.

Bei der Besetzung des Ausschusses für Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften sollen neben Erziehungswissenschaftlern auch Vertreter weiterer Disziplinen des pädagogischen Studiums berücksichtigt werden.

Vom Gründungssenat der Gesamthochschule Essen in seiner 11. o. Sitzung am 31.1.1973 in zweiter Lesung verabschiedet.

(Doz. Dr. C.F. Gethmann,
Konrektor f. Studium u. Lehre)

(Prof. Dr. W. Kröll,
Rektor)

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 6

Verordnung
über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen und den Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife während des Studiums an Gesamthochschulen

vom 27. Oktober 1977 (GV. NW. 432/SGV. NW.223), berichtigt (GV. NW. 1978 S. 83)

Auf Grund des § 11 Abs. 3 des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes - GHEG - vom 30. Mai 1972 (GV. NW. S. 134), geändert durch Gesetz vom 31. Juli 1974 (GV. NW. S. 769), wird für den Zugang an Gesamthochschulen und für den Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife während des Studiums an Gesamthochschulen verordnet:

§ 1

(1) Zugangsvoraussetzung für Studiengänge, die vom Minister für Wissenschaft und Forschung als integrierte Studiengänge genehmigt sind, ist ein Zeugnis über die Hochschulreife oder ein Zeugnis über die Fachhochschulreife oder ein vom Kultusminister als gleichwertig anerkanntes Zeugnis.

(2) Studenten, die keine Hochschulreife besitzen, werden in integrierten Studiengängen zum Hauptstudium mit längerer Regelstudiendauer zugelassen, wenn sie die fachgebundene Hochschulreife nachweisen. Sie erwerben die fachgebundene Hochschulreife, wenn sie in integrierten Studiengängen nach einem Grundstudium in der Regel vier Semestern auf der Grundlage erfolgreich abgeschlossener Brückenkurse in Englisch, Mathematik und Deutsch die für das Hauptstudium mit längerer Regelstudiendauer qualifizierende Zwischenprüfung bestanden haben.

(3) Studenten, die nach Absatz 2 die fachgebundene Hochschulreife erworben haben, sind berechtigt, das Studium auch in einem Studiengang derselben oder einer verwandten Fachrichtung an der Gesamthochschule oder einer anderen wissenschaftlichen Hochschule fortzusetzen. Die der fachgebundenen Hochschulreife zugeordneten Studiengänge und verwandten Fachrichtungen ergeben sich aus Anlage 1 dieser Verordnung.

(4) Studenten, die nach Absatz 2 die fachgebundene Hochschulreife erworben haben, können das Studium auch in gleichnamigen oder verwandten Fächern eines Lehramtsstudienganges an der Gesamthochschule oder einer anderen wissenschaftlichen Hochschule fortsetzen. Die der fachgebundenen Hochschulreife zugeordneten Fächer der Lehramtsstudiengänge ergeben sich aus Anlage 2 dieser Verordnung.

§ 2

(1) Die Brückenkurse umfassen einschließlich des erforderlichen Übungsanteils in der Regel jeweils 100 Stunden. Die Brückenkurse in Englisch und Mathematik sollen bis zum zweiten Semester, der Brückenkurs in Deutsch bis zum vierten Semester abgeschlossen sein. Die Brückenkurse werden in der Regel als Kompaktkurse vor Beginn der jeweiligen Vorlesungszeiten durchgeführt. Die Brückenkurse sollen studiengangbezogen sein. Die Brückenkurse sind erfolgreich abgeschlossen, wenn die schriftliche Arbeit in Form einer Abschlußklausur den Anforderungen einer ausreichenden Leistung entspricht. Die Bearbeitungsdauer für die Abschlußklausur beträgt vier Zeitstunden. Eine einmalige Wiederholung ist zulässig.

(2) Die Aufgaben für die Abschlußklausuren müssen dem Studenten unbekannt sein. Sie dürfen einer bereits gelösten oder bearbeiteten Aufgabe nicht so nahestehen oder im Kurs so vorbereitet sein, daß ihre Bearbeitung keine selbständige Leistung erfordert. In der Abschlußklausur im Brückenkurs Englisch wird die Bearbeitung eines englischen Textes von ungefähr 500 Wörtern Umfang gefordert. Die Abschlußklausur im Brückenkurs Deutsch ist entweder die Analyse eines Textes oder die vergleichende Analyse zweier Texte oder die Erörterung einer fachspezifischen Textvorlage. In der Abschlußklausur im Brückenkurs Mathematik sind drei Aufgaben zu lösen, die sich auf mindestens zwei Gebiete der Mathematik beziehen müssen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

(3) Die Rahmenbedingungen für die inhaltliche Ausgestaltung der Brückenkurse und der Abschlußklausuren legen der Minister für Wissenschaft und Forschung und der Kultusminister im Benehmen mit den Gesamthochschulen fest.
(4) Der Kultusminister ist berechtigt, Einsicht in die Aufgabenstellungen und die bewerteten Abschlußarbeiten zu nehmen. Ein entsprechendes Begehren ist an den Minister für Wissenschaft und Forschung zu richten.

§ 3

(1) Zugangsvoraussetzung für Studiengänge für ein Lehramt an öffentlichen Schulen, für den Studiengang, der zur medizinischen Staatsprüfung führt sowie für Studiengänge, die zu in der Regel auch an anderen wissenschaftlichen Hochschulen möglichen Hochschulprüfungen (Doktor der Medizin, Doktor der Pädagogik, Diplompädagoge) führen, ist ein Zeugnis über die Hochschulreife oder ein anderes Zeugnis, das den Zugang zu einer wissenschaftlichen Hochschule eröffnet. Die nachfolgenden Absätze 2 und 3 sowie § 1 Abs. 2 bis 4 bleiben unberührt.
(2) Zugangsvoraussetzung für Studiengänge, die denen einer Pädagogischen Hochschule entsprechen, ist auch ein Zeugnis der Sonderprüfung für die Zulassung zum Studium an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.
(3) Zugangsvoraussetzung für Studiengänge, die gemäß RdErl. des Kultusministers vom 23.3.1977 (n.v.) - III A 4. 36-52/2 Nr. 1250/76 - zu einer Lehramtsprüfung in den Fächern Hauswirtschaftswissenschaft, Kunst, Sport, Musik und Textilgestaltung führen, ist auch ein Zeugnis der fachgebundenen Hochschulreife zum Lehramtsstudium dieser Fächer.

§ 4

Zugangsvoraussetzung für Studiengänge, die nicht unter die §§ 1 und 3 fallen und die zu einer Abschlußprüfung führen, die einer Abschlußprüfung an Fachhochschulen entspricht, ist ein Zeugnis über die Fachhochschulreife oder ein vom Kultusminister als gleichwertig anerkanntes Zeugnis.

§ 5

Die Bestimmungen dieser Verordnung gelten erstmals für Studenten, die ihr Studium im Wintersemester 1978/79 aufnehmen. Studenten, die ihr Studium vor Inkrafttreten dieser Verordnung in einem integrierten Studiengang aufgenommen haben, erwerben die fachgebundene Hochschulreife noch nach den Bestimmungen der Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen zum Studium an Gesamthochschulen vom 21. August 1973 (GV. NW. S. 446), geändert durch Verordnung vom 21. April 1974 (GV. NW. S. 176). Sie können ihr Studium in gleichnamigen und verwandten Fächern eines Lehramtsstudienganges nach § 1 Abs. 4 dieser Verordnung fortsetzen, wenn sie die nach § 2 Abs. 1 dieser Verordnung erforderliche schriftliche Arbeit in Englisch, Mathematik und Deutsch nachweisen.

§ 6

(1) Die Verordnung tritt am Tage nach ihrer Verkündung in Kraft.
(2) Zum gleichen Zeitpunkt tritt die Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen vom 21. August 1973 (GV. NW. S. 446), geändert durch Verordnung vom 21. April 1974 (GV. NW. S. 176), soweit sie nicht nach § 5 dieser Verordnung als Übergangsvorschrift weiter Anwendung findet, außer Kraft.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 6

Fachrichtungen der Studiengänge, in denen das Studium nach Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife fortgesetzt werden kann.

Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife im integrierten Studiengang	Berechtigt zur Fortsetzung in den Fachrichtungen
Wirtschaftswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften
	Betriebswirtschaft
	Volkswirtschaft
	Sozialwissenschaft (Sozialwirt)
Sozialwissenschaften	Sozialpädagogik
	Soziologie
	Erziehungswissenschaft
	Wirtschaftswissenschaften
Mathematik	Mathematik
	Physik
	Informatik
Physik	Physik
	Mathematik
Chemie	Chemie
	Biochemie
	Biologie
Bauingenieurwesen	Bauingenieurwesen
	Architektur
	Vermessungswesen
Maschinentechnik	Maschinenbau
	Elektrotechnik
Elektrotechnik	Elektrotechnik
	Maschinenbau

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 7

Vorläufige Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal

(Senatsbeschluß vom 13.3.1974)

Präambel

Diese Vorläufigen Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal sollen Ziele und Wege der Forschung hochschulpolitisch und organisatorisch regeln.

Sie beruhen auf: Art. 5 GG (Recht der freien Meinungsäußerung), § 1 HSchG (Wissenschaftliche Hochschulen) § 2 HSchG (Aufgaben der Hochschule) § 3 HSchG (Freiheit von Forschung und Lehre) § 9 HSchG (Besetzungsvorschläge) § 32 HSchG (Senat) § 34 HSchG (Fachbereiche) § 41 HSchG (Struktur- und Entwicklungspläne) § 44 HSchG (Statistische Erhebungen) §46 HSchG (Bewirtschaftung des Haushalts).

§ 1 GHEG (Aufgaben der Gesamthochschule).

§ 3 VGrundO GHW (Hochschulangehörige) § 13 VGrundO GHW (Gründungssenat) § 17 VGrundO GHW (Ständige Kommissionen) § 18 VGrundO GHW (Aufgaben der Ständigen Kommissionen) § 28 VGrundO GHW (Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen) § 57 VGrundO GHW (Forschungsfreiheit) § 58 VGrundO GHW (Koordinierung der Forschung) § 59 VGrundO GHW (Forschung im Auftrag und mit Mitteln Dritter) § 60 VGrundO GHW (Forschungsberichte).

Da die Forschungsaufgaben unter gleitender Bezugsnahme auf die wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Gegebenheiten stets aktuell angepaßt sein müssen, sind diese Grundsätze als eine erste Arbeitsbasis zu sehen, die nach praktischen Erfahrungen aus ihren Anwendungen ergänzt und verfeinert werden können.

Der Gründungssenat bestimmt die Ständige Forschungskommission der Gesamthochschule Wuppertal (K III) als die kompetente organisatorische Zentralstelle in diesen Angelegenheiten.

1. Stellung der Forschung in der Gesamthochschule

1.1 Für die Gesamthochschule Wuppertal als wissenschaftlicher Hochschule muß die Verbindung von Forschung und Entwicklung mit Lehre und Studium ein wichtiges Gestaltungsprinzips (§ 2 Abs. 1 HSchG in Verbindung Mit §§ 1 Abs. 1 und 9 GHEG) sein. Darum ist die Forschung[1] eine ständige Aufgabe der Gesamthochschule Wuppertal. Als solche ist sie ein gestaltendes, regelndes und ergänzendes Prinzip des Inhalts und der Organisation von Lehre und Studium. In dieser Wechselbeziehung haben sich Lehre, Studium und Forschung gegenseitig zu beanspruchen.

1.2 Die personelle, materielle und administrative Organisation dieser Aufgabe hat der Wissenschaft[2] und Praxis zu dienen, indem sie u.a. lehr- und studiumbezogene Grundlagen- und Anwendungsforschung fördert.

1.3 Das bedeutet

einerseits für die Lehre,

- daß der Hochschullehrer durch selbständige, eigenverantwortliche Forschung seine Fähigkeit bewahren muß, auch die Aufgaben der Lehre zu erfüllen.

andererseits für das Studium,

- daß Inhalt und Organisation des Studiums forschungsbezogen konzipiert sein sollen, so daß die Forschung dem Studenten im Verlauf des Studiums den Erwerb subjektiv und objektiv neuer Erkenntnisse ermöglicht,
- die dazu notwendigen Voraussetzungen sind zu schaffen.

---

1 Der Begriff "Forschung" im Sinne dieser Grundsätze umfaßt auch den Begriff "Entwicklung". Forschung ist ein Prozeß kreativer, systematischer und methodischer Gewinnung, Aufbereitung, Überprüfung, Darstellung und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Entwicklung ist der nach den Grundsätzen der Forschung ausgerichtete Prozeß, vorhandene Erfahrungen und Erkenntnisse mit dem Ziel praktischer Anwendung zu ergänzen und zu verbessern.

2 Unter "Wissenschaft" wird ein zusammenhängendes Gebiet von Erkenntnissen über spezifische Gegenstände verstanden. Diese Erkenntnisse bestehen in Aussagen, die mittels gültiger und zuverlässiger Methoden gewonnen, überprüft und innerhalb eines einheitlichen Bezugsrahmens geordnet werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

2. Wissenschaft und Gesellschaft

2.1 Der Wissenschaftler als Forscher und Lehrer, der an der Entwicklung und Regulierung des Wachstums wissenschaftlicher Erkenntnisse und technischen Könnens beteiligt ist, muß sich der Interdependenz von Wissenschaft und Gesellschaft bewußt sein. Um dieses Bewußtsein zu wecken und zu bilden, muß er prüfen

- die erkenntnisleitenden Interessen,
- die gesellschaftlichen Relevanzen,
- die Fragestellungen und Methoden sowie
- die gesellschaftlichen Erwartungen.

2.2 Die Gesamthochschule hat so, als eine die Wissenschaft in die Gesellschaft integrierende Institution, in der Bewältigung dieser Aufgabe die Mitwirkung aller an der Forschung direkt Beteiligten zu gewährleisten.

2.3 Im Rahmen dieser Voraussetzungen gehört die wissenschaftliche Beratung Dritter auf der Grundlage eigener Forschungen zu den legitimen Aufgaben der Wissenschaftler der Gesamthochschule. Dazu muß die Gesamthochschule die forschungsorganisatorischen Möglichkeiten bieten.

2.4 Die Forschungspolitik der Gesamthochschule Wuppertal als einer Körperschaft öffentlichen Rechts, die zugleich eine Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen ist, steht in einem kritisch-korrespondierenden Verhältnis zur staatlichen Forschungspolitik. Im Rahmen des verfassungsrechtlichen Grundsatzes der Freiheit von Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG) soll sie, unter Berücksichtigung der jeweils vorhandenen Forschungsressourcen, ein möglichst widerspruchsfreies System zweckrational konstruierter und einander zugeordneter Mittel zur wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung formulieren.

3. Forschungsplanung der Gesamthochschule Wuppertal

3.1 Forschungsplanung dient der Rationalisierung und Objektivierung der quantitativen und zeitlichen Bestimmung benötigter Forschungsressourcen sowie der Koordinierung der fachbereichs- und/oder hochschulübergreifenden Projekte. Sie kann nur in der Kooperation zwischen dem oder den Forschenden einerseits und den zuständigen Hochschulgremien andererseits geschehen.

3.2 Ziele der Forschungsplanung an der Gesamthochschule Wuppertal sind vor allem:

3.2.1 Förderung einer systematischen und kontinuierlichen Entwicklung der Forschung in allen an der Gesamthochschule Wuppertal vertretenen Wissenschaftsgebieten;

3.2.2 Initiierung und Förderung von Forschungsvorhaben, die fachübergreifende Problemstellungen haben und sich auf die Lösung wichtiger gesellschaftlicher Probleme beziehen;

3.2.3 Förderung der Weiterbildung von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern durch Beteiligung an laufenden Forschungsvorhaben entsprechend den Erfordernissen forschungsorientierter Lehre und deren geplanter Entwicklung.

3.2.4 Förderung von Projekten, die die kontinuierliche Beteiligung von Studenten ermöglichen.

3.3 Den Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern wird empfohlen, Individual- oder Gruppenforschung mit dem Ziel zu organisieren, wissenschaftlich ergiebige Forschungsprobleme inhaltlich zu definieren, Forschungsvorhaben kapazitativ zu planen sowie die forschungsorganisatorischen Voraussetzungen (Kooperationsmodelle in Gestalt von Forschungsstellen, Betriebseinheiten, Forschungsschwerpunkten oder Sonderforschungsbereichen) für eine Realisierung des Vorhabens zu schaffen. Die Ständige Forschungskommission soll von solchen Vorhaben unterrichtet werden.

3.4 Zur Realisierung der forschungspolitischen Ziele, zur Erreichung einer optimalen Transparenz des Kommunikationsprozesses von Forschung, Lehre und Studium, zur rationellen haushaltstechnischen Planung und zur Vermeidung kostspieliger Doppelforschung sind die Entscheidungsprozesse innerhalb der

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesamthochschule so zu organisieren, daß sie durch ihre Selbstverwaltungsgremien die Aufgabe der Forschungsplanung wahrnehmen kann.

3.5 Forschungsplanung hat eine Grundlage der Struktur, Haushalts- und Entwicklungsplanung der Gesamthochschule Wuppertal zu sein.

4. Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal

4.1 Die Forschung wird von einzelnen Forschern oder Forschergruppen getragen. Demgemäß müssen die organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen innerhalb der Gesamthochschule so beschaffen sein, daß die Wertentscheidung des Art. 5 Abs. 3 GG im Sinne eines freiheitlichen Wissenschaftspluralismus gewahrt bleibt. Dies gilt sowohl für Individual- als auch für Gruppenforschung, die jeweils mono-, multi- oder interdisziplinär[3] angelegt sein können.

4.2.1 Unter Individualforschung werden alle Forschungsaktivitäten einzelner Wissenschaftler unabhängig von der Art ihrer Finanzierung verstanden. Der Forscher ist in diesem Fall für die Formulierung der wissenschaftlichen Fragestellung, die Auswahl der Forschungsmethoden, das Vorgehen im einzelnen, den Zeitpunkt und die Art der Darstellung der Ergebnisse selbst und allein verantwortlich.

4.2.2 Individualforschung realisiert sich in zwei typischen Organisationsformen:

- als eine von der Formulierung der wissenschaftlichen Fragestellung bis zur abschließenden Darstellung der Forschungsergebnisse durchgängige Forschungsaktivität eines einzelnen Wissenschaftlers

oder

- als eine mit Unterstützung zeitlich befristet angestellter und in der Regel aus Drittmitteln bezahlter, von einem verantwortlichen Projektleiter initiierte Forschungsaktivität.

4.3 Unter Gruppenforschung werden alle Forschungsaktivitäten mehrerer Forscher verstanden, die entweder gemeinsame oder mehrere je eigene persönlich gezeichnete Beiträge zur wissenschaftlichen Fragestellung und zur Lösung eines gemeinsam formulierten umfassenderen wissenschaftlichen Problems leisten.

4.4 Die Organisation der Forschung hat die Zielsetzungen und Aufgabenstellungen der in den Abschnitten 1 (Stellung der Forschung in der Gesamthochschule) und 2 (Wissenschaft und Gesellschaft) aufgestellten Forderungen zu realisieren.

4.5 Vorhaben einzelner oder mehrerer Forscher, für die öffentliche Mittel beansprucht werden, müssen von den dafür zuständigen Gremien daraufhin geprüft werden, ob sie mit der "Verfahrensordnung zur Antragstellung und Bearbeitung von Forschungsanträgen" übereinstimmen.

5. Forschungsressourcen der Gesamthochschule Wuppertal

5.1 Die Ausstattung der Fachbereiche im Sinne von § 46 HSchG, der Fächer und die hochschuleigenen Forschungsmittel sowie die Drittmittel müssen eine angemessene Forschung in der Gesamthochschule Wuppertal ermöglichen.

5.2 Die Ausstattung besteht aus: Personal, Räumlichkeiten und anderen Nutzflächen, Einrichtungen, Geräten, Hilfsmitteln und dem wissenschaftlichen Literaturapparat.

---

3 Monodisziplinäre Forschung befaßt sich in der Regel mit einem einzelwissenschaftlichen Problem, dessen definierte Teilaspekte von einzelnen oder mehreren Forschern mit speziellen Kenntnissen und Interessen gemeinsam untersucht werden.

Multidisziplinäre Forschung befaßt sich in der Regel mit einem wissenschaftlichen Problem, dessen Formulierung und Lösung wegen seiner spezifischen Komplexität nicht von den Vertretern einer einzelwissenschaftlichen Disziplin bewältigt werden kann. Die wissenschafts- und forschungspolitische Bedeutung multidisziplinärer Forschung liegt in erster Linie nicht in den zu erwartenden Forschungsergebnissen, sondern in der wissenschaftstheoretisch abzusichernden Approximation der unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Begriffssysteme und Methoden, die erst eine zuverlässige und gültige Definition des zu initiierenden Forschungsvorhabens ermöglicht.

Interdisziplinäre Forschung setzt einerseits grundlegende monodisziplinäre Kenntnisse und andererseits multidisziplinäre Zusammenarbeit der beteiligten Forscher voraus. Sie ist das Ergebnis eines langfristigen forschungsorientierten fachbereichs- u./oder hochschulübergreifenden Kommunikationsprozesses, in dessen Verlauf problembezogene Fragestellungen, Methoden, Begriffssysteme u. Theorien entwickelt werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

5.3 Die hochschuleigenen Forschungsmittel werden im Haushalt der Gesamthochschule Wuppertal gesondert ausgewiesen. Sie müssen einen beträchtlichen Teil des Gesamthaushalts ausmachen, um eine bewegliche, am konkreten fachlichen Bedarf ausgerichtete Disposition innerhalb der Forschungsmittel aus dem Haushalt der Gesamthochschule Wuppertal zu sichern. Die Vergabe der Forschungsmittel aus dem Haushalt der Gesamthochschule Wuppertal sowie die Beantragung von Drittmitteln aus den Haushalten des Bundes und der Länder richtet sich nach den vom Gründungssenat beschlossenen "Richtlinien zur Vereinheitlichung von fachbereichs- und hochschulübergreifenden Anträgen auf Forschungsmittel für Einzelprojekte an forschungsfördernde Einrichtungen".

5.4 Zuwendungen anderer nicht unter 5.3 genannter Förderer werden nach Maßgabe der Zweckbindung durch den Dritten von der Hochschule bewirtschaftet und angerechnet. Aus diesen Mitteln bezahlte hauptberufliche Mitarbeiter werden als Personal der Hochschule auf Vorschlag des Leiters oder der Leitung des Forschungsvorhabens durch die Hochschule eingestellt. Wegen der weitreichenden Konsequenzen für die Struktur der Hochschule (Inanspruchnahme von Personal, Räumen und Sachmitteln), die sich im Falle der Bewilligung von Drittmitteln ergeben, sind die Anträge an forschungsfördernde Einrichtungen entsprechend der "Verfahrensordnung zur Antragstellung und Bearbeitung von Forschungsanträgen" zu behandeln.

6. Forschungsbericht der Gesamthochschule Wuppertal

Um die Funktion der Forschung als ein Gestaltungsprinzip in Lehre und Studium voll zu entfalten, sind folgende Maßnahmen notwendig:

6.1 Alle Forschungsaktivitäten der Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter der Gesamthochschule Wuppertal werden gemäß § 44 HSchG regelmäßig erfaßt für ein Forschungsinformationssystem ohne Rücksicht auf die jeweilige Art der Finanzierung. Der gemäß § 60 Abs. 2 VGrundO GHW unter Federführung der Ständigen Forschungskommission zu veröffentlichende Forschungsbericht hat die Aufgabe

- alle im Berichtszeitraum abgeschlossenen, laufenden oder geplanten Forschungsarbeiten zu erfassen,
- konkrete Planungsdaten zur Fortentwicklung der personellen, materiellen und räumlichen Forschungskapazitäten zu liefern,
- den an Fragestellungen anderer Forscher interessierten Wissenschaftlern Gelegenheit zur Kontaktaufnahme mit dem Ziel einer möglichen Kooperation zu geben,
- den Fachbereichen, den Ständigen Kommissionen, dem Senat und dem Rektorat eine Entscheidungsgrundlage für die Festlegung von fachbereichs- oder hochschulübergreifenden Forschungsschwerpunkten zu schaffen,
- die Öffentlichkeit über die Forschungsaktivitäten der Gesamthochschule Wuppertal zu informieren.

Der Forschungsbericht ist so zu gestalten und in ADV-gerechter Form aufzuarbeiten und zu speichern, daß er diese Aufgabe erfüllen kann.

6.2 Aufgrund der Auswertungsergebnisse der Forschungsberichte stellt die Ständige Forschungskommission in Korrespondenz mit den interessierten Forschern fest, welche fachbereichsübergreifenden, multidisziplinären Arbeitsgruppen zur Definition, Planung und Organisation interdisziplinärer Forschungsvorhaben gebildet werden können. Die beteiligten Fachbereiche bilden mit dem Ziel der Realisierung der von den Arbeitsgruppen erstellten Konzeption, unter Berücksichtigung des Prinzips der funktionsgerechten Mitwirkung aller Beteiligten, fachbereichsübergreifende und koordinierende Ausschüsse gemäß § 28 VGrundO GHW.

6.3 In Kooperation mit den an Forschungsvorhaben Beteiligten bemüht sich die Ständige Forschungskommission um Kontaktaufnahme mit dem Landesamt für Forschung, mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

sowie mit Forschungsinstituten oder Betriebseinheiten anderer Hochschulen mit dem Ziel, gleichartige Forschungsvorhaben zu koordinieren und mit ihnen die Forschungsplanung gemeinsam abzustimmen.

6.4 Auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse der unter 3.3, 6.2 und 6.3 genannten Gruppen und auf Vorschlag der Ständigen Forschungskommission entscheidet der Gründungssenat gemäß § 13 Abs. 2 Ziff. 2 VGrundO GHW über die Errichtung von Forschungsschwerpunkten und über die Beantragung von Sonderforschungsbereichen an der Gesamthochschule Wuppertal.

7. Geltungsbereich und Inkrafttreten

Diese "Vorläufigen Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der GHW" gelten für alle Angehörigen der Gesamthochschule Wuppertal im Sinne des § 3 VGrundO GHW. Sie treten mit der Veröffentlichung in den Amtl. Mitteilungen der Gesamthochschule Wuppertal in Kraft.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 8

Erklärung der Gründungsrektoren der Universitäten-Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen am 19.07.1983 anläßlich der Beendigung der Gründungsphase

1. Mit der Gründung der Gesamthochschulen wurden die Ziele verfolgt, Wissenschaft und berufliche Praxis in Forschung, Lehre und Studium aufeinander zu beziehen und dadurch zu fördern, die Durchlässigkeit des Bildungssystems entsprechend den Leistungen, Neigungen und Eignungen der Studenten zu verbessern, das Angebot von Studienplätzen in die Regionen hineinzutragen, die der Unterstützung des Strukturwandels durch Bildungsinvestitionen bedürfen. Die Fernuniversität sollte einen Beitrag zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung und eines Studiums neben dem Beruf leisten. Das kulturelle Angebot der neuen Hochschulen sollte das öffentliche Leben der Hochschulstädte und ihrer Region bereichern.
2. Trotz der finanziell mageren Jahre, die den Großteil des ersten Lebensjahrzehnts der Gesamthochschule begleiteten, waren die Gesamthochschulen erfolgreich. Es gelang, die Durchlässigkeit des Bildungssystems ohne Leistungsrabatt zu verbessern, den Praxisbezug durch vielfältige Fördermaßnahmen zu stärken und die Regionalisierung zu verwirklichen. Die Aufnahme von Abiturienten und von Studenten ohne allgemeine Hochschulreife, aber mit Praxisvorkenntnissen, hat sich bewährt. Das Bundesverfassungsgericht hat mit Beschluß vom 20.10.82 die Zugehörigkeit der aus der Praxis berufenen Professoren, die in integrierten Studiengängen gemeinsam mit habilitierten Professoren lehren, zur Gruppe der Hochschullehrer im Sinne des materiellen Hochschullehrerbegriffs und dabei ausdrücklich die Wissenschaftlichkeit der Gesamthochschulen bestätigt. In der Forschung sind die Gesamthochschulen anerkannte Einrichtungen mit Schwerpunkten in der Grundlagen- und in der angewandten Forschung.
3. Historisch ist in Deutschland die regionale Vielfalt eine Quelle der kulturellen Entwicklung gewesen. Die Regionalisierung des Hochschulsystems gilt inzwischen nicht nur in Nordrhein-Westfalen als eine der in den beiden vergangenen Jahrzehnten erfolgreichsten Strategien der Raumordnung. Für die Wissenschaftsentwicklung hat sich die regionale Einbindung dort bewährt, wo sie mit überregionaler Orientierung verbunden blieb. Die Gesamthochschulen waren dabei besonders wirkungsvoll, weil sie im Unterschied zu vielen anderen Universitätsneugründungen außerordentlich attraktiv sind und weil sie mit ihrem differenzierten Hochschulzugang besonders geeignet sind, interessierte und leistungsfähige Studienbewerber aus ehemals bildungsfernen Schichten in bis dahin hochschulfernen Regionen anzusprechen. Im Wintersemester 1982/83 waren in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal insgesamt 55.054 Studenten immatrikuliert, dem stehen bisher gebaute 32.225 Studienplätze gegenüber; das entspricht einer Belastung pro Studienplatz von 171%. Die Fernuniversität betreut gegenwärtig 24.000 Studenten, darunter 10.000 Berufstätige, die sich an Lehrveranstaltungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligen. Unter den 18 nach 1970 in der Bundesrepublik gegründeten wissenschaftlichen Hochschulen nehmen die Gesamthochschulen gemessen an der Studentenzahl die Ränge 1 (Essen), 2 (Hagen), 3 (Wuppertal), 4 (Paderborn), 5 (Duisburg) und 7 (Siegen) ein. Den Gesamthochschulen ist es in intensiven Bemühungen gemeinsam mit den Hochschulstädten und engagierten Bürgern, Freunden und Förderern gelungen, die Verbindungen zwischen Städten, Regionen und Hochschulen in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht freundlich zu gestalten. Das Verständnis von Praxisbezug, das dem öffentlichen Leben zugewandte Klima der Gesamthochschulen und die Idee der Gesamthochschule als Ort auch musischer Praxis haben dazu beigetragen.
4. Der Bundesgesetzgeber und der Landesgesetzgeber hatten, gestützt auf Empfehlungen des Deutschen Wissenschaftsrates, die integrierte Gesamthochschule als die Regelhochschule schlechthin vorgesehen. Dieser

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Vorgabe sind die Länder und die Hochschulen nicht generell gefolgt. Die Gesamthochschulen haben sich als ein Regelhochschultyp neben anderen profiliert und dabei einen anerkannten Platz im Wettbewerb der wissenschaftlichen Hochschulen im heutigen gegliederten Hochschulsystem erworben. Ihr für wissenschaftliche Hochschulen in der Bundesrepublik vorbildliches Angebot zeitlich gestufter und inhaltlich differenzierter Studiengänge könnte sich gegenüber studienzeitverlängernden Tendenzen wirksamer durchsetzen, wenn dem nicht länger das wettbewerbshemmende Laufbahnrecht des öffentlichen Dienstes im Wege stünde.

5. Das Prinzip der Durchlässigkeit des Bildungssystems kann aber nicht so verstanden werden, daß für 20 - 30% eines Altersjahrgangs die gleichen Arbeitsmarktchancen gelten können wie ehedem für 5%. Es gibt keine Regel dafür, daß der Arbeitsmarkt entsprechend reagiert. Deshalb muß die Öffnung der Hochschulen mit einer qualitativen Änderung der Hochschulbildung einhergehen. Durchlässigkeit verlangt andererseits, daß am Arbeitsmarkt Absolventen kürzerer Studiengänge bei gleicher Leistung im Beruf gleiche Chancen haben wie Absolventen längerer Studiengänge. Deshalb müssen nicht-leistungsbezogene Schranken im Laufbahnrecht und in betriebsinternen Arbeitsmärkten der Privatwirtschaft abgebaut werden.
6. Der Praxisbezug des Studiums darf aber nicht als Vorwegnahme betriebsspezifischer Qualifizierung durch die Hochschulen mißverstanden werden. Die Hochschulen sollen ihre Absolventen befähigen, sich in weiten Tätigkeitsfeldern auf der Grundlage soliden Fachwissens, insbesondere gründlicher theoretischer und methodischer Kenntnisse, unmittelbar nach Beendigung des Studiums zu bewähren und Anpassungen an veränderte Bedingungen des späteren Berufslebens vorzunehmen. Praxisbezug im Studium muß zur Sicherung der erforderlichen beruflichen Flexibilität exemplarisch bleiben. Gleichwohl hat sich gezeigt, daß Studenten mit vor dem Studium abgeschlossener Lehre besonders motiviert sind und im wissenschaftlichen Diskurs zur Bereicherung beitragen können. Die Gesamthochschulen würden es deshalb begrüßen, wenn mehr für ein wissenschaftliches Studium Qualifizierten aus einer einschlägigen und erfolgreichen beruflichen Praxis der Weg zum Studium eröffnet würde.
7. Als gleichrangiger Aufgabe neben Lehre und Studium widmen sich die Gesamthochschulen unter bewußter Akzentuierung von Praxisbezug und Regionalisierung der Forschung. Zahlreiche internationale Kontakte einzelner Wissenschaftler und ganzer Fachbereiche sowie Partnerschaften mit ausländischen Hochschulen dienen der Teilnahme an weltweiter wissenschaftlicher Kommunikation. Die Aktivitäten reichen von der Grundlagenforschung bis zur Lösung von Problemen aus der Praxis.

   Da heute keine wissenschaftliche Hochschule mehr auch nur annähernd auf allen Forschungsgebieten tätig sein kann, haben sich die Gesamthochschulen sehr früh zur gezielten Forschungsförderung entschlossen. Darauf sind nicht nur interne Forschungsschwerpunkte entstanden, sondern neuerdings auch Sonderforschungsbereiche und Forschungsschwerpunkte, die bereits von der Deutschen Forschungsgemeinschaft akzeptiert worden sind oder sich im Anerkennungsverfahren befinden. Mit den im Zweijahresrhythmus erscheinenden Forschungsberichten legt jede Gesamthochschule über ihre gesamten Forschungsaktivitäten gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft ab.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 9

Schwier, Hans:
Grundsätze der praxisbezogenen Lehre und Forschung.
Auszug aus: Siegener Hochschulblätter 2/1980, S. 3-9.

Praxisbezug meint deshalb zuerst und allgemein das Verbundensein der Wissenschaft mit den realen Problemen der bestehenden Gesellschaftsordnung und die Pflicht der Wissenschaft, sich um die Lösung dieser realen Probleme zu kümmern.

Nun sollen die Wissenschaften sich andererseits geistig autonom und frei von politischen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln können. Der wissenschaftliche Fortschritt beruht zu einem erheblichen Teil ja gerade auf dieser eigengesetzlichen Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die unabhängig von wirtschaftlichen, sozialen oder auch militärischen Notwendigkeiten gewonnen werden. Die wissenschaftlichen Bemühungen um ein besseres Verständnis der physischen und geistig-seelischen Welt finden zwar in einer konkreten Gesellschaftsordnung und nicht ohne deren Einfluß auf die geistige Verfassung der Wissenschaftler statt. Trotzdem wollen wir in letzter Konsequenz an eine geistige Kraft glauben, die souverän erkennt, sich frei entfaltet und das Hervorgebrachte immer wieder übersteigt, um so die Voraussetzungen für ein besseres individuelles und gesellschaftliches Leben zu schaffen. Das Verhältnis dieses freien wissenschaftlichen Geistes zu seinen Gegenständen ist distanziert und kritisch. Die wissenschaftliche Einstellung muß subversiv anarchisch sein in dem Sinne, daß sie jedes Tabu bricht, alle akzeptierten Postulate bezweifelt und sich keiner Autorität beugt. Wissenschaftliche Erkenntnisse, auch soweit sie letztlich auf nicht beweisbaren Grundannahmen beruhen, beanspruchen Gültigkeit auch gegenüber hergebrachten Glaubensbekenntnissen und gesellschaftlichen Institutionen.

Was die Forschung betrifft, so dürfte dieser Standort der Wissenschaften in der Gesellschaftsordnung allgemein anerkannt sein. Die Forschung hat sich nun mit der Praxis als dem Bereich der gesellschaftlichen Verwertung nicht anders zu befassen als mit ihren sonstigen selbstgefundenen Gegenständen. Auch unsere Gesetze sehen in der Hochschulforschng keinen gesellschaftlich zweckgebundenen Anwendungsapparat. Die Freiheit der Forschung ist grundgesetzlich garantiert, und der Staat verlangt von der Hochschulforschung nicht mehr, als daß sie sich in geistiger Freiheit auch mit den Problemen der gesellschaftlichen Praxis befaßt. Solche Forschungsrichtungen sind nicht neu, wie ja bestimmte Wissenschaften sich eigens mit dem Zustand und der Weiterentwicklung der Gesellschaftsordnung befassen. Auch der technische Fortschritt ist seiner Natur nach immer ein ausgesprochen praxisbezogener Vorgang gewesen, und es bedarf wohl keiner weiteren Aufforderung an unsere Hochschulforschung, sich um unsere derzeitigen Energieprobleme oder um die sogenannte dritte technische Revolution der Mikroprozessoren zu kümmern. Den gesetzlichen Aussagen über den Praxisbezug der Forschung kommt deshalb weniger eine konstituierende als eine bekräftigende Wirkung zu, die wir allerdings wünschen müssen, weil die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse schwieriger geworden sind. Die Komplexität dieser Verhältnisse verlangt darüber hinaus, daß die einzelnen Wissenschaften mehr als bisher zusammenarbeiten.

Wenn das freie Denken, das den Wissenschaften innewohnende Entwicklungsprinzip und der kritische Abstand des Wissenschaftlers zu den Gegenständen seines Denkens eine unabdingbare Voraussetzung für die Vermehrung unseres Wissens wie für den Fortschritt unserer Gesellschaft sind, so stellt dies zugleich die Art und Weise dar, nach der auch die Beziehung zwischen der wissenschaftlichen Bildung und der gesellschaftlichen Praxis herzustellen ist. In den einzelnen Fachwissenschaften geht es dabei um ihren besonderen Bezug zur beruflichen Praxis. Die Auseinandersetzung mit der konkreten Wirklichkeit der Berufe muß ebenfalls distanziert und kritisch geführt werden. Die berufliche Praxis wird nicht den Hochschulen einverleibt - sie bleibt gewissermaßen fremd und wird als Teil eines größeren gesellschaftlichen Zusammenhangs analysiert und wiederum systematisiert. Da nun aber die neuen Hoch-

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

schulgesetze dazu verpflichten, die Studenten auf Berufe vorzubereiten, und da diese Berufe ganz überwiegend durch bestimmte institutionelle, vor allem wirtschaftliche Interessen und demzufolge durch ein zweckgebundenes Funktionieren geprägt sind, geraten die Prinzipien einer wissenschaftlichen Bildung und die Erfordernisse der konkreten Praxis notwendig in ein Spannungsverhältnis. Der Wissenschaftler ist frei, der Mensch im Beruf muß vorgegebenen Gesetzen folgen. Das zeigt sich vor allem da, wo der Berufstätige die ökonomischen, sozialen und arbeitsrechtlichen Bedingungen seines Berufslebens erfährt. Die Lage wird dadurch verschärft, daß die Praxis aller Berufe - mit Ausnahme wohl nur der freien Künstler und der freien Forscher selber - mehr oder weniger durch Standardisierung, Schematisierung, Programmierung, Arbeitsökonomie, kurz durch Mechanik und Routine gekennzeichnet ist. Der Mechanismus hat seinen berechtigten Platz auf der materiellen Seite des Lebens, bei der Versorgung mit den notwendigen Gütern; unser Denken und Bewußtsein sollten wir aber durch innere Systemdistanz von ihm freihalten.

Es verwundert nicht, daß sich aus dieser Erkenntnis heraus inzwischen eine grundsätzliche Gegnerschaft gegen einen verstärkten Praxisbezug von Lehre und Studium gebildet hat. Es wird befürchtet, daß eine Studienreform für die Verwertungsinteressen des Arbeitsmarktes betrieben werde. Die Ausrichtung des Hochschulstudiums auf die Berufspraxis bedeute ein Training für vorgeformte Handlungsweisen und eine Auswahl der Theorie nach wissenschaftsfremden Gesichtspunkten. Statt mehr Initiative und Innovation habe man mit einer verstärkten Reproduktion herkömmlicher Berufswirklichkeit zu rechnen.

Wie also müssen wir die gesetzliche Forderung nach Berufsqualifikation durch Praxisbezug der Ausbildung verstehen und wie erfüllen? Ich möchte dazu aus meiner Sicht einige, gewiß weiterhin diskussionsbedürftige Hauptlinien aufzeichnen:

1. Der Bildungsauftrag der wissenschaftlichen Hochschule ist nach dem Gesetz umfassend und ungeteilt wissenschaftlich. Wissenschaftlich kann Bildung nur sein, wenn sie zu freiem Denken führt. Ihr Gewinn für den einzelnen wie für die Gesellschaft beruht wesentlich darin, daß Vorurteilslosigkeit, Kritikfähigkeit und Selbständigkeit, aber auch Furchtlosigkeit und die Fähigkeit, spontan und schöpferisch zu sein, gefördert werden. Diese geistigen und charakterlichen Merkmale sind allgemeine Voraussetzungen für die Verbesserung von Lebensbedingungen und Gesellschaftsstrukturen. Das Berufsleben nimmt demgegenüber keine Sonderstellung ein.
2. Der Begriff der Berufsqualifikation und der berufsqualifizierenden Ausbildung wird vom Begriff der wissenschaftlichen Bildung umfaßt. Zwischen Bildung und Ausbildung darf es an den wissenschaftlichen Hochschulen keine Trennung geben. Die Hochschule qualifiziert denjenigen für sein Berufsleben wie für sein sonstiges gesellschaftliches Sein, den sie wissenschaftlich bildet. Die berufliche Handlungskompetenz, die die wissenschaftlichen Hochschulen vermitteln, beruht auf wissenschaftlicher Denkweise und Charakterbildung. Das Ausbildungsziel "Berufsqualifikation" bezeichnet deshalb lediglich einen besonderen Gegenstand und Bezugspunkt der wissenschaftlichen Bildung, nicht aber die Art und Weise seiner Behandlung.
3. Der wissenschaftliche Gegenstand Berufspraxis wird systematisch durch die das Berufsleben bestimmenden wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und organisatorischen Bedingungen festgelegt. Der Bezug zur Berufspraxis wird hergestellt, indem das Studium der einzelnen Fachwissenschaften in fundamentale Studien dieser allgemeinen Berufsbedingungen eingebettet wird. Das bloße Hinzufügen von Studienanteilen aus einschlägigen "Nachbardisziplinen", wie etwa der Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften, kann hierfür nicht ausreichen. Vielmehr geht es um ein integriertes Studium der Institution "Beruf" in ihrer je besonderen Funktion. In dieser Dimension der Bildung und Ausbildung findet die eigentlich wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Berufswirklichkeit statt. Hier sollen die allgemeinen Kenntnisse und Einstellungen vermittelt werden, die ein späteres verantwortliches Handeln als Fachmann in einer vorgefundenen ökonomisch oder sonstwie zweckbestimmten Ordnung ermöglichen. Hier geht es um die Behauptung eines freien Standpunktes gegenüber der Beharrungstendenz und dem Anpassungszwang aller praktischen Programme. Hier werden die persönlichen

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Voraussetzungen geschaffen, um Praxis nicht nur zu begreifen und zu ertragen, sondern sie in der täglichen Arbeit, im Kleinen wie im Großen mitzugestalten und womöglich zu verändern.

Das Zusammenwirken der Disziplinen bekommt gerade unter dem Gesichtspunkt eines berufsqualifizierenden Studiums große Bedeutung. Analyse und Kritik der Berufspraxis verlangen insbesondere eine durchgängige Einbindung der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften in die Studiengänge. Das System der Fachwissenschaften muß für die Lehre anders geordnet werden, als wir es von der Forschung her kennen, wo ja Erkenntnisfortschritte hauptsächlich im Wege einer Spezialisierung der Wissenschaften erzielt werden. Ich sehe darin eine hochschuldidaktische Aufgabe, der wir in Zukunft besondere Aufmerksamkeit schenken müssen.

4. In einem engeren Sinn wird unter "Berufsqualifikation" die Handlungsfähigkeit verstanden, das auf der Hochschule erlernte Fachwissen möglichst umfassend und ohne weiteren Lernprozeß im praktischen Berufsleben anzuwenden. Würden wir die gesetzlichen Bestimmungen so auslegen, müßten wir eine Reduzierung der Wissenschaften, ihrer Gegenstände, Theorien und Methoden auf ihren beruflich verwertbaren Teil in Kauf nehmen. Diese Konsequenz ließe sich auch dann nicht vermeiden, wenn dabei im Interesse einer fachlichen Beweglichkeit das größere Gewicht auf den einschlägigen Grundlagenbereich und das Methodenwissen gelegt würde.

   Richtig ist, daß im Curriculum zwischen fachsystematisch begründeten Bildungsinhalten und praxisbezogener Akzentuierung der fachwissenschaftlichen Ausbildungsgegenstände ausgeglichen werden muß. Das Ziel einer beruflichen Qualifikation durch wissenschaftliche Lehre und Studium kann aber schon dann erreicht werden, wenn der Theoriebestand der einzelnen Fachwissenschaften in den Studiengängen so angelegt wird, daß er in Teilen auch im Berufsleben verwendet werden kann.

   Um der Wissenschaftlichkeit des Studiums willen halte ich es für unverzichtbar, daß tendenziell die volle Breite der einzelnen Fachwissenschaften erfaßt wird. Daraus ist zu folgern, daß der Grundlagen- und Methodenbereich möglichst umfassend gelehrt werden sollte. Nicht nur die Wissenschaften schreiten fort, es verändern sich auch die Berufsbilder. In dieser Lage kann es nur vernünftig sein, wenn wir die fachwissenschaftliche Bildung und Ausbildung primär am Stand der Wissenschaften orientieren und uns in diesem Rahmen bemühen, zugleich die heutigen und absehbaren beruflichen Anforderungen an das Fachwissen zu berücksichtigen. Das kann so geschehen, daß in den einzelnen Fachwissenschaften berufsbezogene Studienschwerpunkte eingerichtet oder daß Studienanteile aus anderen Fachdisziplinen hinzugenommen werden, um komplexe berufliche Aufgaben besser erfüllen zu können. Eine vollständige Anpassung an das Beschäftigungssystem kann nicht und soll nicht erreicht werden. Es hieße den Praxisbezug des wissenschaftlichen Studiums überstrapazieren, wenn wir in der wissenschaftlichen Hochschule zugleich eine Fach- oder Berufsschule sehen wollten. Was für die wissenschaftliche Vertiefung einzelner Fachgebiete gilt, muß auch für die Vermittlung fachlicher Handlungskompetenzen für den Beruf gelten. Beides kann in einer beschränkten Studienzeit nur exemplarisch gelehrt und studiert werden. Innerhalb der einzelnen Studiengänge hat der Praxisbezug in diesem engeren fachlichen Sinn deshalb vor allem im Bereich der fortgeschrittenen, spezialisierenden Studien stattzufinden.

5. Ich möchte meine Überlegungen mit einer Bemerkung zu den bereits entwickelten Elementen des Praxisbezugs in integrierten Studiengängen abschließen. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit beruflicher Praxis setzt die Kenntnis dieses Gegenstandes voraus. Wo es nicht an gutem Willen mangelt, die wissenschaftliche Bildung stärker als bisher auf die Berufswelt zu beziehen, fehlt es doch oft an Informationen und eigener Praxiserfahrung. Deshalb ist es zu begrüßen, wenn in die integrierten Studiengänge sogenannte Praxissemester als Studienzeiten besonderer Art eingefügt werden und wenn Professoren die jetzt auch gesetzlich eröffnete Möglichkeit nutzen, in einem Freisemester berufspraktische Erfahrungen zu machen. Ich möchte Sie auffordern, diese Entwicklungslinie der Studienreform weiter zu verfolgen. Der Praxisbezug muß verstärkt werden, aber in einem geistig freien,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

wissenschaftlichen Verständnis. Ich möchte dies nicht nur den Wissenschaftlern, sondern auch den Studenten zurufen, die wegen des erhöhten Konkurrenzdruckes auf dem Arbeitsmarkt in der Gefahr sind, ihr wissenschaftliches Studium einseitig unter dem Gesichtspunkt seiner aktuellen ökonomischen Verwertbarkeit zu absolvieren.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

DOKUMENT 10

Perspektiven für die Studienreformarbeit der 80er Jahre

(Auszug aus einer Ansprache des Wissenschaftsministers Hans Schwier am 10.12.1980, Wuppertal, Februar 1981)

Die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt müssen ihren Niederschlag in den Studieninhalten finden. Einfacher gesagt: Der Student soll Dinge lernen, die ihn befähigen, in seinem Beruf auch tatsächlich zurechtzukommen. Hierzu gehört auch, eine zu einseitige Ausrichtung zu vermeiden; der Hochschulabsolvent sollte für ein breites Tätigkeitsfeld qualifiziert sein, damit er den erschwerten wirtschaftlichen Bedingungen veränderter Arbeitsmarktperspektiven von Hochschulabsolventen gewachsen ist.

Studienreform muß deshalb auch hierin einen Beitrag zum wirtschaftlichen und sozialen Wandel leisten. Bei der Konkretisierung des Praxisbezugs muß die zunehmende internationale Verflechtung in Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik beachtet werden.

Von gleichgroßer Bedeutung wie der Praxisbezug ist mir die Orientierung der Studenten in der Hochschule. Zur Darstellung dieser Problematik möchte ich meinen Amtsvorgänger zitieren: "Die Orientierung der Studenten ist mehr als ein lernpsychologisches Problem. Diese Aufgabe reicht tief hinein in die Fragen unserer Zukunft als demokratischer Staat, in die Fragen offenkundiger Entfremdungserscheinungen zwischen Studentenschaft und Hochschullehrern, zwischen Hochschule und Gesellschaft, in die Fragen von Sinnfindung und Resignation innerhalb und außerhalb der Hochschulen".

Ich bin der Ansicht, daß die Studienreform einen wesentlichen Beitrag leisten kann und muß, um den Studenten bei der Orientierung in ihrem Studium zu helfen. Zu den wichtigsten Zielen würde ich zählen:

- Stoffbeschränkung und angemessene Studiendauer

  Dem Studenten muß ermöglicht werden, sich im Rahmen einer zumutbaren Arbeitsbelastung und innerhalb einer international konkurrenzfähigen Studiendauer ein solides Fundament für seine berufliche Orientierung und die praktische Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu erwerben. Die stoffliche Überfrachtung der Studiengänge, die umstrukturierte und daher nicht überschaubare Wissensvermittlung führt zur Desorientierung des Studenten.
- Verbesserung der Hochschuldidaktik

  Das Studienangebot muß den Studenten nicht irgendwie, sondern in der didaktisch besten Form vermittelt werden.
- Studienreform hat auch dafür zu sorgen, daß die Prüfungsanforderungen genau und verständlich beschrieben werden und daß sie sich nicht einseitig entweder nur auf Detailkenntnisse beziehen oder zugunsten allgemeiner Einsichten auf notwendige Faktenkenntnisse völlig verzichten. Prüfungsängste entstehen weniger aus Furcht vor einer zu schweren Prüfung als aus Unkenntnis darüber, was man denn lernen soll, was denn tatsächlich verlangt wird. Die Studienreform muß auch sicherstellen, daß der Hochschulabsolvent mit dem Abschluß, den er erworben hat, eine Qualifikation besitzt, die ihm eine berufliche Tätigkeit in möglichst vielen Ländern ermöglicht.
- Transparenz und Motivation

  Studienreform hat schließlich auch dafür zu sorgen, daß die Studenten - die ja mündige Bürger und selbständige Persönlichkeiten sind - nicht nur Objekte der ihnen zuteilwerdenden Hochschulausbildung sind, sondern daß sie bei der Gestaltung dieser Ausbildung selbstverantwortlich ihre Bedürfnisse miteinbringen und Entscheidungsprozesse, von denen sie betroffen sind, mit beeinflussen können. Darum ist die Mitwirkung der Studenten in den Studienreformkommissionen unverzichtbar. Expertengremien oder Fakultätentagen, in denen die Studenten keine Stimme haben, kann heute nicht mehr die entscheidende Rolle bei der Studienreform zuerkannt werden.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wenn auch, wie man den Empfehlungen und Protokollen entnehmen kann, schon vieles in den aufgezählten Bereichen in den Studienreformkommissionen getan wurde, so ist doch noch längst nicht genug getan worden. Daß die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen mit ein Kernpunkt der Studienreformarbeit ist, wird auch in Zukunft so bleiben. Das bedeutet aber nicht, daß nur Lehrerausbildung betrieben werden soll. Es ist an der Zeit, daß auch für Diplomstudiengänge Empfehlungen für neue Studien- und Prüfungsordnungen vorgelegt werden. In diesem Zusammenhang möchte ich auf § 5 WissHG hinweisen, wonach insbesondere folgende Aufgaben hervorzuheben sind:

1. Schaffung inhaltlich differenzierter und zeitlich gestufter, aufeinander bezogener Studiengänge in den dafür geeigneten Bereichen.
2. Aufbau der Studiengänge in der Weise, daß bei einem Wechsel zwischen Studiengängen gleicher oder verwandter Fachrichtungen erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend angerechnet werden können.
3. Die Aufgabe - dies erscheint mir besonders wichtig -, die Wissenschaft dem jeweiligen Studiengang entsprechend in der Verbindung von Theorie und Praxis darzustellen.

Diese materielle Verpflichtung soll von den Hochschulen im Wege des Zusammenwirkens erreicht werden. Wie das Modell der Studienreformorganisation hier in Nordrhein-Westfalen beweist, geht es dabei nicht um Abschottung, sondern um Zusammenarbeit, um curriculare Integration. Damit ist gemeint eine inhaltlich, stofflich und methodisch aufeinander bezogene Ausbildung an Fachhochschulen, Gesamthochschulen/Universitäten und Universitäten, die dem einzelnen ein gewisses Maß an Flexibilität gibt und ihm ein Studium in überschaubaren Zeiträumen gestattet.

Die 1972 gegründeten 5 Gesamthochschulen und die 1974 errichtete Fernuniversität stellen einen umfassenden und beispielhaften Versuch dar, zu einer Verbindung bisher getrennter Studiengänge zu kommen, die Durchlässigkeit des Studiengangsystems zu erreichen und sowohl Abiturienten wie auch Fachhochschulabsolventen zu ermöglichen, einen Abschluß in einem wissenschaftlichen Studiengang zu erreichen. Der Gesetzgeber hat darüber hinaus aber den Auftrag erteilt, das gesamte Hochschulwesen mit dem Ziel neu zu ordnen, überall ein Studiengangsystem einzuführen, das den genannten Anforderungen entspricht. Bei der Erfüllung dieses Auftrages haben die Studienreformkommissionen eine entscheidende Rolle zu übernehmen, weil wesentliche Vorarbeiten hierfür von ihnen - im Rahmen ihres Arbeitsauftrages - geleistet werden müssen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

12. Verzeichnis der Abkürzungen

A	Aufbaustudium
Abi	Abitur
ADPO	Allgemeine Diplomprüfungs-ordnung
AG	Arbeitsgruppe
AHR	Allgemeine Hochschulreife
AHS/K	Kurzstudium an wissenschaftlichen Hochschulen
AR	Akademischer Rat
ASTA	Allgemeiner Studentenausschuß
AVMZ	Audiovisuelles Medienzentrum
AVZ	Allgemeine Verfügungszentren
BAföG	Bundesausbildungsförderungs-gesetz
BAK	Bundesassistentenkonferenz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BesVNG	Besoldungsveränderungs- und Neu-regelungsgesetz
BGBL	Bundesgesetzblatt
BMBW	Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BUGH	Bergische Universität-Gesamthoch-schule Wuppertal
BVG	Bundesverfassungsgericht
BVGE	Bundesverfassungsgerichts-Ent-scheidung
CDU	Christlich-Demokratische Union
CSU	Christlich-Soziale Union
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DI	Diplomprüfung I
DII	Diplomprüfung II
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EWG	Europäische Wirtschafts-gemeinschaft
E	Ergänzungsstudium
FB	Fachbereich
F.D.P.	Freie Demokratische Partei
FH	Fachhochschule
FHEG	Fachhochschulerrichtungsgesetz
FHL	Fachhochschullehrer
FHR	Fachhochschulreife
FHS/K	Kurzstudium an Fachhochschulen
FOS	Fachoberschule
FPO	Fachprüfungsordnung
FRK	Fachhochschulrektorenkonferenz
G	Grundstudium
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften
GG	Grundgesetz
GGO	Gemeinsame Geschäftsordnung
GH	Gesamthochschule
GHEG	Gesamthochschulentwicklungs-gesetz
GO	Grundordnung
GV	Gesetzesvorlage
HBFG	Hochschulbauförderungsgesetz
HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum
HIS	Hochschul-Informations-System
HLB	Hochschullehrerbund
HNF	Hauptnutzfläche
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSchG	Hochschulgesetz
HWF	Höhere Wirtschaftsfachschule
HSI	Hauptstudium I
HSII	Hauptstudium II
HSt	Hauptstudium
IHK	Industrie- und Handelskammer
IS	Ingenieurschule
ISF	Institut für Schulbuchforschung

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

IWAG	Ingenieurakademien u. Wirtschaftsakademien
K	Kurzstudium
KapVO	Kapazitätsverordnung
KMK	Kultusministerkonferenz
L	Langstudium
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LPO	Lehramtsprüfungsordnung
LRK	Landesrektorenkonferenz
MA	Mitarbeiter
MdB	Mitglied des Bundestages
MWF	Ministerium für Wissenschaft und Forschung
NA	Nicht-Abiturienten
NAZ	Notzuschlag auf Zeit
NC	Numerus clausus
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
P	Primarstufe
PH	Pädagogische Hochschule
RWTH	Rheinisch-Westfälisch-Technische Hochschule
SDS	Sozialistischer Deutscher Studentenbund
Sek. I	Sekundarstufe I
Sek. II	Sekundarstufe II
SFB	Sonderforschungsbereich
SIB	Staatliche Ingenieurschule für Bauwesen
SIM	Staatliche Ingenieurschule für Maschinenwesen
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Sommersemester
SWS	Semesterwochenstunden
TAB	Test Akademischer Befähigung
TH	Technische Hochschule
U	Universität
U-GH	Universität-Gesamthochschule
VDS	Verband Deutscher Studentenschaften
VGrundO	Vorläufige Grundordnung
VO	Verordnung
WiHo	Wissenschaftliche Hochschule
WissHG	Wissenschaftliches Hochschulgesetz
WR	Wissenschaftsrat
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WS	Wintersemester
Z	Zusatzstudium

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

13. Quellen und Schriften[1]

Achenbach, Peter: Formale und ökonomische Aspekte bei der Qualifizierung von Fachhochschulingenieuren zu Berufspädagogen im Kontext der Gesamthochschulidee, Frankfurt/M. 1987.

Achinger, Gertrud: Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten, Berlin 1969.

Adam: Die akademische Provinz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.3.1983.

Adeberg, Doris: Vergleich der Bibliotheksstrukturen an Universität und Gesamthochschule, Köln 1977.

Adomeit Klaus: Hochschulurteil und Hochschulreform, in: Zeitschrift f. Rechtspolitik, Jg. 7, 1974, H. 3, S. 56-58.

Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hg): Regionale Hochschulplanung unter veränderten Verhältnissen, Hannover 1984.

Albach, H., Fandel, G.: Hochschulplanung, Baden-Baden 1978.

Albers, Detlef: Demokratisierung der Hochschule. Argumente zur Drittelparität, hg. v. VDS, Bonn-Beuel 1968.

Albert, Wilhelm, Oehler, Christoph: Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950-1967, Hannover 1969.

Albrecht, Günter: Lehrereinkommen, Lehrerausbildung und Lehrermangel. Eine preis- und investitionstheoretische Analyse, Weinheim, Berlin, Basel 1970.

Aminde, H. J. u.a.: Planungswerte für wissenschaftliche Hochschulen. Mit Beiträgen von H. J. Aminde, P. Jockusch, E. Franz, G. Hecking, H. Billinger (Schriften des Zentralarchivs für Hochschulbau 7) Düsseldorf 1969.

Anger, Hans: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960.

Anrich, P. G. (Hg): Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1956.

Anspach, Thomas: Geistiger Standort gesucht. Anmerkungen zu einer Hochschule, in: Siegbild, Jg. 8, 1965, H. 1, S. 10-15.

Ansprenger, F. u.a: Hochschulreform: Fünf Länder - fünf Versuche, in: Dokumente, Jg. 26, 1970, Nr. 1 u. 2.

Anweiler, O., Hearnden, A. (Hg): Sekundarschulbildung und Hochschule. Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland, Köln, Wien 1983.

Appel, Hans Peter: Praxisbezug in der Diskussion, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg), Politische Sozialisation an Hochschulen, Bonn 1985, S. 115-123.

Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung: Memorandum der Gesamthochschule Essen zur Weiterbildung (Entwurf), o.A. (Masch.).

Arbeitsgemeinschaft Deutscher Hochschulpressestellen (Hg): Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Referentenentwurf für ein Hochschulrahmengesetz vom 29.6.1973, o.A. (Sonderdruck).

Arbeitsgemeinschaft Integrierte Gesamthochschule westliches Ruhrgebiet: Überlegungen zur Standortwahl Integrierte Gesamthochschule westliches Ruhrgebiet, Gladbeck, Essen, 1971.

Arbeitsgemeinschaft Nordrhein-Westfälischer Hochschul-Pressestellen: Novellierung des Hochschulgesetzes NRW, Hochschulmagazin Nordrhein-Westfalen, 1974, Nr. 3.

Arbeitsgruppe Datenverarbeitung: ADV-Gesamtplan für die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen bis 1980 (Schriftenreihe d. Ministers für Wissenschaft u. Forschung d. Landes Nordrhein-Westfalen 8) Düsseldorf 1975.

Arbeitsgruppe für d. Verbundsystem beim Minister für Wissenschaft und Forschung (Hg): Empfehlungen für die Aufgabenverteilung zwischen den Gesamthochschulbibliotheken und dem Hochschulbibliothekszentrum und für ein einheitliches Buchaufstellungssystem, Düsseldorf 1972.

Arbeitsgruppe Grunddaten im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Arbeitsgruppe Grunddaten im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft vom 26.5.1970, Bonn 1970.

Arbeitsgruppe Hochschule beim Landesvorstand der SPD/NRW: Die Funktion der Hochschule in der sozialdemokratischen Bildungspolitik, o.O. 1974.

Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung: Zur Auswahl neuer Hochschulstandorte in der Bundesrepublik Deutschland. Stellungnahme im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. (1. Fassung: März 1970, 2. Fassung: September 1970), o.O. 1970.

Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung: Grundlagen für die Standortforschung und Kapazitätsplanung zukünftiger Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 1. Fassung, April 1971, 2. Fassung, August 1971, Hannover, Oktober 1971.

Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung (Hg): Standortbestimmung von Hochschuleinrichtungen im Rahmen der Stadtplanung, Grundlagen und Methode zur Beurteilung alternativer Mikrostandorte für Hochschuleinrichtungen im Rahmen der Stadtplanung, Hannover 1971.

Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung (Hg): Bildungswanderung und Struktur der Studentenschaft des Fachhochschulbereichs. Grundlagen für die regionale Hochschulplanung in NRW, Hannover 1972.

[1] Wegen der großen Zahl wurden Habilitations-, Promotions-, Prüfungs-, Studien- und sonstige Ordnungen nicht aufgenommen.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung (Hg): Standort - Kapazität - Struktur einer Gesamthochschule. Grundlagen für die Planung der Gesamthochschule Wuppertal, Hannover 1972.
Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung (Hg): Grundlagen für die Standort-, Kapazitäts- und Strukturplanung der Gesamthochschule Paderborn, Hannover 1972.
Arbeitsgruppe Standortforschung, Institut für regionale Bildungsplanung: Gesamthochschule Wuppertal. Mikrostandort Grifflenberg. Teil 1, Hannover 1973.
Arbeitskreis der Direktoren an Deutschen Ingenieurschulen: Deutscher Ingenieurschulführer, Berlin ^{5}1961, ^{10}1966, ^{16}1972.
Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen: Pädagogische Hochschule und Universität, in: Z.f. Pädagogik, 10. Jg, 1964, S. 44-82.
Arbeitskreis zur Entwicklung der FH Essen: Antrag zur Errichtung einer FH v. 26.6.1969, Essen 1969.
Aregger, K. u.a.: Lehrerbildung für die Schulreform, Bern, Stuttgart 1975.
Armbruster, Frank: Ein Supermarkt für Bildung. Was ist das? Die Gesamthochschule?, in: Deutsche Zeitung/Christ und Welt, Nr. 41 vom 13.10.1972, S. 13-14.
Arnold, Wilhelm u.a.: Alma mater moribunda oder ist die Universität noch zu retten?, Heidelberg 1970.
Asche, H. u.a.: Der Numerus clausus oder wer darf studieren?, Reinbek 1973.
Assistenten- und Studentenschaften in Essen (Hg): Memorandum zur Gründung der Integrierten Gesamthochschule "Westliches Ruhrgebiet", Essen 1970.
ASTA der Gesamthochschule Siegen: Führer der Gesamthochschule Siegen, Hüttental-Weidenau 1974.
ASTA der GH Essen: Presseerklärung zu zwei Jahren Gesamthochschule vom 1.8.1974, Essen 1974.
Augst, Gerhard, Bünau, Günther v., Sturm, Klaus (Hg): "Zu lebendiger Zeit ..." Festschrift für Gerhard Rimbach zum 65. Geburtstag, Siegen 1990.
Ausschuß des Coburger Convents: Thesen des CC zur Gesamthochschule, in: Der Convent, Jg. 21, 1970, S. 125-126.
Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg): Empfehlungen und Gutachten des Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe, Stuttgart 1966.
Ausschuß für Strukturfragen d. Lehrerausbildung in NRW: Empfehlungen zur Neugliederung der Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21.9.1964, Ratingen 1964.
Avenarius, Hermann: Hochschulen und Reformgesetzgebung, Berlin 1979.
Baacke, Dieter: Baukasten gegen Systemzwänge, in: Merkur, Jg. 1971, S. 286-289.
Bächler, Dietrich: Glaubenskrieg um die Gesamthochschule. Einige Studenten, einige Professoren und alle Ideologen werden zurückstecken müssen, in: Die Zeit, Nr. 19 vom 7.5.1971, S. 13-14.
Bächler, Dietrich: Zankapfel Numerus clausus. Lippenbekenntnisse zur Gesamthochschule helfen gar nichts, in: Die Zeit, Nr. 2, 1979, S. 13.
Bachmann, Horst: Das Hochschulprogramm des Sozialdemokratischen Hochschulbundes, in: Die Neue Gesellschaft, Jg. 11, 1964, Nr. 3, S. 225-229.
Bader, Reinhard, Habel, Werner (Hg): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realitätssinn, Frankfurt/M. 1987.
Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1970.
Baethge, Martin: Abschied von Reformillusionen, in: b:e, 5. Jg, 1972, H. 11, S. 19-28.
Baethge, Martin u.a.: Studium und Beruf. Neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen-Denkanstöße für eine offensive Hochschul- und Beschäftigungspolitik, Freiburg i.Br. 1986.
Bahrdt, Hans-Paul: Soziologie der "Massenuniversität", in: Veröffentlichungen der FU Berlin, 1963, S. 150-164.
Bahrdt, Hans-Paul: Die Stellung der Technischen Intelligenz in der Gesellschaft, in: VDI-Nachrichten, Nr. 28, 1964, S. 9-10.
Bahrdt, Hans-Paul: Soziologie und Bildung, in: VDI-Zeitschrift, Jg. 106, 1964, Nr. 36, S. 1.
Bahrenberg, Gerhard: Zur Frage optimaler Standorte von Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: ibw-Journal 13, 1975, Nr. 7, S. 101-110.
Bahro, Horst (Hg): Abschied vom Abitur? Hochschulzugang zwischen Numerus clausus und Massenbildung, Zürich 1974.
Bahro, Horst, Becker, Willi: Ungewisses Studentenschicksal 1980. Neue Prognosen für Berufschancen und Studienmöglichkeiten, in: Evangelische Kommentare 5, 1974, S. 270-274.
Baier, H. (Hg): Studenten in Opposition. Beiträge zur Soziologie der deutschen Hochschule, Gütersloh 1968.
Baldermann, Ingo: Gesamthochschule - Wissenschaft - Praxis, in: Siegener Pädagog. Studien 21, WS 1976/77, S. 1-5.
Baldermann, Ingo: Erfahrungsbericht zur Situation der Gesamthochschule Siegen, Siegen 1979.
Balke, Siegfried: Ingenieurschule der Zukunft. Gedanken über eine zukunftsorientierte Ingenieurausbildung, in: VDI-Nachrichten, Jg. 22, 1968, Nr. 16., S. 1.
Barbarino, Otto: Bildungs- und Hochschulpolitik aus volks- und finanzwirtschaftlicher Sicht, München 1971.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Barckow, Klaus u.a. (Hg): Bibliotheksverbund in Nordrhein-Westfalen: Planung und Aufbau der Gesamthochschulbibliotheken und des Hochschulbibliothekszentrums 1972-1975, München 1976.
Bargel, Tino, Framhein, Gerhild: Zur Diskussion von Bildungszielen und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich, in: Zapf, Wolfgang (Hg): Gesellschaftspolitische Zielsysteme VI, Frankfurt/M. 1976, S. 126-161.
Bargel, Tino u.a.: Hochschulsozialisation und Studienrefom. Erfahrungsberichte und Reflexionen über die Bedeutung des Sozialisationskonzeptes in der Hochschuldidaktik, Hamburg 1977.
Bargel, Tino u.a.: Studienerfahrung und studentische Orientierungen in den 80er Jahren: Trends und Stabilitäten (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 86) Bonn, Dezember 1989.
Bargel, Tino (Hg): Hochschulprofile. Studierende und Studium an acht Universitäten und sechs Fachhochschulen, Konstanz, Januar 1990.
Barth, Hans: Wie integriert sollen Gesamthochschulen sein?, Frankfurt/M. 1974.
Barton, Walter: Bald große wissenschaftliche Bibliothek des Kernraumes. Struktur der Gesamthochschulbibliothek klar vorgezeichnet, in: Siegener Zeitung, Jg. 151, Nr. 125 vom 30.5.1973, S. 2.
Barton, Walter: Freiheit, die ich meine. Die Gesamthochschulbibliotheken und das Problem des bibliothekarischen Selbstverständnisses, in: Zeitschr. f. Bibliothekswesen und Bibliographie 20, 1973, S. 279-284.
Barton, Walter: Zwischen Einheitsklassifikation und Individualismus. Die Systematiken im Arbeitsverbund der Gesamthochschulbibliotheken, in: Mantwill, Gerhard (Hg): Medien und Archive, München 1974, S. 302-313.
Barton, Walter (Hg): Vom neuen Standort der Gesamthochschulbibliothek, Siegen 1977.
Barton, Walter: Beinahe eine halbe Million Bände auf dem Haardter Berg. Was man im Siegerland von der Gesamthochschulbibliothek wissen sollte, Siegen 1977 (Sonderdruck).
Barton, Walter: Über Schwachstellen einschichtiger Bibliothekssysteme. Rolf Kluth zum 65. Geburtstag am 10.12.1979, Bonn 1979 (Sonderdruck).
Bartsch, Hellmuth: Die Erkenntnisse moderner Organisationssoziologie und ihre Lehren für die Reform der Hochschule, in: DUZ, 1970, Nr. 3, S. 10.
Bathe, Silvia u.a. (Hg.): Frauen in der Hochschule. Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik, Bd. 85, Weinheim 1989.
Bauer, Gerhard u.a.: Gesamthochschule - auch ein psychologisches Problem?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 28, 1976, S. 506-516, S. 755-778.
Bauer, Heinrich: Parkinson und die Integrierte Gesamthochschule, in: DUZ, 1971, S. 444-446.
Baumann, Jürgen: Eine offene Hochschule für eine offene Gesellschaft. Thesen zu einem für jeden Bürger zugänglichen Hochschulstudium, in: liberal, Jg. 13, 1971, H. 11, S. 863-871.
Baumann, Ulrich, Hamburger, Fritz: Sozialisation durch die Hochschule, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1979, Nr. 19, S. 34-45.
Baumanns, Rudolf: Der Aufbau der Universität-GH-Duisburg, in: Duisburger Universitäts-Report, 2/82, S. 9.
Baumgarten, Eduard: Zustand und Zukunft der deutschen Universität, Tübingen 1963.
Bauss, G.: Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin. Handbuch, Köln 1977.
Bayer, Manfred u.a.: Lehrerausbildung zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldbezug. Beiträge und Ergebnisse von drei Bielefelder Symposien im Vorfeld der Integration von Pädagogischer Hochschule und Universität (1979-1981), Hamburg 1982.
Bayer, Manfred: Die Finanzierung der Hochschulbildung und der Weiterbildung in der Wachstumskrise. Problemanalyse und Problemlösungsansätze, Opladen 1983.
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg): Beiträge zur Hochschulforschung Nr. 2, 1987.
Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), BDA, DIHT, DHKT: Von der Praxis zum Ingenieur. Der neue Weg über die Fachoberschulen, Februar 1969.
Becker, Carl-Hellmut: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919.
Becker, Egon, Jungblut, Gerd: Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt/M. 1972.
Becker, Egon: Studienreform und Studienberatung unter der Herrschaft des Knappheitsprinzips, in: Studentische Politik, Jg. 6, 1973, Nr. 6/7, S. 17-31.
Becker, Egon: Sozialwissenschaften: Studiensituation, Vermittlungsprobleme, Praxisbezug, Frankfurt/M., New York 1976.
Becker, Egon, Wagner, Bernd: Ökonomie der Bildung, Frankfurt/M. New York 1977.
Becker, Hellmut (Hg): Neue Wege zur Hochschulreform. Differenzierte Gesamthochschule - Autonome Universität, Hamburg 1967.
Becker, Hellmut: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg i.Br. 1962, ^{2}1968.
Becker, Hellmut: Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt/M. 1971.
Becker, Hellmut: Bildung für die Welt von morgen, in: Radius, 1974, H. 3, S. 28f.
Becker, Hellmut: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976.
Becker, Hellmut: Rückblick von Heute, in: Neue Sammlung, Jg. 17, 1977, H. 5, S. 465-475.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Becker, Karl-Wilhelm: Die Problematik der Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland. Gedanken zur bildungspolitischen Konzeption der Bundesregierung, in: DUZ, 1970, Nr. 19, S. 3 f.
Becker, Karl-Wilhelm: Struktur und Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich, in: DUZ, 1970, Nr. 22, S. 6 f.
Becker, Willi: Studenteneskalation und Hochschulplanung, in: Schriftenreihe der Universität Dortmund, Bd. 4, 1973, S. 5-38.
Becker, Willi: Probleme der Hochschulreform in NRW, Paderborn 1974.
Becker, Willi: Bildungskatastrophe oder Wende der Bildungspolitik, Paderborn 1975.
Becker, Willi: Hochschulstandorte und Regionalisierungskonzept, in: Bergjohann, Eberhard (Bearb.): Hochschulstandorte, Hochschulkapazitäten, Braunschweig 1975, S. 201 ff.
Becker, Willi u.a.: Zur Rolle der Universität in Stadt und Region, München 1976.
Beckmann, Dieter: Wuppertal als Hochschulstandort. Standortplanungsrelevante und stadtgeographische Überlegungen im Hinblick auf den für die Bergische Gesamthochschule vorgesehenen Mikrostandort Grifflenberg/Osterberg, in: Bildungs- und Raumplanung, Wuppertal 1972 (Ms.).
Beckmann, Dieter: Bergische Universität-Gesamthochschule-Wuppertal. Gutachtliche Stellungnahme zu dem für die Universität-GH-Wuppertal angestrebten Namen aus regionalgeographisch-raumplanerischer Sicht, Wuppertal 1980 (Ms.).
Beckmann, Hans-Karl: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule, Weinheim, Berlin 1968.
Beckmann, Hans-Karl u.a.: Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, Weinheim, Berlin, Basel 1968.
Beckmann, Hans-Karl: Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration, Weinheim, Berlin, Basel 1971.
Beer, W.: Ökologische Aktion und ökologisches Lernen, Köln 1982.
Beirat für Ausbildungsförderung (Hg): Vorschläge zur Reform des Bundesausbildungsförderungsgesetz, Bonn 1988.
Berendt, Brigitte u.a.: Hochschuldidaktik. Lehren und Lernen im Hochschulalltag, Salzburg 1979.
Berendt, Brigitte: Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung für Lehrende im Baukastensystem. Veranstaltungsmodelle. Strukturelemente, Hamburg 1980.
Bergmann, Uwe u.a.: Rebellion der Studenten oder die neue Opposition, Reinbek 1968.
Bertelsmann-Stiftung (Hg): Carl Bertelsmann Preis. Festakt 1990, Gütersloh 1990.
Bertelsmann-Stiftung (Hg): Carl Bertelsmann Preis. Symposium 1990. Evolution im Hochschulbereich, Gütersloh 1990.
Besch, Friedrich, Gieseke, Ludwig: Das Hochschulgesetz des Landes NRW, Bad Honnef 1970.
Beyer, Ulrich (Bearb): Deutscher Bibliotheksbau im letzten Jahrzehnt. Katalog zur Ausstellung beim 69. Bibliothekarstag in Berlin, Berlin 1979.
Bilo, Helmut (Hg): Hochschulverwaltung in Nordrhein-Westfalen. Rechtsvorschriften und Erlasse (Schwartz-Gesetzestexte H. 54) Göttingen ^{2}1973, ^{4}1977.
Birkhölzer, Karl (Hg): Integration in den Hochschulbereich, Stuttgart 1967.
Birkhölzer, Karl: Ingenieurstudenten zwischen Resignation und Radikalisierung, in: ESG-Nachrichten, 1969, Nr. 4, S. 8 f.
Birkhölzer, Karl: Ordnungsrecht. Angelpunkt bürokratischer Hochschulreform, in: Der junge Ingenieur, 1969, Nr. 7, 8.
Birkhölzer, Karl: Die Entwicklung der Didaktik der Ingenieurschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I u. II (Material), Berlin 1976.
Birnstiel, Ekkehard: Modernes Schulwesen im Siegerland, in: Keil, Julius (Hg), Die westdeutsche Wirtschaft und ihre führenden Männer, Frankfurt/M. 1972, S. 50-52.
Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.
Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969.
Blankertz, Herwig: Am Ausgang der Bildungsreform, in: b:e, 1978, Heft 5, S. 41-44.
Blankertz, Herwig: Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumtheorie, in: Siegener Hochschulblätter, 1982, H. 2, S. 18 ff.
Blase, Karl Oskar: Kunst in der Bildungspolitik, Kunst in der Gesamthochschule, in: DUZ, 1974, S. 888 ff.
Blaß, Georg: Das Studium an Fachhochschulen, Ingenieurschulen, Höheren Wirtschaftsfachschulen, Höheren Fachschulen für Sozialarbeit (HFS), Bad Honnef, Juli 1970.
Blaß, Georg: Fachhochschulstudium 73, Bad Honnef ^{2}1973.
Bleuel, Hans-Peter: Deutschlands Bekenner. Professoren zwischen Kaiserreich und Diktatur, Bern, München, Wien 1968.
Blochmann, E.: Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit, Heidelberg 1966.
Block, Hans-Jürgen: Entwicklung und Zusammensetzung der Zahl der Absolventen der Hochschulen seit 1970, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 1981, Nr. 2, S. 119 ff.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Block, Hans-Jürgen u.a.: Leistungstransparenz von Hochschulen. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt "Vergleichende Bewertung von Leistungen der Hochschulen", Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 8, Bnn 1990.
Blüm, Norbert, Zacher, Hans F. (Hg): 40 Jahre Sozialstaat Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden 1989.
Blümel, Willi: Stellungnahme zu den "Thesen zur Novellierung des Hochschulgesetzes und des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes", in: Freiheit der Wissenschaft, 1974, Nr. 1, S. 7-10.
Bochow, Michael u.a.: Ohne Perspektive keine Qualität, Frankfurt/M. o.J.
Bock, Ulla, Wittych, B.: Bibliographie der deutschsprachigen Literatur zur Frauenfrage, Bielefeld 1980.
Bock, Ulla: Frauen im Wissenschaftsbetrieb. Dokumentation und Untersuchung von Studentinnen und Dozentinnen unter besonderer Berücksichtigung der Hochschulen von NRW, Weinheim 1983.
Bock, Ulla, Braszeit, Anne, Schmerl, Christiane: Frauen an den Universitäten, Frankfurt/M. 1986.
Böckling, Jürgen: Der neue Trend in NRW: 13 Gesamthochschulen im Werden, in: DUZ, Jg. 1972, Nr. 5, S. 731 f.
Boedeker, Elisabeth, Meyer-Plath, Maria: 50 Jahre Habilitation von Frauen in Deutschland. Eine Dokumentation über den Zeitraum von 1920-1970, Göttingen 1974.
Boehm, L., Müller, R. A. (Hg): Universitäten und Hochschulen, Düsseldorf, Wien 1983.
Böhme, Gernot: Alternativen der Wissenschaft, Frankfurt/M. 1980.
Böhmer, D.: Federführung für die Planung von Gesamthochschulen. Stand August 1972, in: WRK Mitteilungen, Dokumentationen 22/1972.
Böversen, F. (Hg): Lehrerausbildung in Wuppertal, Wuppertal 1989.
Bohnen, Peter: Zweierlei Stimmrecht für Gesamthochschullehrer?, in: DUZ, 1975, S. 252-256.
Boldt, Hans (Hg): Nordrhein-Westfalen und der Bund (Schriften zur politischen Landeskunde Nordrhein-Westfalens, Bd. 5) Köln 1989.
Bolewski, Hans: Gesamthochschule oder Fachhochschule?, Tagung vom 15. Dezember bis 18. Dezember 1969, Loccumer Protokolle 18/1969. Loccum 1969.
Bolsenkötter, H.: Ökonomie der Hochschule. Eine betriebswirtschaftliche Untersuchung, 3 Bde., Baden-Baden 1976.
Bombach, Gottfried: Die Vorausschätzung des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften als Grundlage der Bildungspolitik, OECD-Dokumente, DAS, EID, Nr. 65-88, Paris 1965.
Böning, Eberhard: Zum Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes für die Bundesrepublik Deutschland, in: Bildung und Gesellschaft, 1972, S. 72-87.
Böning, Eberhard: Der ungeliebte Neuling. Der Assistenzprofessor - Problemfall für Personalstruktur und Mitbestimmung, in: DUZ, Jg. 1973, S. 820 ff.
Böning, Eberhard: Gedanken zur Kernbereichen des Regierungsentwurfs des Hochschulrahmengesetzes, in: Wissenschaftsrecht, 1973, Beiheft 2, S. 7-18.
Böning, Eberhard: Perspektiven der Hochschulpolitik, in: liberal, 22. Jg., 1980, H. 5, S. 334-345.
Bonfig, Walter u.a.: Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Woll, Artur (Hg.): Anspruch und Realität, Siegen 1980, S. 87.
Boppel, Werner: Hochschulplanung und Hochschulstatistik, in: Akademischer Dienst 5/1971, S. 58 f.
Börner, Paul: Die Ingenieurschule heute und morgen, in: Elektrotechnische Zeitschrift-B, Bd. 18, 1966, H. 26, S. 1005 ff.
Borries, Bodo v.: Schon vertane Chance? Entstehung und Verschleiß eines bildungspolitischen Begriffs, in: Das Parlament, Jg. 20, 1970, Nr. 35/36, S. 16 u. 21.
Bourdieu, Pierre, Passeron J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971.
Bourdieu, Pierre: Homo academicus, Frankfurt/M. 1988.
Bourdieu, Pierre u.a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M. 1981.
Bovenschen, Sylvia: Die imaginierte Weiblichkeit, Frankfurt/M. 1979.
Bracht, Ursula u.a.: Hochschulrahmengesetz, Hochschulpolitik und Klassenauseinandersetzungen in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1977.
Bracht, Ursula, Hülsmann, Bernhardt: Demokratische Lehrerausbildung. Konzept zur Studienreform in der Lehrerausbildung aus gewerkschaftlicher Sicht, Hamburg 1980.
Brake, Klaus, Neusel, Ayla: Planerausbildung, Studienreform und gewerkschaftliche Arbeit, Kassel, Berlin 1973.
Brake-Gerlach, Ulla: Zum Problem der Erwerbung in einem bibliothekarischen Verbundsystem unter besonderer Berücksichtigung der Erwerbungspraxis der Gesamthochschulbibliothek Essen, Köln 1976 (Examensarbeit).
Branahl, U. u.a. (Hg): Reform der Schule = Probleme der Hochschule? Zu Problemen des Übergangs zwischen Schule und Hochschule. Kongreßbroschüre zur Jahrestagung der AHD vom 28.-29.9.1981, Essen 1981.
Brandt, Siegesmund: Gesamthochschule - breites Bildungsangebot in ausgewogener Reform, in: Siegener Zeitung, Jg. 151, 1973, Nr. 125 v. 30.5.1973, Teil VIII, S. 14.
Brandt, Willi: Wir brauchen die Koalition der Reformwilligen. Zur Lage an den deutschen Hochschulen, in: Sozialdemokratischer Pressedienst v. 21.2.1969 (PV-Akte 3062).
Brandt, Willi: Neue Form einer integrierten Bildungsplanung, Bulletin der Bundesregierung Nr. 87, 1970.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Braumeister, Manfred, Schardt, Alois: Zwischenbilanz der Bildungspolitik mit Dokumenten zur Landschulreform, Hochschulreform und Universitätsneugründungen, München 1967.
Braun, Karl-Heinz, Oehler, Christoph: Aufgaben der Hochschulplanung, Düsseldorf 1972.
Braun, Karl-Heinz u.a. (Hg): Subjektivität, Vernunft, Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik, Weinheim, Basel 1989.
Braunert, Horst: Die Gesamthochschule. Gedanken zu ihrer Aufgabe und ihrer Organisation, Kiel 1971.
Breinersdorfer, Alfred W., Hartmann, Wolfgang: Studienplatztausch und Hochschulortwechsel, Stuttgart 1988.
Breitenbach, Karl: Die Feier des 75jährigen Bestehens der Wiesenbauschule, in: Jahresbericht d. Kulturbauschule Siegen, Jg. 70, 1928, S. 13-24.
Breitenbach, Karl: Die Kulturbauschule. Höhere Fachschule und Wegebauschule in Siegen, in: Festschrift z. Hundertjahrfeier d. Kultur- u. Gewerbevereins f.d. Kreis Siegen, Siegen 1933, S. 34-35.
Bremer, Heinz: Die Ausgewogenheit im Lehrkörper an den Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und ihre gerichtliche Nachprüfbarkeit, in: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, 1977, H. 10, S. 1-20.
Bremer, Heinz: Die Satzungsautonomie der Gesamthochschulen in NRW, in: Zeitschrift Wissenschaftsrecht, Bd. 11, H. 3, Oktober 1978, S. 193-204.
Brenken, Günther: Der Einfluß von Ausbildung und Beruf auf die Stellung des Ingenieurs in der Gesellschaft, in: Die deutsche Ingenieurschule, Jg. 2, 1961, H. 9, S. 17-25.
Brenken, Günther: Die Anerkennung des deutschen Ingenieurs im Ausland. Die Freizügigkeit der Berufsausübung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft muß noch geregelt werden, in: VDI-Nachrichten, Nr. 24 v. 14.6.1967, S. 9 f.
Brezinka, Wolfgang: Krise und Erneuerung der deutschen Universitäten, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 21, 1968, S. 5-19.
Briehm, J.: SDS. Geschichte, Ziele und Absichten des bedeutendsten Studentenverbandes der Bundesrepublik Deutschland seit seiner Gründung, München 1976.
Briese, Volker u.a.: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analysen von Reformstrategien für den Ausbildungssektor, Frankfurt/M. 1973.
Briese, Volker: Überlegungen zur Analyse von Implementationsprozessen bei bildungspolitischen Maßnahmen. Arbeitspapier zur Implementationsforschung im Bildungsbereich, Paderborn 1979.
Briese, Volker: Zum Verhältnis von Hochschule und Stadt. Der Fall Universität-GH Paderborn. Arbeitspapier zur Tagung Hochschule und Region im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Hochschulentwicklung der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 17./18.11.1981 in Bielefeld, Bielefeld 1981 (Ms.).
Brinkmann, Gerhard: Die Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft, Köln 1967.
Brinkmann, Gerhard: Berufsanforderungen und Berufsausbildung. Zur Bestimmung des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften, Tübingen 1970.
Brinkmann, Gerhard, Riepe, Wolfgang: Qualität und Quantität des Bedarfs an Führungskräften der Wirtschaft Nordrhein-Westfalens bis zum Jahre 1990, Opladen 1972.
Brinkmann, Gerhard: Aufstieg zwischen Stufen. Erfahrungen mit der integrierten Gesamthochschule, in: Die Zeit, Nr. 33 vom 8.8.1975, S. 28.
Brinkmann, Gerhard: Erfahrungen mit der integrierten Gesamthochschule, in: Thieme, Werner (Hg): Integrierte oder administrative Gesamthochschule. Ein Wort zur Nutzen-Kosten-Relation bei Einrichtung einer Gesamthochschule in Hamburg durch Zusammenlegung der bestehenden Hochschuleinrichtungen, Bonn 1975, S. 35-49.
Brinkmann, Gerhard, Krause, D., Pippke, W.: Bildungsökonomie und Hochschulplanung, Darmstadt 1976.
Broch, Hermann: Zur Universitätsreform, Frankfurt/M. 1969.
Brocks, Wolfgang u.a. (Hg): Integrierte Ingenieurausbildung. Eine realistische Utopie. Dokumentation des Modellversuchs "Entwicklung und Erprobung eines ingenieurwissenschaftlichen Studienganges im Hinblick auf die Integration zwischen TU und FH Berlin", Berlin 1979.
Brüggemann, Wolfgang: Rede vor dem Landtag zur Hochschulgesetzgebung in NW, in: Landtagsprotokoll, 6.43, S. 1667 vom 26.11.1968.
Brüggemann, Wolfgang: Mammut-Zentralisation hemmt Studienreform, in: DUZ, 1972, Nr. 3, S. 114-117.
Bruhn, J. u.a.: Was ist und wer betreibt Studienreform?, Hamburg 1973.
BUGH Wuppertal, der Rektor (Hg.): Forschungsberichte 1974/75-1987, Wuppertal 1976-1989.
BUGH Wuppertal, das Rektorat (Hg): Rechenschaftsberichte 1974/75-1990, Wuppertal 1976-1991 BUGH Wuppertal. Vorläufige Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal v. 13.3.1974; in: Forschungsbericht der GH Wuppertal 1974/1975, Wuppertal 1976, S. 23 ff.
BUGH Wuppertal, das Rektorat (Hg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnisse 1979-1991, Wuppertal, 1979-1991.
BUGH Wuppertal, Kanzler, Dezernat 2 (Hg.): Die Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal: Zahlen-Daten-Fakten, 1. Ausgabe 1991, Wuppertal 1991.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Buchinger, Hubert: Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945-1970, München 1975.

Bund Demokratischer Wissenschaftler: Zum Regierungsentwurf für ein HRG vom 29.8.1973 und zu den Abänderungsvorschlägen des Bundesrates vom 19.10.1973, Marburg 1973 (MS).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg): Zwischenbericht an die Regierungschefs des Bundes und der Länder über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget (beschl. am 18.10.1971), Bd. I. u. II, Bonn 1971.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Der Bildungsbereich im gesamtwirtschaftlichen Rahmen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 18, 1972, Nr. 1, S. 83-92.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, Stuttgart 1972.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. 2 Bde., Stuttgart 1973.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan (Kurzfassung), Bonn 1973.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg): Mittelfristiger Stufenplan für das Bildungswesen bis zum Jahre 1978, Bd. 1 u. 2, Stuttgart 1974.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg): Zwischenbilanz. Fünf Jahre Modellversuch im Hochschulbereich, Bonn 1977.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bericht der Arbeitsgruppe "Modellversuche im Hochschulbereich" über die Modellversuche zur Gesamthochschulentwicklung, Bonn 1977 (Drs. I 54/77).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche zu einzelnen Fragen der Hochschuldidaktik. Auswertungsbericht, Bonn 1982.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche zum Medieneinsatz im Hochschulbereich. Auswertungsbericht, Bonn 1983.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem, Bonn 1987.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Studien- und Berufswahl 1989/90, Bad Honnef 1989.

Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarktbeobachtungen der Fachvermittlungsstellen für Angehörige besonders qualifizierter Berufe im zweiten Halbjahr 1972. Fachvermittlung von Ingenieuren und Technikern, in: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit 1972, Nr. 11 vom 29.11.1972, S. 871-879.

Bundesanstalt für Arbeit: Arbeitsmarktbeobachtungen der Fachvermittlungsstellen für Ingenieure und Techniker im ersten Halbjahr 1972, in: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit 1973, Nr. 6 vom 29.6.1973, S. 466-472.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Entwurf für ein Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Bonn 1968.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn 1968.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Fernstudium-Universitätsfernsehen, Bonn 1969.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Überlegungen zur Gesamthochschule. Vorläufige Ergebnisse einer Arbeitstagung in Bergisch-Gladbach am 1. bis 6. September 1969, Bonn 1969.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Beiträge zur Studienreform. Didaktische Aufgaben einer Gesamthochschule (Materialien der BAK 6), Bonn 1970.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Bergneustädter Gesamthochschulplan. Modelle zu Gründungsverfahren, Regionalplanung und Kostenüberschlag für 63 Integrierte Gesamthochschulen. Ergebnisse mehrerer Arbeitstagungen, Bonn 1970.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen (Schriften der BAK 5), Bonn 1970.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Hochschulrahmengesetz, Bonn 1970.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Kriterien einer integrierten Gesamthochschule. Beschluß der 6. Vollversammlung der Bundesassistentenkonferenz am 7./8.11.1970 (MS).

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Reform der Lehrkörper- und Personalstruktur (Schriften der BAK 3), Bonn ^{2}1970.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Wissenschaftsfreiheit durch Mitbestimmung. Stellungnahmen der Beauftragten der Bundesassistentenkonferenz zu Verfassungsbeschwerden (Schriften der BAK 9), Bonn 1970.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Die Überleitung des Lehrkörpers. Dienst- und korporationsrechtliche Veränderungen zur Verwirklichung der Integrierten Gesamthochschule (Materialien der BAK 7), Bonn 1971.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Gesamthochschul-Info. Informationen, Analysen, Materialien, Bonn 1971.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Hochschulreform in Paragraphen (Materialien der Bundesassistentenkonferenz 8), Bonn 1971.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Dokumente zur Hochschulpolitik und Hochschulgesetzgebung, Bonn 1973.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Materialien zum Projektstudium (Materialien der BAK 11), Bonn November 1973.

Bundesassistentenkonferenz (Hg): Zwölfte Vollversammlung. Vorbereitungsheft und Berichtsheft, Bonn 1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bundesausbildungsförderungsgesetz vom 26.8.1971, in: BGBl, 1971, S. 1409 ff.
Bundesminister für wissenschaftliche Forschung (Hg): Bundesbericht Forschung II vom 28.7.1967, Bonn 1967.
Bundesminister für wissenschaftliche Forschung (Hg): Bundesbericht Forschung III. Bericht der Bundesregierung über Stand und Zusammenhang aller Maßnahmen zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1969.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes vom 1.7.1970 und der Begründung vom 8.7.1970, o.A. (gezählt als erster Referentenentwurf).
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Vorbereitung von Informationsgesprächen über den Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes (Schriftenreihe Hochschule 2), Bonn 1970.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Zweiter Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes vom 30.10.1970, o.A.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980. Sozioökonomische Analyse und Prognose, Bergisch-Gladbach 1971.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Verbindung von Demokratisierung und Effektivität. Rede des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Prof. Dr.-Ing. Hans Leussink, zur Einbringung des Hochschulrahmengesetzes in den Bundestag am 10.3.1970, Bonn 1971.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Angebot und Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980. Arbeitskräftebilanz und Intensivanalyse, Bonn 1972.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Regierungsentwurf zum Hochschulrahmengesetz vom Bundeskabinett beschlossen, in: Nachrichten 1973, Nr. 17 vom 30. August 1973.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Bericht der Bundesregierung über Nachfrage und Angebot bei Studienplätzen, Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU/CSU betr. Maßnahmen gegen den Numerus clausus, in: Bundestagsdrucksachen 1973, 6/1313, 7/1340.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Modellversuche sind Wegbereiter der Gesamthochschule, in: Nachrichten 1973, Nr. 23 vom 11. Oktober 1973.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: 121 Millionen DM für Modellversuche im Bildungswesen. Errichtung einer zentralen Informations- und Dokumentationsstelle notwendig, in: Nachrichten 1973, Nr. 26 vom 8. November 1973.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulen stärker mit ihrer Region verflechten, in: Nachrichten 1973, Nr. 24 vom 18. Oktober 1973.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Bericht der Bundesregierung über die wirtschaftliche und soziale Sicherung des Studiums, in: Bundestagsdrucksachen 1974, 7/2116.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft u.a. (Hg): Bildung im Zahlenspiegel. Ausgabe 1974, Stuttgart, Mainz 1974.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Hochschulabsolventen im Beruf 2. Bedarf und Angebot an Ingenieuren und Naturwissenschaftlern in der BRD bis 1990, Köln 1975.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Modellversuche im Hochschulbereich sollen konkrete Entscheidungshilfe geben, in: Informationen 1975, Nr. 5 vom 29. Mai 1975.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Positive Zwischenbilanz der Modellversuche. Instrument für planvolle und geordnete Entwicklung im Bildungswesen, in: Informationen 1975, Nr. 3 vom 20. März 1975.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Grund- und Strukturdaten, Bonn, München 1975-1991/92.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976, Bonn 1976.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn, Februar 1976.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Bildungswesen im Vergleich. Eingliederungsprobleme von Absolventen tertiärer Bildungsgänge beim Übergang vom Ausbildungs- zum Beschäftigungssystem in ausgewählten Ländern, Bonn 1976.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulausbildung. 22 Orientierungspunkte, Wolfenbüttel, Juli 1978.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Materialien zur Studienreform, Bonn 1979.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Arbeiterkinder im Bildungssystem, Bonn 1981.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Studium und Hochschulpolitik. Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten, Bonn 1981.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Zwischenbilanz der Projektarbeit des Arbeitskreises universitäre Erwachsenenbildung, Wolfenbüttel, August 1982.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Wettbewerb statt Bürokratie, Bonn, November 1983.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Hochschulpolitik. Antwort auf eine Große Anfrage zur Hochschulpolitik v. 30.11.1984, Bonn 1984.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Hochschule und Wirtschaft. Möglichkeiten und Hemmnisse der Zusammenarbeit. Dokumentation einer wissenschaftlichen Fachtagung, Bonn, Oktober 1984.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des HRG, Bonn, Januar 1984.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83, Bad Honnef, Oktober 1984.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Humboldt und die Universität heute. Symposium des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft am 17. April 1985 im Wissenschaftszentrum Bonn, Wolfenbüttel, Juni 1985.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Die HRG Novelle. 22 Fragen und Antworten, Bonn, Januar 1985.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: HRG - Hochschulrahmengesetz, Bonn, April 1986.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Grundauszählung für den Standort Essen, Essen 1989 (MS).
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Grundlagen. Perspektiven. Bildung. Wissenschaft. Jahresbericht 1989, Köln, Mai 1990.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Erneuerungsprogramm für Hochschule und Forschung in den neuen Ländern (Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 7/91), Bonn 1991.
Bundesminister für Forschung und Technologie (Hg): Fünfter Forschungsbericht der Bundesregierung, Bonn 1975.
Bundesminister für Forschung und Technologie: Bundesbericht Forschung 1989, Bonn 1989.
Bundesrat: Gesetzbeschluß des Deutschen Bundestages - Hochschulrahmengesetz (HRG), Bundesratsdrucksache 40/75 vom 31.1.1975.
Bundesrat: Empfehlungen der Ausschüsse zum Hochschulrahmengesetz (HRG), Bundesratsdrucksache 40/1/75 vom 12.2.1975.
Bundesregierung: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bundestagsdrucksache VI/1873 vom 25.2.1971.
Bundesregierung: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes (HRG), Bundestagsdrucksache 553/73 vom 7.9.1973.
Bundesregierung: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bundestagsdrucksache 7/1328 vom 30.11.1973.
Bundesvereinigung der Deutschen Industrie, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Erklärung der Wirtschaft (BDI, BDA, DIHT, DHKT) zur Ausbildung graduierter Ingenieure, Köln, Bonn den 23.2.1968.
Bundesverband der Deutschen Industrie (Hg): Zur Lage der naturwissenschaftlich-technischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1970, Bergisch Gladbach 1970.
Bundesverband der Deutschen Industrie: Zur Lage von Forschung, Lehre und Studium an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland 1971, Bergisch Gladbach 1971.
Bundesverband der Deutschen Industrie: Stellungnahme zur Vorbereitung des Regierungsentwurfs eines Hochschulrahmengesetzes, o.O. 1973.
Bundesverband der Deutschen Industrie: Jahresbericht des Bundesverbandes der Deutschen Industrie e.V., vorgelegt der 27. ordentlichen Mitgliederversammlung am 1.6.1976 in Köln, o.O. 1976.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Stellungnahme zu dem Hochschulrahmengesetz-Entwurf des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (1.7.1970), Köln 1970.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Jahresbericht 1970-1971, Bergisch Gladbach 1971.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Zur politischen Lage an den Hochschulen, Köln 1972.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Überlegungen zur Errichtung von Gesamthochschulen, Köln 1973.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Gedanken zur Reform berufsbezogener Studiengänge, Köln 1974.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Eigeninitiative im Hochschulbereich. Fakten und Vorschläge, Köln 1977.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Fachhochschule. Kurzstudiengänge, Gedanken zur Differenzierung der Studiengänge, Köln 1978.
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg): Studium und Berufschancen, Bielefeld 1982.
Bundesvereinigung der Deutschen Industrie (Hg): Zur Lage von Forschung, Lehre und Studium an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland 1971 (Präsidialarbeitskreis für Forschungspolitik des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, Heft 2), Oktober 1971 (BDI-Drucksache Nr. 93).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bundesvereinigung der Deutschen Industrie: Aktuelle Probleme der Gesamthochschule, insbesondere im Hinblick auf die künftige Ingenieur- und Betriebswirteausbildung. Diskussionspapier vom 25.5.73 für das 3. Gespräch zwischen dem BDI und der WRK vom 20.08.73 (Ergebnisniederschriften Anl. 3).

Bundesverfassungsgericht: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 34. Bd., Tübingen 1973, 35. Bd., Tübingen 1974, 47. Bd., Tübingen 1978, 61. Bd., Tübingen 1982, 64. Bd., Tübingen 1984.

Bundesvorstand der JuSos (Hg): Bundeskongreßbeschlüsse der Jungsozialisten in der SPD 1969-1976, Bonn 1978.

Bungardt, Karl: Fachhochschulen: Vom Ausbau zum Umbau, in: Die deutsche Schule, Jg. 64, 1972, H. 9, S. 598-601.

Bürgerinitiative "Förderkreis für die Errichtung einer Hochschule am Niederrhein" (Hg): Widerhall der Meinungen zum Plan einer grenzüberschreitenden Gesamthochschule am Niederrhein, Kleve 1971.

Bürmann, Jörg: Zehn Jahre praxisbezogene Studienreform im Spannungsfeld von "wissenschaftlichem Führungsanspruch und gesellschaftlicher Dienstleistungsfunktion", Hamburg 1977.

Buttler, Friedrich: Ansprache am 14. September 1985 in der U-GH-Siegen, in: Siegener Hochschulblätter, 1988, H. 2, S. 39.

Buttler, Friedrich u.a.: Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. Absolventen der Universität-Gesamthochschule Paderborn 1977-1981, Paderborn o.J.

Buttler, Friedrich: Der offene Elfenbeinturm. Über Kosten und Nutzen einer Universität für die Region, in: Forum Siegen Beiträge 2, Siegerland. Eine Region im Wandel. Eine Bestandsaufnahme, S. 103 ff.

Buttler, Friedrich: Studienreform. Organisation und Inhalte, hg. v. Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Hattingen 1977.

Buttler, Friedrich: Die Gesamthochschulen im Wettbewerb. Wettbewerb zwischen Hochschultypen im differenzierten tertiären Bildungssystem bei latentem Ungleichgewicht zwischen Bildungs- und Arbeitsmärkten für Akademiker, Paderborn 1979.

Buttler, Friedrich: Kooperation statt Kapitulation. Bemerkungen zu Hellmut Cramers Vorschlägen aus Paderborner Sicht, in: DUZ, 1983, Nr. 7, S. 24 ff.

Buttler, Friedrich: Perspektiven der Arbeitsmarktentwicklung, in: Staatswissenschaften und Staatspraxis, 1990, H. 3, S. 454 ff.

Caspar, Reinhard: Ökonomische Konzeption einer rationalen Hochschulplanung, Weinheim, Basel 1970.

CDU: Große Anfrage v. 8.5.1956 (Drucksache 2374), Förderung des technischen Nachwuchses, in: Archiv für Berufsbildung, 1957, H. 4, S. 4 ff.

CDU/CSU-Landespolitiker: Reform des deutschen Hochschulwesens, in: Akademischer Dienst, 23.1968, S. 265-267.

CDU: Berliner Programm von 1968, Bonn 1968.

CDU: Bundesgeschäftsstelle (Hg): Kulturpolitischer Kongreß der CDU und CSU. Niederschrift, Bad Godesberg 28.2.-1.3.1969, Bonn 1969.

CDU: Schule und Hochschule von morgen. Leitsätze der CDU, Bonn 1969.

CDU-Bundeskulturausschuß: Stellungnahme zu Empfehlungen von Bildungsrat, Wissenschaftsrat, Thesen der WRK u. Bildungsbericht der Bundesregierung, in: Kulturpolitischer Informationsdienst, Jg. 1970, S. 229-230.

CDU/CSU-Bundestagsfraktion: Entwurf eines Rahmengesetzes über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens (Hochschulrahmengesetz), in: Bundestagsdrucksache, 1971, VI/1784 v. 29.1.1971.

CDU: Das Berliner Programm vom 22.-27.1.1971 in Düsseldorf. 2. Fassung des Berliner Programms von 1968, Bonn 1971.

CDU: Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, Bonn 1971.

CDU-Bundesgeschäftsstelle: Gesamthochschulkonzepte. Eine vergleichende Dokumentation, Bonn 1972.

Cerych, Ladislav u.a.: Gesamthochschule. Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel, Frankfurt, New York 1981.

Clement, Werner: Von der ersten zur zweiten Generation der Bildungsplanung, in: IBE-Bulletin, Wien 1972, Nr. 9, S. 3-18.

Clement, Werner (Hg): Konzept und Kritik des Humankapitalansatzes, Berlin 1981.

Clement, Wolfgang: Idee und Wirklichkeit auf der Universität, Heidelberg 1963.

Coers, Friedrich: "Grundsätze zur Gestaltung des Studiums der Ingenieurwissenschaften". Empfehlungen des VDE vom April 1971 und zur "Ingenieurausbildung und Gesamthochschule", in: Elektrotechnische Zeitschrift, 1971, H. 12, S. 71 ff.

Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas (Industrielle Welt, Bd. 21), Stuttgart 1976.

Cramer, Hellmut: Vom Professorenurteil zur Gesamthochschulreform?, in: DUZ, 1983, Nr. 7, S. 20 ff.

Cremer, Christa: Beiträge zur Öffnung der Hochschulen im Revier. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Wissenschaftsdidaktik und Region II (Hochschuldidaktische Materialien 81), Hamburg 1981.

Crusius, Reinhard: Gesamthochschule und Bildungspolitik, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 20/1969, S. 137-145.

Curtius, Mechthild: Kein schöner Schein. Schaubild aus einer deutschen Hochschule, in: Diskussion Deutsch, Jg. 7, 1976, S. 98-102.

Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1961.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dahrendorf, Ralf: Starre und Offenheit der deutschen Universitäten: die Chancen der Reform, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, 1964, Nr. 4, S. 21-47.
Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965.
Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965, ^{2}1968
Dahrendorf, Ralf: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965.
Dahrendorf, Ralf: Von der Universität zur Gesamthochschule. Grundlage unserer Zeit, München 1968.
Dahrendorf, Ralf: Revolution der Gleichheit - Ende oder Beginn der Freiheit? in: Bergedorfer Gesprächskreis, Protokoll Nr. 47 , Hamburg 1974, S. 6-12.
Dallinger, Peter u.a.: Hochschulrahmengesetz. Kommentar, Tübingen 1978.
Damkowski, Wulf, Rose, H.: Demokratische Verwaltung in der Gesamthochschule. Zur Organisation, Planung und Entscheidung in der Hochschulverwaltung. Ein Diskussionsentwurf, 3 Bde., Hamburg 1974. (masch.)
Damkowski, Wulf: Hochschulverwaltung unter dem Hochschulrahmengesetz, Baden-Baden 1981.
Dammann, Bernd, Frilling, Christoph, Hübner, Horst: Perspektiven gewerkschaftlich orientierter Studienreform. Eine Zwischenbilanz, Münster 1975.
Dammann, Bernd: Staatliche Studienreformkommissionen. Musterbeispiele für die Fragwürdigkeit der "Studienreform von oben", in: BdWi Forum 42, 1980, S. 24 ff.
Dammeyer, Manfred: Das alternative Bildungskonzept, Oberhausen 1980.
Daniel, Hans-Dieter: Messung und Förderung von Forschungsleistung (Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 2), Konstanz 1986.
Daniel, Hans-Dieter, Fischer Rudolf (Hg): Evaluation von Forschung, Konstanz 1988.
Dehler, Joseph: Wissenstransfer für die Gesellschaft. Hochschule und sozialökologische Praxis. Eine empirische Untersuchung, Weinheim 1989.
Demmer, Marianne u.a.: Die Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und ihr Reformauftrag, in: Linguistische Berichte, 1974, Nr. 31, S. 104 ff.
Demmer, Marianne u.a.: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und ihr Reformauftrag. Als Beispiel: Vorläufige Studienordnung für die lehrerausbildenden Studiengänge im Fach Germanistik an der Gesamthochschule Siegen, Siegen 1974.
Denninger, Erhard: Das Hochschulrahmengesetz. Kernstück einer Bildungsreform?, Frankfurt/M. 1972.
Deppe, Wolfgang: Hochschulrangordnungen und Beratung bei der Studienortswahl, Göttingen 1988.
Derbolav, Josef: Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen durch die Universität und das Studienseminar, Bonn 1956.
Derbolav, Josef: Strukturwandel in der bundesdeutschen Bildungspolitik, in: Pädagogik und Schule in Ost und West, 22. Jg, 1974, Nr. 3, S. 106-115.
Derbolav, Josef: Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, München 1977.
Deumeland, Klaus-Dieter (Hg): Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen, Opladen 1972.
Deutsche Angestellten Gewerkschaft: DAG begrüßt Akademiegesetzgebung für Ingenieurschulen und wendet sich gegen unhaltbare Bildungspolitik, in: DAG-Pressedienst vom 6./7.3.1968.
Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hg): Kolloqium über Forschungsplanung, Wiesbaden 1971.
Deutsche Forschungsgemeinschaft, Präsident: Nicht lebenslänglich forschen!, in: gh siegen, hochschulzeitung, 1976, Nr. 1, S. 3 f.
Deutsche Gesellschaft zur Förderung des gewerblichen Bildungswesens, Fachausschuß Ingenieurausbildung: Stellung der Ingenieurschulen in den Schulverwaltung der Länder, o.O. 1960.
Deutsche Gesellschaft zur Förderung des gewerblichen Bildungswesens, Fachausschuß Ingenieurausbildung: Ingenieurschulgesetz, o.O. 1964.
Deutsche Gesellschaft zur Förderung des gewerblichen Bildungswesens, Fachausschuß Ingenieurausbildung: Akademie statt Ingenieurschule, o.O. 1965.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Einheitliche Studiendauer an den Deutschen Ingenieurschulen vom 10.12.1963.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Abschluß eines Staatsvertrages über die Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens vom 29.10.1964.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Graduierung der Ingenieurschul-Absolventen vom 29.10.1964.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Zur Vereinheitlichung des deutschen Ingenieurschulwesens vom 20.9.1965.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ingenieurschulen vom 11.11.1966.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Empfehlungen für die Bildung von Akademien für Ingenieurwesen vom 29.11.1967.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Angleichung der Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule und der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen vom 15.7.1969.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Grundsätzliche Forderungen zu Fachhochschulgesetzen vom 23.9.1969.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Stellungnahme zum Regierungsentwurf für ein Hochschulrahmengesetz vom 9.3.1970.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Stellungnahme zu den 14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes vom 9.3.1970.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Stellungnahme zur Gestaltung der praktischen Ausbildung im Studium der Technikwissenschaften vom Dezember 1971, o.A.
Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung: Stellungnahme zu den Zugangsvoraussetzungen zum Studium der Technikwissenschaften im Hochschulbreich vom Dezember 1972, o.A.
Deutscher Bildungsrat, Strukturausschuß, Unterausschuß Schule und Arbeitswelt: Fragebogen zur Stellung, Organisation und inhaltlichen Neuordnung der Höheren Fachschulen, Freiburg i.Br. 1968.
Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, Bonn 1969.
Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970.
Deutscher Bildungsrat: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung (Gutachten und Studien der Bildungskommission 24), Stuttgart 1973.
Deutscher Bildungsrat: Zur Planung berufsqualifizierender Studiengänge im tertiären Bereich, Bonn 1973.
Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974.
Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Aspekte der Bildungsforschung, Stuttgart 1974.
Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Materialien zur Fachhochschule, Stuttgart 1974.
Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission. Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975.
Deutscher Bundestag: Große Anfrage der Fraktion der SPD vom 21.4.1956 betr.: Nachwuchsmangel in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen, Bundestags-Drucksache, 2330, 1956.
Deutscher Bundestag: Bundesbericht Forschung II, Bonn 1967 (Bundestags-Drucksache V/2054).
Deutscher Bundestag - Parlamentsarchiv (Hg): Dokumentation zu den Beratungen über die Entwürfe der Bundesregierung und der CDU/CSU-Bundestagsfraktion für ein Hochschulrahmengesetz in der 6. Wahlperiode (1969-1972), Bd. 1-9, o.A.
Deutscher Bundestag: Antrag des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (18. Ausschuß) zu dem von der Bundesregierung eingebrachten Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, in: Bundestags-Drucksache, 7/2844 vom 22.11.1974.
Deutscher Bundestag: Antwort der Bundesregierung betr. Bildungsstatistik, in: Bundestagsdrucksache, 7/2801 vom 13.11.1974.
Deutscher Bundestag: Antwort der Bundesregierung betr. Haltung der Bundesregierung in den weiteren Beratungen über das Hochschulrahmengesetz und zu weiteren Problemen der Bildungspolitik, in: Bundestagsdrucksache, 7/2743 vom 6.11.1974.
Deutscher Bundestag: Antwort der Bundesregierung betr. Prioritäten in der Forschungspolitik, in: Bundestagsdrucksache, 7/2754 vom 7.11.1974.
Deutscher Bundestag: Zweites Gesetz zur Vereinheitlichung und Neuregelung des Besoldungsrechts in Bund und Ländern (2. BesVNG) vom 23.5.1975, in: BGBL 1975, S. 1173.
Deutscher Bundestag - Parlamentsarchiv (Hg): Hochschulrahmengesetz vom 26.1.1976, Bonn 1977, in: BGBL 1976, Nr. 10, S. 185-216.
Deutscher Bundestag: 8. Wahlperiode: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktionen von SPD und FDP im Deutschen Bundestag zur Bildungspolitik, in: Bundestags-Drucksache, 8/1703, 1978.
Deutscher Bundestag: 8. Wahlperiode: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des förderativen Bildungssystems, in: Bundestags-Drucksache, 8/1551, 1978.
Deutscher Bundestag: Bildungspolitik im Deutschen Bundestag - 1. bis 8. Wahlperiode, Bonn 1980.
Deutscher Bundestag: Drittes Gesetz zur Änderung des Besoldungsgesetzes vom 19. Dez. 1986. in: BGBl 1986, S. 2544.
Deutscher Gewerkschaftsbund: Die Ingenieur-Ausbildung im Lande Nordrhein-Westfalen. Empfehlung d. Ordentlichen Landes-Angestelltentages 1965, Düsseldorf, Dezember 1965.
Deutscher Gewerkschaftsbund-Bundespressestelle: Akademiegesetze aus DGB-Sicht, in: DGB-Bundespressestelle-Nachrichten, 1968, Nr. 63 vom 1.3.1968.
Deutscher Gewerkschaftsbund: Forderungen des DGB zur Verwirklichung einer demokratischen Bildungsreform. Entschließung des 8. DGB-Bundeskongresses, München 1969.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Deutscher Gewerkschaftsbund: Stellungnahme des DGB zur Studienreform an den Höheren Fachschulen und Ingenieurschulen und ihre Integration in Gesamthochschulen, in: Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gibt bekannt, Nr. 18, 1971.
Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg): Forderungen zur Bildungspolitik, Beruflichen Bildung, Hochschulreform, Düsseldorf 1972.
Deutscher Gewerkschaftsbund-Bundesvorstand: Bildungspolitische Vorstellungen des DGB, verabschiedet am 7. März 1972, o.A.
Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg): 23 Thesen des DGB zur Studienreform, Düsseldorf 1973 (verviel.).
Deutscher Gewerkschaftsbund: Bildungspolitische Konferenz '73, Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Jg. 1973, H. 2 (Sonderheft).
Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg): Stellungnahme des Bildungspolitischen Ausschusses des DGB zum Hochschulrahmengesetz (HRG), Düsseldorf 1976.
Deutscher Gewerkschaftsbund: Leitsätze zur Studienreform, in: DGB-Informationsdienst, Nr. 30 vom 25.8.1978.
Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg): Bildungspolitisches Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Düsseldorf 1983.
Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg): Gewerkschaften und Studienreform. Ausbildung und Beruf von Ingenieuren des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Eine Literaturstudie, Düsseldorf 1984.
Deutscher Städtetag (Hg): Standortprobleme der Gesamthochschule. 5. Kolloqium der Hochschulstädte am 24./25. Februar 1972 in Bielefeld. Referate und Diskussionen, Köln 1972.
Deutscher Verband Technisch-Wissenschaftlicher Vereine: Die Anforderungen des Berufs und die Ansprüche der Gesellschaft an den Ingenieur. Analytische und pragmatische Aspekte zur Ingenieurausbildung, Düsseldorf 1974.
Deutsches Industrieinstitut (Hg): Bericht des Deutschen Industrieinstituts zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen - "Zum Problem Gesamthochschule", Köln 1972.
Deutschmann, Manfred: Qualifikation und Arbeit. Zur Kritik funktionalistischer Ansätze der Bildungsplanung, Berlin 1974.
Dichgans, Hans: Erst mit dreißig im Beruf? Vorschläge zur Bildungsreform, Stuttgart 1965.
Didszun, Klaus-Dietrich: Zum Problem der Integration der höheren Wirtschaftsfachschulen in den Hochschulbereich, Bad Honnef 1973.
Dietz, Burkhard u.a. (Hg): Universität und Politik. Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Ruhr-Universität Bochum, Bd. 1, Bochum 1990.
Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften, Göttingen 1968.
Dittrich, Wolfgang: Die Praxisorientierung des betriebswirtschaftlichen Hochschulstudiums in der Bundesrepublik Deutschland und der Management-Ausbildung in den USA, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 1988, Nr. 4, S. 497-532.
DKP-Parteivorstand (Hg): Für die demokratische Hochschule. Vorschläge der DKP zur Hochschulreform, beschlossen auf der VI. Tagung des Parteivorstandes am 20./21. Mai 1970, Düsseldorf 1970.
Döhl, Reinhard, Kirsch, Hans-Christian: Der Student. Polemik der geistigen Jugend, München 1962.
Dohm, Hedwig: Die wissenschaftliche Emanzipation der Frau, o.O. 1874, Schaffhausen ^{2}1982.
Dohmen, Günther u.a.: Entwurf einer Baukasten-Gesamthochschule. Bericht der Arbeitsgruppe "Unkonventionelle Möglichkeiten der Studienplatzvermehrung" im Auftrag des Landesvorstandes der SPD Baden-Württemberg, Stuttgart 1967.
Dohmen, Günther, Peters, O.: Hochschulunterricht im Medienverbund, 2 Bde., Heidelberg 1971.
Dohnanyi, Klaus v.: Integrierte Gesamthochschule als Ziel für den Hochschulbereich, in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, 1970, Nr. 44.
Dohnanyi, Klaus v.: Basis für die Gesundung der Hochschulen. Ein Leitwort zum Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, in: Bildung und Politik, Jg. 7, 1971, H. 3, S. 43.
Dohnanyi, Klaus v.: Die Schulen der Nation, Düsseldorf, Wien 1971.
Dohnanyi, Klaus v.: Wo die Reform weh tut, in: Die Zeit, Nr. 24 vom 20.8.1971, S. 40.
Dohnanyi, Klaus v.: CDU/CSU blockiert Hochschulrahmengesetzgebung, in: Bildung und Politik, Jg. 8, 1972, Nr. 11, S. 235 f.
Dohnanyi, Klaus v.: Hochschulpolitik 1972, in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Nr. 30 vom 1.3.1972, S. 512-516.
Dohnanyi, Klaus v.: Die Hochschulpolitik des Bundes. Rede des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft auf dem hochschulpolitischen Kongreß der SPD in Regensburg am 12.5.1973, in: Regensburger Universitätszeitung, Jg. 9, 1973, H. 5.
Dohnanyi, Klaus v.: Integrierte Gesamthochschule bleibt Ziel. Zum neuen Entwurf des Hochschulrahmengesetz. Studiengänge entrümpeln, in: Bildung und Politik, Jg. 9, 1973, S. 179-183.
Dohnanyi, Klaus v.: Hochschulen für die Gesellschaft, in: Bildung und Politik, Jg. 10, 1974, Nr. 2, S. 31-38.
Dohnanyi, Klaus v.: Praxisbezug und Gesamthochschule, in: Die neue Hochschule, Jg. 15, 1974, S. 3 f.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Dorff, Gerdt: Wie steht das Hochschulbarometer. Meinungsforschung bei Lehrenden an Hochschulen im Sommersemester 1974, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 22, 1974, Nr. 6, S. 333-346.
Draheim, Heinz: Im Brennpunkt der Diskussion. Numerus clausus, Gesamthochschule, Autonomie der Universität, in: Friedericiana. Zeitschrift der Universität Karlsruhe 1970, H. 6, S. 39-44.
Dregger, Alfred: Rede auf dem Hochschulkongreß der CDU Hessen am 14. Mai 1977 in Marburg, Marburg 1977 (Ms).
Drescher, Bernd: Gesamthochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (Bildung und Wissenschaft Nr. 1/2), Bonn 1981.
Drittes Gesetz zur Änderung des Besoldungsgesetzes vom 19. Dez. 1986, in: BGBl 1986, S. 2544.
Duelli-Klein, Renate: Feministische Wissenschaft und Frauenstudium, Hamburg 1982.
Duve, Freimut (Hg): Technologie und Politik, Reinbek 1975.
Eckstein, Brigitte: Kollektive Illusionsbildung bei Hochschullehrern, in: Gruppendynamik. Forschung und Praxis, Jg. 2, 1971, H. 3, S. 231-238.
Eckstein, Brigitte (Hg): Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression? Hamburg 1971.
Eckstein, Brigitte: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt/M. 1972.
Eckstein, Brigitte: Einmaleins der Hochschullehre. Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden, München 1978.
Edding, Friedrich: Bildung und Wissenschaft. Ansätze zu einer Ökonomie des Bildungswesen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, 1960, Nr. 2, S. 129-140.
Edding, Friedrich: Der Ausbau der Hochschulen bis 1980, in: Recht und Wirtschaft der Schule, Jg. 3, 1962, Nr. 2, S. 33-40.
Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg i.Br. 1963.
Edding, Friedrich: Bildungsforschung als Grundlage der Bildungsplanung (Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Bd. 16), Göttingen 1964.
Edding, Friedrich: Bildung und Politik, Pfullingen 1965.
Edding, Friedrich: Die Aufgaben der Bildungsplanung in der BRD, in: DUZ, 1967, Nr. 12, S. 27-30.
Edding, Friedrich: Auf dem Wege zur Gesamthochschule, in: Schriftenreihe der Nordwestdeutschen Universitätsgesellschaft, 1970, H. 48, S. 11.
Edding, Friedrich u.a.: Über die Zukunft des europäischen Bildungswesens, Frankfurt/M. 1973.
Edding, Friedrich, Hamm-Brücher, Hildegard: Reform der Reform, Köln 1973.
Edding, Friedrich (Hg): Zwanzig Jahre Bildungsforschung. Zwanzig Jahre Bildungsreform, Bad Heilbrunn 1987.
Edler, Godehart u.a. (Hg): Fachhochschule - die Hochschule mit Zukunft, Bd. II, Bonn 1989.
Eggers, Philipp: Hochschulgesetze des Bundes und der Länder, Bad Honnef 1972 ff. (Loseblattausgabe).
Ehmann, Günther: Zur Didaktik der Gesamthochschule, in: Die deutsche Ingenieurschule, Jg. 12, 1971, Nr. 50, S. 16-20.
Ehmann, Günther: Zur Personalstruktur an der Gesamthochschule, in: Die neue Hochschule, Jg. 13, 1972, H. 57, S. 2 ff.
Ehmann, G.: Studium ohne Abitur - Studieneingang, in: Die neue Hochschule, Jg. 18, 1977, H. 5, S. 11.
Eichler, Willi: Eine deutsche Bildungskatastrophe?, in: Geist und Tat, Jg. 19, 1964, Nr. 6, S. 161-165.
Eichner, R.: Die Lehrmethode an den deutschen Ingenieurschulen, in: Die Deutsche Ingenieurschule, Bd. 4, 1963, Nr. 15, S. 13-25.
Eifler, Lothar: Auf dem Wege zur Gesamthochschule. Zur Situation der Lehrenden an Fachhochschulen, in: DUZ, 1973, S. 853 f.
Eigen, Manfred u.a.: Die Idee der Universität, Berlin, Heidelberg 1988.
Eilsberger, Rupert: Die Gesamthochschule - international gesehen. Das Gesamthochschulkonzept der Bundesregierung im Vergleich mit der Entwicklung im Ausland, in: DUZ, 1972, Nr. 11, S. 448-454.
Eilsberger, Rupert u.a.: Die Gesamthochschulentwicklung in der BRD, in: ad acta. Arbeitsberichte zur Hochschulplanung, 1978, H. 1, S. 1-33.
Elitz, Ernst: Akademische Journalisten? Curriculare Überlegungen zur Journalistenausbildung an Gesamthochschulen, in: Materialien zur politischen Bildung, 1973, H. 1, S. 84-92.
Ellwein, Thomas u.a. (Hg): Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974.
Ellwein, Thomas (Hg): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Königstein/Ts. 1975.
Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein/Ts. 1985.
Endermann, Michael, Klüver, Jürgen: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der GH Essen. Untersuchungen im Studiengang Wirtschaftswissenschaften. Abschlußbericht der 1. Förderphase, Essen 1980.
Endermann, Michael, Klüver, Jürgen: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der GH Essen. Untersuchungen im Studiengang Bauingenieurwesen, Essen, Essen 1981.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Endermann, Michael, Klüver, Jürgen: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der Universität-Gesamthochschule Essen. Untersuchungen im Studiengang Wirtschaftswissenschaften, Essen, Juni 1983.
Enderwitz, Herbert: Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung, Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin 1974.
Enderwitz, Ulrich: Die Republik frißt ihre Kinder. Hochschulreform und Studentenbewegung, Berlin 1986.
Engelbrecht, G., Küppers, G.: Regionale Wirkungen von Hochschulen, Bonn 1978.
Engelmann, Wolf v. u.a.: Gründe für lange und kurze Studiendauer, in: DUZ, 1978, H. 22, S. 690 ff.
Engler, Helmut: Hochschule und Staat. Eine empirische Untersuchung, Villingen-Schwenningen 1980.
Erhardt, Manfred: Hochschulstatistikgesetz. Kommentar, Bad Honnef 1972.
Erlaß des Kultusminister des Landes NW: sechssemestrige Ausbildung und Studienreform, II E 5.36-33/0 Nr. 1598/59 vom 23.6.1959.
Erlaß des Kultusministers des Landes NRW: Grundsätze der Studienführung und der Leistungsbeurteilung der Studierenden an den Ingenieurschulen für Maschinenwesen, Bauwesen und Textilwesen des Landes NW, II G.3660/0 Nr. 1692/63 vom 31.5.1963.
Erlaß des Kultusministers des Landes NW: Grundsätze für das Studium bis zur Errichtung von Fachhochschulen, H II B 1.36 - 60/0 Nr. 2975/69 vom 11.8.1969.
Erlaß des Ministerpräsidenten NRW, Geschäftsbereich Hochschulwesen: Mitwirkung der Studenten bei den Entscheidungen in den Schulen zur Gestaltung des Studiums bis zur Errichtung von Fachhochschulen, H II B 1.36 - 60/0 Nr. 3166/69 vom 6.8.1969.
Erlaß des Ministerpräsidenten, Geschäftsbereich Hochschulwesen: Übergangsregelung für staatliche Abschlußprüfungen, H II B 1.72 - 15/0 Nr. 4010/69 vom 28.10.1969.
Erlaß de Ministers für Wissenschaft und Forschung: Prüfungsordnung für die Fachrichtung Bauingenieurwesen in Fachhochschulstudiengängen und entsprechenden Studiengängen an Gesamthochschulen vom 29.7.1974, I A- AB II 8138.2 vom 29.7.1974.
Erlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung: Vorläufige Prüfungsordnung für den integrierten Studiengang Maschinenbau, Anlage 1, I A 3 43-15/2/13 - IV B 4 8149/120 vom 10.11.1974.
Erlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung: Prüfungsordnung für die Fachrichtung Architektur in Fachhochschulstudiengängen und entsprechenden Studiengängen an Gesamthochschulen des Landes vom 11.10.1974, I A 3 - 8138.1 vom 11.10.1974.
Ermert, Otto: 100 Jahre Landeskultur. Zur 100-Jahrfeier der Bauschule Siegen, in: Wasser und Boden, 5, 1953, S. 355-360.
Ermert, Otto: Die Absolventenvereinigung der Ingenieurschule, in: Mitt. d. Staatl. Ingenieurschule f. Bauwesen Siegen, 1, 1967, S. 37-39.
Ermert, Otto: Geschichte der Ingenieurschule von 1853 (Gründungsjahr) bis 1962 (Übergang auf das Land Nordrhein-Westfalen), in: Geschichte der Ingenieurschule f. Bauwesen, Siegen 1967, S. 120.
Eschenburg, Theodor: Hochschulreform und Studentenprobleme, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Jg. 11, 1963, S. 1 f.
Essener Hochschuljournal Nr. 1-21.
Essener Universitäts Berichte Nr. 1/1988, Nr. 2/1991.
Europäische Gemeinschaft: Richtlinienvorschlag zur Festsetzung der Einzelheiten für die Verwirklichung der Niederlassungsfreiheit und des freien Dienstleistungsverkehrs für die selbständigen Tätigkeiten der Forschung, der Gestaltung, der Beratung und der Anwendung auf technischem Gebiet, KOM/69/334 vom 7.5.1969.
Europäisches Parlament: Bericht des Rechtsausschusses über die Vorschläge der EWG-Kommission an den Rat (Dok. 65/67) für Richtlinien über die Verwirklichung der Niederlassungsfreiheit, Sitzungsdokument, Nr. 24 v. 6.5.1968.
Evangelische Studentengemeinde, Studienkommission: Dokumentation und Analysen: Ingenieurschulreform. Bestandsaufnahme, Ergebnisse einer Konsultation der ESGID, Dez. 1965 (vervielf.).
Evangelische Studentengemeinde: Ingenieurschulreform. Gesetzliche Grundlagen und Verordnungen, Stuttgart 1965 (brosch.).
Evangelische Studentengemeinde, Studienkommission: Ingenieurschulreform 1966/67. Bericht, Arbeitsergebnisse und Auswertung der Verbändetagung "Der Bildungsauftrag der Ingenieurschule" vom 9.-11.12.1966 in der Evangelischen Akademie Bad Boll, in: Evangelische Studentengemeinde in Deutschland, Materialdienst, 1967, Nullnummer, Oktober 1967.
Evangelische Studentengemeinde: Materialdienst, 1968, Nr. 1-5, 1969, Nr. 1-3.
Evangelische Studentengemeinde, Studienkommission: Globalsteuerung im Sozialisationsbereich, Stuttgart 1970.
Evers, Carl-Heinz: Bildungsplanung, Bildungspolitik, in: DUZ, Jg. 19, 1964, Nr. 9, S. 14-17.
Evers, Carl-Heinz: Modelle eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule, Berlin 1968.
Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt a.M., Berlin 1969, ^{2}1970.
Evers, Carl-Heinz, Rau, Johannes (Hg): Oberstufenreform und Gesamthochschule, Frankfurt/M. 1970.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Evers, Carl-Heinz: Kann Bildungspolitik wertneutral sein? Hinweise und Überlegungen zur integrierten Gesamthochschule für Essen, in: Merkur, Jg. 25, 1971, H. 281, S. 882-891.
Evers, Carl-Heinz u.a.: Stellungnahmen der Hochschul-Beratergruppe der Stadt Essen, Essen 1972.
Fabri, Theodor: Integrierte oder kooperative Gesamthochschule? Die Konsequenzen aus beiden Modellen für die Fachhochschulen, in: Freiheit der Wissenschaft, 1974, Nr. 7, S. 3 f.
Fachgruppe Hochschule und Forschung in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Probleme der Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und ihre Auswirkungen in der GH-Siegen, Siegen 1976.
Fachhochschulrektorenkonferenz (Hg): Stellungnahme der Ständigen Konferenz der Präsidenten und Rektoren der staatlichen Fachhochschulen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zum Fragenkatalog der Kommission zur Untersuchung der Auswirkungen des HRG, Hagen 1983.
Faillard, Hans: Gesamthochschule: Anspruch und Wirklichkeit, in: Hochschule des Saarlandes, Forschung und Lehre, 1974, Nr. 7, S. 1-8.
Fakultätentag für Bauingenieurwesen: Gedanken und Empfehlungen zur Bauingenieurausbildung in der Gesamthochschule, o.O. 1971.
Faltin, Günter, Herz, Otto (Hg): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I (Blickpunkt Hochschuldidaktik 32), Hamburg 1974.
Faltin, Günter, Herz, Otto (Hg): Berufsforschung und Hochschuldidaktik II (Blickpunkt Hochschuldidaktik 33), Hamburg 1974.
Faulstich, Peter: Interessenkonflikte um die Berufsbildung. Das Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik, Weinheim 1977.
Faulstich, Peter, Wegener, Hartmut: Gesamthochschule: Zukunftsmodell oder Reformruine? Beispiel Gesamthochschule Kassel, Bad Honnef 1981.
Faure, Edgar u.a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über die Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek 1973.
FDP: Ziele des Fortschritts. Aktionsprogramm der FDP (beschlossen vom 18. ordentlichen Bundesparteitag der FDP am 5.4.1967), Bonn 1967.
FDP: Freie Demokratische Partei fordert Gesamthochschule, in: dpa-dienst für Kulturpolitik, Hochschulen 1968, Nr. 49.
FDP: Praktische Politik für Deutschland. Das Konzept der FDP (verabschiedet auf dem 20. ordentlichen Bundesparteitag der FDP am 25.6.1969), Bonn 1969.
FDP-Bundesfachausschuß für Kultur- und Bildungspolitik: Bildungspolitik der Freien Demokraten. Thesenpapier, in: Liberal, 13. Jg., 1971, S. 835-862.
FDP: Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik. Beschlossen vom Bundeshauptausschuß am 18.3.1972 in Stuttgart, Bonn 1972.
Feig, Rudolf: Zur Struktur und Stabilität von Lernprozessen im frühen Erwachsenenalter am Beispiel der Pädagogikstudenten, in: Siegener Pädagog. Studien, 18, 1975, S. 36-48.
Feldmann, Hans-Uwe: Integrierte Gesamthochschule - Stätte "kritischer Reflexion", in: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 70, 1973, S. 703-706.
Fenner, Christian, Heyder, Ulrich, Strasser, Johann (Hg): Unfähig zur Reform? Eine Bilanz der inneren Reformen seit 1969, Frankfurt/M. 1978.
Ferber, Christian v.: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, Bd. III, hg. v. Plessner, H., Göttingen 1956.
Ferber, Christian v.: Die Gewalt in der Politik. Eine Auseinandersetzung mit Max Weber, Stuttgart 1970.
Fernuniversität Hagen (Hg): Studieren an der Fernuniversität. - Informationen zur Einführung, Hagen 1975.
Fey-Hauerwas, Jutta, Schallenberger, E. Horst (Hg): Hochschulreform konkret. Helmut Schrey zur Wissenschafts- und Bildungspolitik am Beispiel der Gesamthochschule Duisburg 1970-1980, Duisburg 1980.
Fichter, T., Lönnendonker, S.: Kleine Geschichte des SDS, Berlin 1977.
Fichtner, Bernd: Der Landtag des Landes NRW: Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande NRW (Gesamthochschulentwicklungsgesetz - GHEG) (GV.NW., S. 223) vom 30. Mai 1972 zur frühen Entwicklung, in: Studentische Politik, Jg. 8, 1975, H. 12, S. 89-100.
Fichtner, Bernhard: Die Gesamthochschulentwicklung zwischen Reform und Gegenreform, in: Studentische Politik, Jg. 8, 1975, H. 12.
Filbinger, Hans u.a.: Bildungspolitik mit Ziel und Maß. W. Hahn zu seinem zehnjährigen Wirken gewidmet, Stuttgart 1974.
Finanzminister des Landes NRW (Hg): Gesamthochschulen NRW. Bautenberichte (1-5), Düsseldorf o.J.
Finkenstaedt, Thomas: Bemerkungen zu den Studienmodellen, in: Literatur und Schule, Loccum 1970, S. 43 f.
Finkenstaedt, Thomas: Die Gesamthochschule als Selbstbedienungsladen oder: an ihren Metaphern sollt ihr sie erkennen, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 19, 1971, Nr. 1, S. 38.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Finkenstaedt, Thomas: Auswirkungen der Hochschulreform auf die Funktionsfähigkeit der Hochschulen, in: CC-Blätter, Jg. 87, 1972, S. 66-71.
Fischer-Appelt, Peter: Hochschulpolitischer Bericht des Vorsitzenden der BAK anläßlich der vierten Vollversammlung der BAK, in: Mitteilungen der BAK 6, S. 137-165.
Fitzner, Klaus: Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerausbildung, Weinheim 1978.
Flach, Karl-Hermann, Maihofer, W. u.a.: Die Freiburger Thesen der Liberalen, Hamburg 1972.
Flämig, Christian u.a. (Hg): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Berlin, Heidelberg, New York 1982.
Flechsig, Karl-Heinz: Bezugsrahmen für die Analyse und Bestimmung von Zielsetzungen einer GH Hamburg, Hamburg 1972.
Flechsig, Karl-Heinz: Zur Problematik praxisbezogener Studiengänge, Hamburg 1972.
Flechsig, Karl-Heinz, Huber, Ludwig u.a.: Gesamthochschule - Mittel oder Ersatz für Hochschulreform? Stuttgart 1975.
Fleck, Rudolf: Die Fachhochschule als neue Rechtsfigur im Hochschulbereich, in: Die öffentliche Verwaltung, Jg. 24, 1971, S. 590-593.
Flitner, Wilhelm: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, ^{3}1967.
Flitner, Andreas, Herrmann, Ulrich (Hg): Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?, München 1977.
Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg): Hochschulrahmengesetz. Synopse - Stellungnahme - Dokumente, Studentische Politik, Jg. 5, 1972, H. 5-7.
Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg): HRGE 1. Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Synopse, Studentische Politik, 1973, H. 8.
Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg): HRGE 2. Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes. Stellungnahmen, Studentische Politik, Jg. 7, 1974, H. 1-2.
Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg): Die Gesamthochschulentwicklung zwischen Reform und Gegenreform, Studentische Politik, Jg. 1975, H. 1/2.
Fragnière, Gabriel, Seelin, Burkhardt: Der Ingenieur in der Europäischen Gemeinschaft, Hannover 1974.
Framhein, Gerhild: Alte und neue Universitäten: Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten, Motive und Verhalten, Bad Honnef 1983.
Framhein, Gerhild, Behringer, F.: Studium an Universitäten und Fachhochschulen aus der Sicht ihrer Studenten, in: Studien zu Bildung und Wissenschaft 59, Bonn 1988.
Framhein, Gerhild: Hochschulzugang und Zusammensetzung der Studentenschaft, in: Studien zu Bildung und Wissenschaft 59, Bonn 1988.
Franke, B., Neumann, Th. (Hg): Antworten auf Stoltenberg. Zur Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. 1968.
Fränz, Peter: Ist die Zeit reif zur Gesamtreform? Zu den Hamburger Leitsätzen der SPD zur Hochschulreform, in: DUZ, Jg. 18, 1963, Nr. 9, S. 3 f.
Frech, H.-W., Reichwein, R.: Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer, Suttgart 1977.
Fredebold, Walter: Bewähren sich die Gesamthochschulen in der Ingenieurausbildung? in: Elektrotechnische Zeitschrift, 1975, Ausg. B, Nr. 27, S. 543.
Freie Universität Berlin (Hg): Modellversuch Wirtschaftswissenschaft, Berlin 1978.
Freiger, Stephan u.a. (Hg): Was wird aus der Studienreform?, Frankfurt/M. 1974.
Freiger, Stephan u.a. (Hg): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft?, Kassel 1986.
Frerichs, Johannes, Lieb, Wolfgang: Entwicklungsstufen und Erfahrungen in der Kooperation zwischen Arbeitnehmern und Wissenschaftlern in der Hochschulforschung, in: Wissenschaft und Arbeitnehmerinteressen, Veröffentlichung der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg, Köln 1980, S. 158-243.
Freund, Elmar: Forschung, der dritte Faktor, Mainz 1966.
Freund, Elmar: Wissenschaft und Wirtschaftswachstum, in: Offene Welt, 1967, Nr. 95/96, S. 30-43.
Freyer, Hans: Über das Dominantwerden technischer Kategorien in der Lebenswelt der industriellen Gesellschaft, Akademie der Wissenschaften und Literatur Mainz, 1960, Nr. 7.
Freytag, Hans-Ludwig, Weizsäcker, Carl Christian v.: Quantitative Modelle des Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsvorhaben für die Planperiode 1970-1974, Heidelberg 1968.
Friebe, Hermann: Die Stellung der Industrie zu den Problemen der deutschen Ingenieurschule, in: Die Deutsche Ingenieurschule, 1960, Heft 3/4.
Friedeburg, Ludwig v.: Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln ^{2}1965.
Friedeburg, Ludwig v. u.a.: Freie Universität und politisches Potential der Studenten, Neuwied, Berlin 1968.
Friedeburg, Ludwig: Probleme der Hochschulreform, in: Die Zukunft, 1969, H. 15/16, S. 23-27.
Friedeburg, Ludwig v.: Hochschulentwicklung in Hessen, Wiesbaden 1974.
Friedeburg, Ludwig: Bilanz der Bildungspolitik, in: Z. f. Päd., 24. Jg., 1978, Nr. 2, S. 207-220.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Friedeburg, Ludwig v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/M. 1989.
Friedrich-Naumann-Stiftung (Hg): Entwurf eines Hochschulgesetzes. Hochschulreform und Hochschulverwaltung im demokratischen Rechtsstaat, Bonn 1968.
Fries, Marlene: Differenzierende Analysen sind das Gebot der Stunde. Studiendauer und Lebensalter deutscher Universitätsabsolventen. Vergleich mit europäischen Nachbarn, in: Beiträge zur Hochschulforschung, hg. v. bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschnung u. Hochschulplanung, 1989, Nr. 3, S. 113-182.
Froese, Leonhard: Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen und in der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969.
Fuhlrott, Rolf u.a. (Hg): Bibliotheksneubauten in der Bundesrepublik Deutschland 1968-1983, Frankfurt/M. 1983.
Führ, Christoph: Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1988.
Furler, Markus u.a.: Wirtschaft, Bevölkerung und Infrastrukturbedarf bis 1985 im Kreis Siegen. Untersuchung im Auftrag des Kreises Siegen, Basel 1973.
Gabriel, Roland: Studium Wirtschaftsinformatik an der GH Duisburg (Arbeitsbericht zum Tätigkeitsfeld Wirtschaftsinformatik 1/1981), Duisburg 1981.
Gall, Hannelore, Hüser, Heinz: Strategisches Lernen an der Gesamthochschule, Essen 1974 (Examensarbeit).
Geissler, Georg: Hochschulstandorte, Hochschulbesuch, 2 Bde., Hannover 1965.
Geissler, Georg, Storbeck, Dietrich: Standortbestimmung einer Universität, Münster 1967.
Geissler, Georg: Strukturfragen der Schule und der Lehrerbildung, Weinheim, Berlin, Basel 1969.
Geissler, Georg: Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel, Weinheim, Basel 1973.
Gellert, Claudius: Das deutsche Universitätssystem in der Sicht ausländischer Professoren, in: ad acta. Arbeitsberichte zur Hochschulplanung, 1978, Nr. 3, S. 165-179.
Gellert, Claudius: Strukturprobleme der Hochschulsysteme im internationalen Vergleich, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 1979, Nr. 1, S. 46-77.
Gellert, Claudius: Wettbewerb und institutionelle Differenzierung: Anmerkungen zur universitären Leistungsbewertung in den USA, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1988, Nr. 4, S. 467-496.
Gemper, Bodo G.: Zur geistigen Gestalt der integrierten Gesamthochschule. Bildungsgesinnung, Reformgeist und Integrationsdisziplin, in: DUZ, 1976, Nr. 21, S. 610-617.
Gerhard, Ute: Verhältnisse und Verhinderungen, Frankfurt/M. 1978.
Gerhardt, Wolfgang: Das bildungspolitische Programm der FDP, o.O. 1971.
Gerstenberger, W. u.a.: Unternehmerische Urteile und Antizipationen über den Bedarf an Arbeitskräften, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 2, 1969, S. 671-697.
Gesamthochschulbibliothek Siegen (Hg): Bericht über den Aufbau des Bibliothekssystems der GH Siegen in der Zeit vom 1.8.1972 bis 31.12.1977, Siegen-Weidenau 1975, Siegen 1976, 1977, 1978.
Gesamthochschule Duisburg: Grundordnung der Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1972.GH Essen, Kommission für Forschung (K III): Grundsätzliche Stellungnahme zur Forschung an der Essener Universität (GHS), Essen 1972.
Gesamthochschule Essen (Hg): Grundsätze und Richtlinien für die Studienreform an der GH Essen, Essen 1973.
Gesamthochschule Essen, Gründungssenat (Hg): Stellungnahme zu: "Grundsätze zum Aufbau eines Studienberatungssystems an den Hochschulen des Landes NRW" des Minister für Wissenschaft und Forschung vom 27.5.1974. Beschluß der 35. Sitzung vom Juli 1974, Essen 1974.
Gesamthochschule Essen: Hochschulabsolventen und Hochschulentwicklung. Bildungsökonomische Aspekte zur Entwicklung der U-GH Essen. Internes Arbeitspapier, Essen 1974.
Gesamthochschule Hamburg (Hg): Gesamthochschule Hamburg. Planung und Ergebnisse, Materialien und Berichte, Hamburg 1976.
Gesamthochschule Kassel - Der Präsident (Hg): Gesamthochschule Kassel. Bericht des Präsidenten Juli 1977-Dezember 1978, Kassel 1979.
Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 5: Bericht über die Umfrage des Fachschaftsrates und der Arbeitsgemeinschaft "Grundstudium" über die Studiensituation im Grundstudium SS 1975 im FB 5 der GH-Siegen, 1975 (Typoskript).
Geschäftsstelle des Hochschulverbandes (Hg): Fächerkatalog, Göttingen ^{2}1977.
Gesellschaft der Freunde der Niederrheinischen Universität Duisburg e.V. (Hg): Freunde, Förderer und Mitglieder der Vereinigung zur Förderung der Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1973.
Gesellschaft der Freunde der Niederrheinischen Universität Duisburg e.V. (Hg): Naturwissenschaften an der Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1977.
Gesellschaft der Freunde und Förderer der Niederrheinischen Universität e.V. (Hg): Jahrbuch 1980. Universität Duisburg, Duisburg 1980.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Gesellschaft deutscher Chemiker (Hg): Vorschläge zum Chemiestudium an den Wissenschaftlichen Hochschulen, o.O. 1978.
Gesetz über die Fachhochschulen im Lande NRW (FHG) vom 29.7.1969, in: GVNW, 1969, S. 572 ff.
Gesetz über die Fachhochschulen vom 29. Juli 1969, in: GVNW, 1969, S. 572 ff.
Gesetz über die Errichtung von Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (FHEG) vom 8.6.1971, in: GVNW, 1971, S. 158 ff.
Gesetz über die Fachhochschulen im Lande NRW v. 8.6.1971 in: GVNW, 1971, S. 158 ff.
Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen GHEG vom 18. Mai 1972, in: GVNRW, Ausg. A, Jg. 26, 1972, Nr. 25, S. 134-141.
Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (in: GVNW, Jg. 24, 1970, S. 254 ff, geändert durch das Gesetz vom 30.5.1972), (in: GVNW, 1972, S. 134).
Gesetz über die Fachhochschulen im Lande NRW (Fachhochschulgesetz-FHG) v. 20. November 1979, in: GVNW, 1979, S. 964.
Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz-LABG) v. 28.08.1979, (in: GVNW, 1979, S. 586, geändert durch Gesetz v. 26.06.1984), (in: GVNW, 1984, S. 370), in der Fassung vom 23.06.1989 (GVNW, S. 421).
Gesetz über befristete Arbeitsverträge mit wissenschaftlichem Personal an Hochschulen und Forschungseinrichtungen in der Fassung vom 14. Juni 1985, in: BGBL 1985, S. 1065.
Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) in der Fassung vom 18. Dezember 1984, in: GVNW, 1985, S. 800.
Gesetz über die Fachhochschulen im Lande NRW vom 20. Oktober 1987, in: GVNW, 1987, S. 366.
Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW vom 20.11.1979, (in: GVNW, 1979, S. 926, zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. März 1988, in: GVNW, 1988, S. 144.
Gesetz zu dem Vertrag vom 31. August 1990 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands - Einigungsvertragsgesetz - und der Vereinbarung vom 18. September 1990 (zit. n. d. im Goldmann-Verlag erschienenen Text: Der Einigungsvertrag), Darmstadt, März 1991.
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Reform der Ingenieurschulen, in: ADLZ, 1968, Nr. 7, S. 13.
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Fachhochschulen in der Entwicklung zur Gesamthochschule, in: GEW, Im Brennpunkt, Sonderausgabe 2, November 1972.
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Der Entwurf des Hochschulrahmengesetzes ist ein Blindgänger (Bericht über die Stellungnahme der GEW in der Anhörung zum Referentenentwurf für ein HRG v. 29.6.1973 im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft), in: GEW, Informationen zur Hochschulpolitik, August 1973, S. 2.
Giese, Ernst: Das Studentenpotential der Hochschulregion und die Attraktivität der Universität für Studenten, Gießen 1982.
Giese, Ernst u.a.: Anziehungskraft und Wettbewerbsfähigkeit wissenschaftlicher Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 1/2, 1986.
Giese, Ernst (Hg): Aktuelle Beiträge zur Hochschulforschung, Gießen 1987.
Giese, Ernst: Erfassung und Beurteilung universitärer Forschungsleistungen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand der empirischen Forschung, Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 4, 1988.
Giese, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte, Göttingen 1961.
Gieseke, Ludwig: Wie werden Hochschulen geplant? Ein Überblick über Grundlagen und Praxis der Planung, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 22, 1974, H. 1, S. 19-24.
Giesen, Heinz, Jansen, Rainer: Universitäten aus der Sicht ihrer Studenten, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1983, Bd. 15, H. 3, S. 222-233.
Glaser, A.: Hochschulreform und was nun?, Frankfurt/M. 1982.
Glotz, Peter: Das Prinzip der Gesamthochschule im Jahre 1975, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, Symposion die Gesamthochschule heute, Kassel 1976, S. 7.
Glotz, Peter, Massing, Otwin: Referat und Koreferat zum Thema Hochschulpolitik und studentische Interessen, in: Arbeitshefte zur sozialistischen Theorie und Praxis, 1977, H. 4, S. 52-62.
Glotz, Peter, Malanowski, Wolfgang: Student heute, Reinbek 1982.
Göbel, Uwe, Schlaffke, Winfried (Hg.): Bericht zur Bildungspolitik 1979/80 des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Köln 1980.
Goeschel, Albrecht: Regionalisierte Hochschulplanung als Strukturpolitik oder als Wirtschaftspolitik, München 1975.
Goldschmidt, Dietrich: Problem der Planung im technischen Bildungswesen, in: Der junge Ingenieur, 1964, Nr. 12, S. 3-6.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Goldschmidt, Dietrich, Rick, M. u.a.: Die Ingenieurschule und -akademien. Bestandsaufnahme und Vorschläge zu den anstehenden Reformen. Teil I: Text des Gutachtens. Teil II: Statistik und Dokumentation, Gutachten im Auftrage des Deutschen Bildungsrates, Berlin, den 1.9.1968 (Ms.).
Goldschmidt, Dietrich: Bildungsplanung und Bildungsforschung, in: Neue Sammlung, Jg. 9, 1969, H. 3, S. 197-210.
Goldschmidt, Dietrich, Bübner-Funk S.: Von den Ingenieur- zu den Fachhochschulen. Schritte zur Reform der Ingenieurausbildung, in: Deutscher Bildungsrat, Bd. 10, Stuttgart 1974, S. 11-219.
Goldschmidt, Dietrich u.a. (Hg): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht, Frankfurt/M., New York 1984.
Goldschmidt, Dietrich: Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven, Weinheim 1991.
Gorholt, Martin, Seitel, Günther (Hg): Hochschule 2000, Marburg 1988.
Gorzka, G. u.a.: Hochschule - Beruf - Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen, Frankfurt/M. 1988.
Gottsleben, V.: Kritischer Überblick über die Methoden der Akademiker-Prognose in Deutschland, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hg): Materialen a.d. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1970, Nr. 9.
Gottsleben, V.: Hajo Rieses Prognose zum Bedarf an Hochschulabsolventen 1981. Analyse einer Akademikerprognose, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hg): Materialen a.d. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1970, Nr. 10.
Götz, Volkmar: Eine beamten- und besoldungsrechtliche Reform der Personalstruktur der Hochschulen, in: Zeitschrift für Beamtenrecht, Jg. 21, 1973, S. 101-105.
Greven, Michael u.a.: Die verhinderte Reform. Probleme der Gesamthochschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, H. 7/8, S. 125-137.
Gries, Werner: Der Einfluß von Ausbildung und Forschung auf das Wirtschaftswissen. Eine wachstumstheoretische Untersuchung, Mannheim 1969 (Diss).
Groll, Henning: Rechtsfragen zur Neugestaltung des Bibliothekswesen an den Hochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen, in: Verband der Bibliotheken des Landes NW, Mitteilungsblatt N.F., Jg. 22, 1972, S. 243-254.
Groothoff, Hans-Hermann, Stallmann, Martin (Hg): Neues Pädagogisches Lexikon, Stuttgart ^{5}1971.
Groothoff, Hans-Hermann: Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972.
Grote, Birgit u.a.: Regionale Einkommens- und Beschäftigungseffekte der U-GH Siegen, April 1990 (Ms.).
Gruenter, Rainer: Brauchen wir Gesamthochschulen?, in: Süddt. Ztg. Nr. 103 v. 4.5.1974, S. 102.
Gründungsausschuß und Senat der Universität Bielefeld (Hg): Stellungnahme der Universität Bielefeld zu den Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen des Ministers f. Wissenschaft und Forschung d. Landes NRW v. 28.4.1971, in: Universität Bielefeld, Informationen, 1971, Nr. 8, Anhang.
Grüner, Gustav: Die Geschichte der deutschen Ingenieurschule, in: Handbuch für das Ingenieurschulwesen, Heidelberg 1965, S. 13-42.
Grüner, Gustav: Die Entwicklung der höheren technischen Fachschulen im deutschen Sprachgebiet. Ein Beitrag zur historischen und angewandten Berufspädagogik, Braunschweig 1967.
Grüner, Gustav: Der Fachbereich Berufspädagogik in der Gesamthochschule. Vorschläge für seine Verwirklichung, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule 66, 1970, S. 441-450.
Grünewald, Heinrich: Zwölf Jahre Bemühungen um ein Ingenieurgesetz, in: VDI-Zeitschrift, 1962, Nr. 15, S. 659 ff.
Grünewald, Heinrich: Der Bundestag verabschiedet Ingenieurgesetz mit Gesetzestext, in: VDI-Zeitschrift, 1965, Nr. 20 v. 19.5.1965.
Grünewald, Heinrich: Anerkennung der graduierten Ingenieure in der EWG. Was hat es tatsächlich damit auf sich?, in: VDI-Zeitschrift, 1969, Nr. 19 v. 7.5.1969.
Grünewald, Heinrich: Fachhochschulen - die Satelliten der Universitäten. Die Neueinordnung der Ingenieurschulen in das Bildungssystem, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Jg. 17, 1969, Nr. 4, S. 14-18.
Guhde, Edgar: Bibliographie zur Hochschuldidaktik, Hamburg 1970.
Gukenbiehl, Hermann L.: Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, Weinheim, Basel 1975.
Haacke, Wolfhart: Harmonisierung der Fachhochschulen, in: Die neue Hochschule, Jg. 12, 1971, H. 53, S. 1.
Haacke, Wolfhart: Gesamthochschulplanung in Nordrhein-Westfalen, in: Die Deutsche Ingenieurschule, Jg. 12, 1971, H. 55, S. 9-12.
Habel, Werner u.a.: Blockierte Zukunft - Reaktionen von Studierenden und Lernenden. Beiträge zur AHD-Jahrestagung 1986: Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt, Weinheim 1987.
Habermas, Jürgen: Das chronische Leiden der Hochschulreform, in: Merkur, 1957, H. 109, S. 265-284.
Habermas, Jürgen u.a.: Student und Politik, Neuwied, Berlin, Darmstadt 1961.
Habermas, Jürgen: Theorie und Praxis, Neuwied 1963.
Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, in: Merkur, 1965, H. 213, S. 1139-1153.
Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M. 1968, ^{2}1969.
Habermas, Jürgen: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt/M. 1969.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Habermas, Jürgen: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973.
Habermas, Jürgen: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt/M. 1981.
Habermas, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985.
Habermas, Jürgen: Eine Art Schadensabwicklung, Frankfurt/M. 1987.
Hack, Lothar: Vor Vollendung der Tatsachen. Die Rolle von Wissenschaft und Technologie in der Dritten Phase der industriellen Revolution, Frankfurt/M. 1988.
Haefner, K.: Status und Zukunft des Computer-unterstützten Hochschulunterrichts in Naturwissenschaften und Medizin, Stuttgart 1972.
Haenisch, Wolfgang, Köttelwelsch, Clemens (Hg): Vom Strukturwandel deutscher Hochschulbibliotheken, Frankfurt/M. 1973.
Hagemann-White, Carol: Frauen fördern Wissenschaft, in: Universität-Osnabrück Magazin, Juli 1991, S. 11 ff.
Hahn, Wilhelm: Politik der Reform für die Hochschulen, in: Kultus und Unterricht, Jg. 18, 1969, Nr. 17, S. 311-318.
Halstenberg, Friedrich: Die Gesamthochschulen als Bauaufgabe, in: Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Hattingen o.J. (1977), S. 18 f.
Hamm-Brücher, Hildegard: Wie es im Schulbuch steht, Hamburg 1963.
Hamm-Brücher, Hildegard: Auf Kosten unserer Kinder?, Hamburg 1965.
Hamm-Brücher, Hildegard: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern, Hamburg 1967.
Hamm-Brücher, Hildegard: Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft, München 1968.
Hamm-Brücher, Hildegard: Verwirklichung liberaler Politik (Aktuelle Beiträge zur politischen Bildung, H. 9), Bonn, Juli 1970.
Hamm-Brücher, Hildegard: Bildungsgesamtplan: Das Nötige möglich machen. Eine Zwischenbilanz, in: Liberal, 1971, H. 6, S. 449-455.
Hamm-Brücher, Hildegard: Offene Übergänge zwischen Schule und Hochschule und Beruf, in: Bildung Aktuell, 1972, Nr. 9, Frankfurter Rundschau, Nr. 212 vom 13.9.1972, S. 12.
Hamm-Brücher, Hildegard: Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungspolitik, München 1972.
Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus. Plädoyer gegen die Resignation, München 1976.
Hammer, Karl: Die Ingenieurakademie. Bericht vor dem Arbeitskreis der Direktoren an deutschen Ingenieurschulen, in: VDI-Nachrichten, 1966, Nr. 24 vom 15.6.1966, Die deutsche Ingenieurschule, 1966, Nr. 28.
Hammer, Ulrich (Hg): Werkstattbericht: Realisierungsprobleme der Gesamthochschule, Hannover 1971.
Händle, Christa: Berufliche Sozialisation von Lehrerstudenten, Hamburg 1978.
Hans-Seidel-Stiftung (Hg): Hochschule - Wirtschaft, München 1986.
Hanssler, Bernhard: Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Deutscher Bildungsrat, Stuttgart 1971.
Hartung, Dirk, Neef, Wolfgang: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Stellungnahmen zur Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern und zur Verstärkung des Praxisbezuges von Bildungsgängen im Hochschulbereich, Hamburg 1974.
Hartung, Dirk, Nuthmann, R.: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems, Berlin 1975.
Hauck, Peter, Lüthje, Jürgen: Wissenschaftsfreiheit durch Mitbestimmung, Bonn 1970.
Hauck, Peter: Numerus clausus - Rettungsring oder Planungsinstrument?, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 24, 1973, H. 14-15, S. 368 ff.
Hauck, Peter: Gesamthochschule, "Universität" Essen - Rückblick auf eine (fast) vertane Zukunft, hg. vom AStA der GH Essen, Essen 1978.
Heckel, Wolfram: Studienreform, Göttingen 1967.
Heckhausen, Heinz: Die "Integrierte Gesamthochschule". Ein neues Luftschloß am Planungshorizont der deutschen Hochschulpolitik, in: DUZ, 1971, S. 197-203.
Heckhausen, Heinz: Die integrierte Gesamthochschule als Krönungspalast der Reform, in: DUZ, 1971, S. 365 ff.
Heckhausen, Heinz: Leistung und Chancengleichheit, Göttingen 1974.
Heerwagen, Fritz: Gesamthochschulplan contra Numerus clausus. Dahrendorf und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Jg. 15, 1967, Nr. 3, S. 8-14.
Heerwagen, Fritz: Ingenieurstudenten und Bildungsreform, in: Wirtschaft und Wissenschaft, 1968, Nr. 5, S. 19-25.
Heerwagen, Fritz: Die bundeseinheitliche Gesamthochschule. Löst sie wirklich die Hochschulkrise?, in: Handelsblatt, Jg. 25, 1970, Nr. 131, S. 19.
Heerwagen, Fritz: Der schwierige Weg zur Gesamthochschule, in: Handelsblatt, Jg. 25, 1970, Nr. 246, S. 23.
Heichert, Christian: Gesamthochschule Paderborn. Überlegungen und Vorschläge zur Strukturplanung, Paderborn, Dezember 1971.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Heimendahl, Eckhart (Hg): Die Zukunft der Universität. Lehre und Forschung oder Lehre und Verwaltung?, München 1966.
Heimpel, Hermann: Liebeserklärung an die Deutsche Universität, Göttingen 1956.
Hein, Rosa: Pädagogische Aspekte zur Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Würzburg 1986 (Diplomarbeit).
Heindlmeyer, Peter u.a.: Berufsausbildung und Hochschulbereich. Eine quantitative Analyse für die BRD, Pullach 1973.
Heinz, Wolfgang: Ingenieurschulen sind Hochschulen, in: Liberal, 1967, S. 915-918.
Heinz, Wolfgang: Einheitliches Hochschulrecht in Nordrhein-Westfalen notwendig, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 26, 1974, Nr. 1, S. 18 f.
Heinz, Wolfgang: F.D.P.-Vorschlag zum NRW-Hochschulgesetz. Aus einem Schreiben des Fraktionsvorsitzenden der F.D.P. im Düsseldorfer Landtag, in: DUZ, 1974, S. 68.
Heitmann, H. u.a.: Ingenieurausbildung in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland, Forschungsinstitut für internationale technisch-wissenschaftliche Zusammenarbeit der TH-Aachen, 2 Bde., Aachen 1967.
Helberger, Christof u.a.: Studiendauer und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich, Bonn, Dezember 1988.
Helberger, Christof: Ökonomie der Hochschule, 2 Bde., Berlin 1989.
Heldmann, Werner: Lehrerbildung und Bildungsplanung, Ratingen 1973.
Hellwig, Martin u.a.: Entwurf für ein Deutsches Rahmengesetz für das Gesamthochschulwesen und ein Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen, vorgelegt von der Deutschen Burschenschaft, o.A.
Hempel, Gotthilf u.a. (Hg): Rückkehr in die internationale Forschergemeinschaft. 40 Jahre Forschung in der BRD, Bonn 1989.
Henckel, Wolfram: Studienreform, Göttingen 1967.
Henning, Jörg: Reformen durch Modellversuche? Bericht über das Scheitern eines Modellversuch im Hochschulbereich, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik an der Universität Karlsruhe, Karlsruhe 1976 (Ms.).
Henning, Klaus u.a.: Das Ingenieur-Studium. Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen und Berufsfelder für Diplom-Ingenieure, Köln 1988.
Hennis, Wilhelm: Die Deutsche Unruhe. Studien zur Hochschulpolitik, Hamburg 1969.
Hennis, Wilhelm: Überlegungen zur Zukunft der Universität, in: Forum Uni-Presse, 1974, Nr. 129 vom 16.8.1974.
Hentig, Hartmut v.: Das erste Studienjahr an der Universität, Hamburg 1963.
Hentig, Hartmut v.: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe, in: Analysen und Modelle zur Schulreform, Göttingen 1966, S. 31-58.
Hentig, Hartmut v.: Universität und Höhere Schule, Gütersloh 1967.
Hentig, Hartmut v.: Das Lehren der Wissenschaft. Hochschuldidaktik, Stuttgart 1968.
Hentig, Hartmut v.: Studium als politischer Vorgang oder Schule ohne Abschluß - Universität ohne Anfang, Köln, Opladen 1969.
Hentig, Hartmut u.a. (Hg): Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. u. 12. April 1969, Neue Sammlung, 1970, Sonderheft 5.
Hentig, Hartmut v.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972.
Herburger, Günter: Poesie im Land der Parallel-Autobahnen, in: Essener Hochschuljournal Nr. 20, Mai/Juni 1980, S. 2 f.
Hering, S. (Hg.): Lernen und Verändern. Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, o.O. 1978.
Herkommer, Sebastian: Entwicklungstendenzen im Spätkapitalismus und die Voraussetzungen der Politisierung technischer Intelligenz, in: Sozialistische Politik, 1969, H. 3, S. 2-13, H. 4, S. 65-80.
Herles, H., Alf, Siegmund: Gesamthochschule. Die bisherigen Versuche einer Integration der Hochschulen lassen noch keinen praktikablen Weg erkennen, in: Süddt. Ztg., Nr. 126 vom 1.6.1974, S. 8.
Hermann, Ulrich: Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, Weinheim, Basel 1981.
Hermanns, Harry u.a.: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Kassel 1979.
Hermanns, Harry u.a.: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinierte Routine?, Werkstattberichte, Bd. II, Kassel 1980.
Hermanns, Harry: Das narrative Interview in biografisch orientierten Untersuchungen, Kassel 1982.
Hermanns, Harry u.a. (Hg): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern, Frankfurt/M., New York 1982.
Herrlitz (Hg): Hochschulreife in Deutschland, Göttingen 1958, ^{2}1968.
Herrmann, M., Thissen, H.-W., Welbers, G.: Angebot und Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980, München 1972.
Hervé, Florence: Studentinnen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine soziologische Untersuchung, Köln 1973.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Herz, Otto: Zwischen Szylla und Charybdis, in: Wirtschaft und Wissenschaft, 18. Jg, 1970, H. 1, S. 8-14.
Herz, Otto: Gleichwertigkeit der Bildungsgänge, in: Deutscher Gewerkschaftsbund, 1973, H. 1, S. 9-11.
Herz, Otto (Hg): Praxisbezug im Studium, Hamburg 1975.
Herz, Thomas, Krüsemann, Ursula: Studienbedingungen und Studienverlauf an der Universität-Gesamthochschule Siegen. Bericht einer Befragung, Siegen 1991 (Typoskript).
Hess, Franz u.a.: Die Ungleichhheit der Bildungschancen, Freiburg i.Br. 1966.
Hess, Gerhard: Die deutsche Universität 1930-1970, Bad Godesberg 1968.
Hess, Gerhard: Das Zusammenwirken der Hochschulen nach 1945, in: DUZ, 1972, H. 22, S. 896-899.
Hesse, Hans Albrecht: Diplom-Ingenieure und Naturwissenschaftler, Düsseldorf 1970.
Hesse, Hans Albrecht: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart ^{2}1972.
Heydrich, Jürgen: Das Hochschulbibliothekszentrum, in: USTB Köln, 2, 1974, S. 32 ff.
Heymann, Klaus-Dieter, Karcher, Wolfgang (Hg): Das Scheitern der Hochschulreform. Fallstudie zur Gesamthochschulentwicklung in Baden-Württemberg 1968-1975, Weinheim 1976.
Hickel, Rudolf: Zur Kritik der politischen Ökonomie der Gesamthochschule. Anmerkungen zu einer Restgröße in den Dokumenten zu einem Hochschulrahmengesetz, in: Studentische Politik, Jg. 3, 1970, H. 7, S. 11-23.
Hirsch, Joachim, Leibfried, S.: Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, Frankfurt/M. 1971.
HIS (Hg): Jahresarbeitsbericht 1970/71, Hannover 1971.
HIS (Hg): HIS-Ergebnisspiegel '87, Hannover 1987.
HIS (Hg): Hochschulplanung '89, Studienanfänger im Wintersemester 1990/91, Hannover 1991.
HIS (Hg): Eine quantitative Analyse des Bedarfs an Hochschulabsolventen bis 1991, HIS-Brief 35.
HIS (Hg): Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation, HIS-Brief 18, o.A.
HIS (Hg): Zur Problematik der Anwendung von Kapazitätsmodellen, HIS-Brief 12, o.A.
Hitpaß, Josef: Abiturientendefizit. Versagt unser Schulsystem?, Düsseldorf 1964.
Hitpaß, Josef: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung, Ratingen 1965.
Hitpaß, Josef: Bildungsboom. Prognosen, Projektionen, Pläne bis 2000, Bielefeld 1970.
Hitpaß, Josef: Das Image der Universität. Studentische Perspektiven, Düsseldorf 1972.
Hitpaß, Josef: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. Zwischenberichte über das Begleitforschungsprojekt für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, 1979, 1980, 1981.
Hitpaß, Josef u.a.: Studien- und Berufserfolg von Hochschulabsolventen mit unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 3183, Fachgruppe Geisteswissenschaften, Opladen 1984.
Hitpaß, Josef u.a.: Nordrhein-Westfälische Initiativen für Chancengleichheit im Bildungswesen im Spiegel empirischer Forschung. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 3217, Fachgruppe Geisteswissenschaften, Opladen 1987.
Hitpaß, Josef, Ohlsson, Rita, Thomas, Elisabeth: Gesamthochschulen in der Bewährungskontrolle, Opladen 1987.
Hitpaß, Josef, Trossin, Jürgen: Leistungsbeurteilung in Hochschulabschlußprüfungen innerhalb von drei Jahrzehnten. Wandel von Prüfungsergebnis und Prüfungserlebnis an deutschen Universitäten, Bonn 1987.
Hochmuth, Toni: Die Lage der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Leistungen, Defizite und weitere Entwicklungen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 3, 1988, S. 245-252.
Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen: Jahresbericht 1974, in: Verband der Bibliotheken des Landes NW, N.F., Jg. 26, 1976, S. 31-44.
Hochschuldidaktik-Zentren des Landes NRW (Hg): Hochschuldidaktik im Kontext der Studienreform. Gemeinsamer Bericht der Hochschuldidaktik-Zentren im Lande Nordrhein-Westfalen 1974-1979, Aachen, Bielefeld, Dortmund, Essen 1980.
Hochschulgesetz (HSchG) vom 7. April 1970, in: GVNW 1970, S. 254 ff, geändert durch Gesetz vom 30. Mai 1972, in: GVNW, 1972, S. 134.
Hochschuljournal Essen 1980/22 - 1987/55.
Deutscher Bundestag - Parlamentsarchiv (Hg): Hochschulrahmengesetz vom 14. Juni 1985, in: BGBL, I, 1985, 5/1065.
Hochschulverband: Vorschlag des Hochschulverbandes zur Lehrkörperstruktur, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 17, 1969, S. 167-178.
Hochschulverband: Der Hochschulverband zu den Thesen von Minister Leussink, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 18, 1970, H. 2, S. 51-55.
Hochschulverband: Die Gesamthochschule als flexibles Ausbildungssystem, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 18, 1970, H. 2, S. 69 f.
Hochschulverband (Hg): Sieben Leitsätze des Hochschulverbandes zu den Hochschulsatzungen in NRW, in: Mitteilungen d. Hochschulverbandes, Jg. 20, 1972, Nr. 20, S. 293-297, Hochschulpolitische Informationen, Nr. 21, 1972, S. 12-14.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Hochschulverband: 26 Punkte zur Hochschulreform (5.5.1972), in: Kulturpolitischer Informationsdienst, Jg. 12, 1972, S. 192-195.
Hochschulverband (Hg): Stellungnahme zum Entwurf zur Vorbereitung eines HRG (29.6.1973), o.A.
Hochschulverband, Landesverband NRW: Stellungnahme zum Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW vom 6.4.1991.
Höfler, Horst u.a.: Hochschulbibliotheken. Alternative Konzepte und ihre Kosten. Berichte zu einem Forschungsprojekt, München, New York, London, Paris 1984.
Hofmann, W.: Universität - Ideologie - Gesellschaft, Frankfurt/M. 1969.
Höhne, Ernst: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan, Bamberg ^{3}1974.
Holthoff, Fritz: Presseerklärung zu den Empfehlungen I des Planungsbeirats, in: Planungsbeirat des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen für die Entwicklung des Hochschulwesen: Empfehlungen I. Die Entwicklung der akademischen Ausbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen Nordrhein-Westfalens bis 1974/75, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf, Oktober 1968, S. 3.
Holthoff, Fritz: Rede vor dem Landtag NW zum Hochschulgesetz, in: Landtagsprotokoll, Nr. 6/43 vom 26.11.1968, S. 1677 ff.
Holthoff, Fritz: Presseerklärung zur Hochschulreform in NW, in: dpa-Dienst für Kulturpolitik, 1968, Nr. 6 vom 5.2.1968, A. 4.
Holthoff, Fritz: Rede vor dem Landtag NW zum Hochschulgesetz, in: Landtagsprotokoll, Nr. 6/53 vom 23.4.1969, S. 2105 ff.
Holtkamp, Rolf u.a.: Junge Wissenschaftler an der Hochschule, Frankfurt/M. 1986.
Holtkamp, Rolf: Aktualisierung und Ergänzung berufspraktischer Kenntnisse von Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen und Praxisbezug des Studiums, HIS-Kurzinformation A 7/91, Hannover, Juli 1991.
Holzkamp, K.: Wissenschaft als Handlung, Berlin 1968.
Homann, Klaus: Die Gesamthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen unter regionalem Aspekt, in: ad acta. Arbeitsberichte zur Hochschulplanung, 1976, Nr. 5, S. 214-224.
Homann, Klaus: Einführung eines Hochschulberichtssystems, in: gh siegen, hochschulzeitung, 1976, H. 1, S. 12 f.
Homfeld, Wolfgang: Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Ziele und Reformdiskussionen im 19. und 20. Jahrhundert, Weinheim 1978.
Hondrich, K.O.: Die Ideologie von Interessenverbänden. Eine strukturfunktionale Analyse öffentlicher Äußerungen des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Berlin 1963.
Horney, Walter, Ruppert, Johann Peter: Pädagogisches Lexikon, Gütersloh 1970.
Horns, Klaus (Hg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/M. 1978.
Hortleder, Gerd: Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs. Zum politischen Verhalten der Technischen Intelligenz in Deutschland, Frankfurt/M. 1970.
Hortleder, Gerd: Ingenieure in der Industriegesellschaft. Zur Soziologie der Technik und der naturwissenschaftlich-technischen Intelligenz im öffentlichen Dienst und in der Industrie, Frankfurt/M. 1973.
Huber, Ludwig (Hg): Öffnung der Hochschule. Probleme und Folgen für Hochschule und Studienreform. Dokumentation des Kongresses der AHD e.V. vom 3. bis 4. Dezember 1976, Hamburg 1977.
Huber, Ludwig (Hg): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10), Stuttgart 1983.
Hübner, Horst: Sozialdemokratische Hochschulpolitik. Ordinarienuniversität und Studentenbewegung 1960-1980, Münster 1982.
Hüfner, Anton: Bildungsprobleme aus der Sicht der Wirtschaft, in: Offene Welt, Jg. 1966, Nr. 92, S. 195-210.
Hüfner, Klaus: Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung, Berlin 1969.
Hüfner, Klaus (Hg): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie, Stuttgart 1970.
Hüfner, Klaus, Naumann, Jens (Hg): Bildungsplanung. Ansätze - Modelle - Probleme. Ausgewählte Beiträge, Stuttgart 1971.
Hüfner, Klaus (Hg): Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen, Frankfurt a.M., Berlin, München 1973.
Hüfner, Klaus, Naumann, Jens (Hg): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967), Stuttgart 1977.
Hüfner, Klaus, Naumann, J.: Internationale Bildungspolitik als Teil einer auswärtigen Kulturpolitik, in: Engels, Benno, Lauser, Ullrich (Hg), Deutsche Bildungshilfe in der Zweiten Entwicklungsdekade, München 1978.
Hüfner, Klaus, Naumann, Jens (Hg): Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart 1986.
Humboldt, Wilhelm v.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1960 (Neuausgabe).

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Humboldt, Wilhelm v.: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (Juli 1809), in: Müller, Ernst (Hg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990, S. 275.
Huning, Alois: Ingenieurausbildung und soziale Verantwortung. Bericht über das internationale Symposion "Die Ausbildung von Ingenieuren unter besonderer Berücksichtigung ihrer sozialen Verantwortung", Düsseldorf 1974.
Husen, T.: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Perspektiven der Forschung zum Problem der Chancengleichheit, Frankfurt/M. 1977.
Hüser, Karl: Die Universitätsstadt Paderborn, in: Die Warte, März 1977 (Sonderheft).
Hüttenberger, Peter (Hg): Vierzig Jahre. Historische Entwicklungen und Perspektiven des Landes NRW, Düsseldorf 1986.
IHD der TUB: Voraussetzungen und Kriterien einer Gesamthochschulbildung im Bereich der Ingenieurausbildung. Beitrag zur Diskussion um die Gesamthochschule anhand der "27 Thesen zur Reform der Ingenieurausbildung" von J. Tippe, Berlin, Okt. 1974 (hektograph).
IHK des Landes Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme betr. Entwurf eines Gesetzes über Ingenieurakademien und Wirtschaftsakademien, Landtags-Drucksache, Nr. 72 vom 5.12.1966.
IHK des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Neue Technologien in der IHK. Wegweiser der Industrie- und Handelskammer des Landes Nordrhein-Westfalen zur Forschungs- und Innovationsförderung, Dortmund 1987.
IHK Siegen: Die neue Ingenieurschule nimmt Gestalt an, in: Mitteilungen d. Industrie- u. Handelskammer Siegen, 1957, Nr. 36, S. 59 f.
IHK Siegen: Firmenbefragung zur Studiengestaltung an der Fachhochschule, Siegen 1972.
Ihlau, Toni, Rall, Lothar: Die Messung des technischen Fortschritts, Tübingen 1970.
Infas (Hg): Stadtentwicklung Duisburg, Nebenzentren, Bericht 3/3, Bad Godesberg 1967.
Infratest (Hg): Befragung von Studierenden Wintersemester 1973, Zusammenfassung wichtiger Egebnisse, München 1974.
Infratest (Hg): Befragung von Lehrenden an Hochschulen Sommersemester 1974, Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, München 1974.
Institut der deutschen Wirtschaft (Hg): Hochschulreform. Eine Bestandsaufnahme anläßlich der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Dezember 1975, Köln 1976.
Institut für angewandte Sozialwissenschaft: Sozialindikatoren für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Endbericht, Bonn-Bad Godesberg 1978.
Institut für Stadtbauwesen a.d. TH-Aachen: Verkehrsplanung für den Neubaubereich der Gesamthochschule Duisburg, Aachen 1972 (Ms.)
International Association of Universities (Hg): Problems of Integrated Higher Education. An International Case Study of the Gesamthochschule, Paris 1972.
Ipfling, H.-J., Sacher, Werner: Lehrerbild und Lehrerbildung, München 1978.
Jacobsen, H. A., Dollinger, H. (Hg): Die deutschen Studenten. Der Kampf um die Hochschulreform, München ^{2}1969.
Jaide, Walter: Generationen eines Jahrhunderts, Opladen 1988.
Jammers, Antonius: Vorschläge für den Aufbau des Bibliothekswesen an den fünf neuen Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Haenisch, Wolfgang, Köttelwelsch, Clemens (Hg): Vom Strukturwandel deutscher Hochschulbibliotheken, Frankfurt/M. 1973, S. 30-43.
Jammers, Antonius: Die Hochschulbibliotheken im Umbruch, in: Informationen MWF, 10.1974, S. 9-13.
Jammers, Antonius: Zur Lage der Hochschulbibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen im Jahre 1975, in: Verband der Bibliotheken des Landes NW, N.F., Jg. 25.1975, S 130-144.
Jänicke, Martin: Zum Konzept der politischen Systemkrise, in: Politische Vierteljahresschrift, Jg. 12, 1971, S. 530-554.
Jänicke, Martin: Herrschaft und Krise, Opladen 1973.
Jeismann, Karl-Ernst, Lundgreen, Peter: Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reichs, München 1987.
Jencks, Christoph: Chancengleichheit, Reinbek 1973.
Jenkner, S., Stein, G.: Zur Legitimationsproblematik bildungspolitischer Entscheidungen, Saarbrücken 1976.
Jens, Walter: Eine deutsche Universität. 500 Jahre Tübinger Gelehrtenrepublik, München 1977.
Jens, Walter (Hg): Studentenalltag, München 1985.
Jeziorowski, Jürgen: Studenten im Aufbruch, Stuttgart 1968.
Jochimsen, Reimut: Ziele und Strukturen der Universität. Überlegungen zur Hochschulreform, Schriftenreihe Gegenwartsfragen, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Schleswig-Holstein, H. 18, Kiel 1968.
Jochimsen, Reimut: Aufgaben der Universität heute und morgen, in: Christiana Albertina, 1969, Nr. 7, S. 15-25.
Jochimsen, Reimut: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung - Problem der Gegenwart, Bildung und Wissenschaft Nr. 14, Bonn 1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Jochimsen, Reimut: Spannungsverhältnis zwischen Schule und Hochschule in einem expandierenden Bildungssystem, in: DUZ, 1974, Nr. 4, S. 135-138.
Jochimsen, Reimut: Die Richtung stimmt noch immer. Ansprache am 12.1.1979 zur Rektoratsübergabe an der Universität Essen-Gesamthochschule am 12.1.1979, in: Essener Hochschuljournal, 1979, S. 9 ff.
Jockusch, Peter: Struktur- und Bedarfsplanung von Hochschulneugründungen, in: Information d. Zentralarchivs f. Hochschulbau, 1970, Nr. 11.
Jörder, Luwig: Zum Hochschulgesetzentwurf Nordrhein-Westfalen, in: Studentische Politik, Jg. 2, 1969, Nr. 3, S. 22 f.
Jost, W.: Die Situation der Lehrerausbildung für das Lehramt S II, Berufliche Fachrichtungen, an der Gesamthochschule Essen, Essen 1977.
JuSo Hochschulgruppe Münster: Die GH-Entwicklung zwischen Reform und Gegenreform. Thesenpapier zum Hearing der Jungsozialisten des SPD-Bezirks Westliches Westfalen zum Thema "Probleme der GH", Münster 1976.
Kaegbein, Paul: Zur Struktur nordrhein-westfälischer Hochschulbibliotheken. Pläne, Gedanken und Aspekte, in: Verband der Bibliotheken des Landes NW, N.F., Jg. 24, 1974, S. 12-27.
Kahlert, Helmut: Die Ingenieurschule im beruflichen Bildungswesen, Braunschweig 1965.
Kahlert, Helmut: Gegenwartsprobleme der deutschen Ingenieurschule, in: Erziehung und Beruf, 1967, H. 3, S. 116 ff, H. 4, S. 155 ff.
Kahlert, Helmut: Die Aufgabe allgemeiner Fächer an der Ingenieurschule, in: Die deutsche Berufs-und Fachschule, Bd. 64, 1968, H. 7, S. 521-530.
Kahlert, Helmut: Zwischen Schule und Hochschule. Die Ingenieurschule am Scheideweg, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 64, 1968, H. 7, S. 489-503.
Kahlert, Helmut: Nachdenken über die eigenen Positionen. Didaktik als Aufgabe der Fachhochschule für Ingenieurwesen, in: VDI-Nachrichten vom 25.6.1969, S. 26 f.
Kahlert, Helmut: Prolegomena zur Geschichte der Bildungsökonomie. Bibliographie und Darstellung (1850-1945), Frankfurt/M. 1978.
Kämpfe, Nikolaus u.a.: Schulbesuch und Bildungsreform 1960 bis 1972. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 60, Stuttgart 1977.
Kanz, Heinrich: Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler, Frankfurt/M. 1986.
Kanzow, Eckhard: Warum streiken die Ingenieurstudenten?, in: Stuttgarter Zeitung, 1968, Nr. 134-141 vom 7.6.-15.6.1968.
Kappler, Ekkehard, Rock, Reinhard: Integration der Hochschullehrer an Gesamthochschulen als Dialog, in: DUZ, 1976, S. 394 f.
Karpen, Ulrich: Zur Lage des habilitierten wissenschaftlichen Nachwuchses, Bonn 1986.
Kassebeer, Heinrich: Die Entwicklung des technischen Bildungswesens aus der Sicht der Ingenieurschule, in: BDIC-Nachrichten, 1966, Nr. 2, S. 48-55.
Kassebeer, Heinrich: Ingenieurausbildung heute, in: Staatliche Ingenieurschule f. Maschinenwesen Siegen 1957-1967, Siegen 1967, S. 8-16.
Kasseler Hochschulbund (Hg): 2. Kasseler Hochschulwoche. Symposion die Gesamthochschule heute. 20.-24. Oktober 1975, Kassel, Basel, Tours, London 1976.
Kasseler Hochschulbund (Hg): Kasseler Hochschulwoche. Praxisorientierung des Studiums. 6. bis 8. Februar 1980, Kassel 1980.
Kasseler Hochschulbund und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (Hg): 7. Kasseler Hochschulwoche. Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform. 22. und 23. Oktober 1981, Kassel 1982.
Kath, G.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland im Sommersemester 1979, hg. vom Deutschen Studentenwerk, Frankfurt/M. 1980 (9. Sozialerhebung).
Katterle, S., Krahn, K. (Hg): Arbeitnehmer und Hochschulforschung, Köln 1981.
Kausen, Rudolf: Schritte zur Nivellierung und Verschulung im Hochschulwesen, in: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 71, 1974, S. 545-551.
Kegler, Jürgen: Verplante Massen. Bemerkungen zum geplanten Hochschulrahmengesetz in Nordrhein-Westfalen, in: Studentische Politik, Jg. 3, 1970, Nr. 2, S. 24 f.
Kehler, Irene u.a.: Präzisierte Aussagen zur Baukasten-Gesamthochschule, in: Neue Sammlung, 11. Jg. 1971, H. 5, S. 439-449.
Kehler, Irene u.a.: Baukastenstudium. Volkswirtschaftslehre und Soziologie. Zwischenbericht des Baukastenprojekts, Heidelberg 1971.
Kehler, Irene: Zur Didaktik der Baukastengesamthochschule, Arbeitsgruppe f. Empirische Bildungsforschung, Heidelberg 1972.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Kehler, Irene: Didaktik eines Studienreformmodells. Ein Beitrag zur Evaluation der Baukastengesamthochschule, Weinheim, Basel 1973.
Keiner, Dieter, Zimmer, Hasko: Zur Situation der Fachdidaktik in Nordrhein-Westfalen, in: Demokratische Erziehung, Jg. 5, 1979, H. 5, S. 570-575.
Keiner, Dieter: Schulungstagung "Studienreform", in: Neue Deutsche Schule, Jg. 32, 1980, H. 12/13, S. 296 f.
Kellermann, Peter: Kritik des Bildungsgesamtplans. Über Strukturen und Tendenzen der Expansion organisierter Bildung, Konstanz 1974.
Kellermann, Peter (Hg): Universität und Hochschulpolitik, Wien, Köln, Graz 1986.
Kemmerich, Carl u.a.: Bauliche Planungsalternativen im Gesamthochschulbereich. Bedarfsmessung, Bestandsnutzung, Kostenverläufe von Planungsalternativen. Darstellung am Gesamthochschulbereich Stuttgart, Stuttgart 1970.
Kienecker, Friedrich: Vortrag des Rektors der PH Westfalen-Lippe, Prof. Dr. Dr. Friedrich Kienecker, am 23. Juni 1971 im Rathaus von Paderborn vor der Förderergesellschaft Gesamthochschule Südost-Westfalen in Paderborn e.V., Paderborn 1971 (Ms.).
Kiepe, Heinz: Zur Integration wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge, in: Der Betriebswirt, Jg. 14, 1973, S. 20-24.
Killy, Gerhard: Bildungsfinanzierung und Wirtschaftswachstum, Frankfurt a.M., New York 1981.
Kirsch, G.: Die Hochschule zwischen intrauniversitärem Konflikt und intrauniversitärem Wettbewerb, in: Zoeller, Michael (Hg): Bildung als öffentliches Gut, Stuttgart 1983, S. 66-71.
Kittel, Helmuth: Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung 1920-1932, Weinheim 1965.
Kittel, Helmuth: Selbstbehauptung der Lehrerbildung. Analyse einer hochschulpolitischen Debatte, Heidelberg 1965.
Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976.
Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel 1985.
Klein, Hans: "Demokratisierung" der Universität?, Göttingen ^{2}1968.
Klein, Jürgen (Bearb.): Bericht über eine Befragung der Absolventen von Magister- und Diplomstudiengängen der Universität-Gesamthochschule Siegen für den Zeitraum WS 1980/81 bis WS 1984/85, Siegen 1986.
Klemm, Klaus: Hochschulrahmengesetz: Kürzere Studienzeiten. Grundsätze der Neuregelung an den Gesamthochschulen, in: Bildung und Politik, Jg. 9, 1973, S. 186 ff.
Klemm, Klaus: Von der Strukturplanung zur Studienreform, in: Bildung und Politik, Jg. 9, 1973, S. 184 ff.
Klemm, Klaus: Bildungsgesamtplan '90, o.O. 1989.
Kloepfer, Michael: Vorschläge zur Steigerung des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen, in: Freiheit der Wissenschaft, 1984, Nr. 9, S. 7-13.
Klofat: Mehr Wettbewerb, aber wie?, in: DUZ, 1984, Nr. 10, S. 12 f.
Kloss Günther: Hochschulreform in der BRD. Die Lasten der Tradition, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, 21, 1968, S. 20 ff.
Kluge, Norbert u.a (Hg): Gesamthochschule Kassel 1971-1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt, Kassel 1981.
Kluge, Norbert, Neusel, Ayla, Teichler, Ulrich: Beispiele praxisorientierten Studiums, Bayreuth 1981.
Kluge, Norbert, Neusel, Ayla: Studienreform in den Ländern. Dokumentation und Vergleich von Studienreformverfahren, Bad Honnef 1984.
Kluge, Norbert: Studienreform in der Literatur. Eine kommentierte Bibliographie über Studienreformaktivitäten in den letzten zehn Jahren, Kassel 1988.
Klussmann, Paul-Gerhard: Die neue Verfassung der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, in: Die Pädagog. Hochschule, Jg. 8, 1970, S. 39 f.
Klüver, Jürgen, Wolf, F. O.: Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung, Stuttgart 1972.
Klüver, Jürgen, Krameyer, Astrid: Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen. Erster Zwischenbericht, Essen 1979.
Klüver, Jürgen: Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik, Hamburg 1979.
Klüver, Jürgen, Krameyer, Astrid: Abschlußbericht der ersten Förderphase, Essen 1980.
Klüver, Jürgen, Krameyer, Astrid: Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen, Abschlußbericht des Forschungsprojektes einschl. Materialteil, Essen 1981.
Klüver, Jürgen: Universität und Wissenschaftssystem, Frankfurt a.M., New York 1983.
Klüver, Jürgen u.a. (Hg): Gesamthochschule - versäumte Chancen? 10 Jahre Gesamthochschulen in NRW, Opladen 1983.
Klüver, Jürgen: Die Konstruktion der sozialen Realität: Alltag und System, Braunschweig 1988.
Knauer, A. u.a. (Hg): Bildungsökonomie. Aufgaben, Probleme, Lösungen, Berlin 1968.
Kniola, Franz-Josef: Entschließungsantrag der SPD-Landtagsfraktion - erster Entwurf - Hochschulplanung NRW, Düsseldorf 1987.
Knopp, Werner: Studienreform in NRW beginnt, in: dpa-Kulturdienst vom 24.6.1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Koch, Nikolaus: Offene Universität - offene Gesamthochschule - offene Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Jg. 23, 1971, S. 205-209.
Koch, Walter: Verlauf und Ergebnisse der Streiks an den westdeutschen Ingenieurschulen 1968 bis 1970, Berlin 1972 (Diplomarbeit).
Kogon, Eugen: Die Stunde der Ingenieure. Technologische Intelligenz und Politik, Düsseldorf ^{2}1976.
Köhler, Gerd, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaften (Hg): Hochschule in der Demokratie, Demokratie in der Hochschule. Demokratische Alternativen zur Wendepolitik in Hochschule und Forschung, Freiburg i. Br. 1986.
Köhler, Helmut: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952-1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesen (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Nr. 13), o.O. 1978.
Köhler, Helmut, Naumann, Jens: Trends der Hochschulentwicklung 1970 bis 2000, in: Recht der Jugend und des Bildunsgwesens, Jg. 32, 1984, H. 1, S. 419-433.
Köhler, K.: Bericht der ad-hoc-Gruppe Integrierte Gesamthochschule, o.O. 1973.
Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hg): Studentenhandbuch Studieren in Europa. Das Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft, Köln 1988.
Kommission für die Ausbildung von Betriebswirten an Höheren Wirtschaftsfachschulen: Denkschrift zur Aufgabe und Gestaltung der Höheren Wirtschaftsfachschule, o.O. 1966.
Kommission für Ingenieurausbildung beim Kultusminister Baden-Württemberg: Vorschlag zur Neuordnung des technischen Bildungswesens, Villingen 1969.
Kommunale Arbeitsgemeinschaft Bergisches Land (Hg): Die GH Wuppertal und ihre Bedeutung für das Bergische Land. Rede des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Johannes Rau, bei dem 5. Altenberger Parlamentariertreffen, Remscheid 1978.
Konegen-Grenier, Christiane: Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hg): Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 150, 1989, H. 11.
Konferenz der Pädagogischen Hochschulen: Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule. Gesamtschule und Gesamtlehrerausbildung, Gesamthochschule, Personalstruktur, Basel, Berlin 1970.
Konferenz der Ministerpräsidenten der Bundesländer: Grundsätze zur Frage der verfassungsfeindlichen Kräfte im öffentlichen Dienst, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 17, 1972, S. 124.
König, René: Das Ansehen des Ingenieurs in unserer Gesellschaft, in: VDI-Nachrichten, 1964, Nr. 35 vom 26.8.1964, S. 9 f.
König, René: Vom Wesen der deutschen Universität, Darmstadt 1970.
Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg): Regelstudienzeit und Studienreform, Stuttgart 1979.
Konvent der U-GH Siegen (Hg): Grundordnung der Universität-Gesamthochschule Siegen, Siegen 1982.
Konvent der U-GH Siegen (Hg): Grundordnung der Universität-Gesamthochschule Siegen vom 25. Februar 1983 in der Fassung von 27. August 1984, Siegen 1984.
Koppitz, Hans-Joachim (Hg): Die Neugründung wissenschaftlicher Bibliotheken in der Bundesrepublik Deutschland. Symposion, veranstaltet vom Institut für Buchwesen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vom 23.-25. Februar 1988 mit Unterstützung der Fritz-Thyssen-Stiftung, München 1990.
Korte, Hermann: Offene Universität Essen? Integrierte Gesamthochschule im Revier, in: Analysen, 1971, H. 2, S. 18-21.
Köttgen, Arnold: Rechtsstellung der Hochschullehrer und Hochschulverfassung, in: Deutsches Verwaltungsblatt, 1956, S. 425-430.
Kosok, Heinz: Von der Entstehung einer Gesamthochschule, in: Informationen MWF, Nr. 13, Düsseldorf, Februar 1975, S. 19.
Kotthaus, Marianne: Die Gesamthochschule von ideologischer Fracht befreien, in: DUZ, 1970, Nr. 3, S. 17.
Kowalewsky, Reinhard: Leere Lehrstühle. 9000 Studenten bewerten ihr Hochschule, in: Wirtschaftswoche, Nr. 27, 45. Jg. v. 28. Juni 1991, S. 61 ff.
Kowalik, Horst: Die Vorstellungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungsreform. Dokumentation, München 1973.
Kowollik, Clemens: Von der Arbeitsgemeinschaft zum Vorbereitungsdienst - eine Untersuchung über die Vorstellungen zur Schulpolitik und zur zweiten Phase der Lehrerbildung in NRW, dargestellt für die Parteien (CDU, SPD, FDP) und die Lehrerverbände GEW, VKL, VBE, zwischen 1946 und 1968, Freiburg i. Br. 1977.
Krahe, Friedrich Wilhelm: Ingenieurausbildung und Gesamthochschule, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 18, 1970, S. 77-82.
Krämer, Horst: Pädagogische Probleme bei der Ausbildung von Ingenieuren an Höheren Technischen Lehranstalten, Heidelberg 1964 (Diss.).
Kramer, Wolfgang: Die Gesamthochschule. Dokumentation, Akademischer Dienst, Jg. 12, 1970, H. 27.
Kramer, Wolfgang: Zum Problem der Gesamthochschule. Bericht des Deutschen Industrieinstitus zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, Jg. 4, H. 3, Köln, November 1972.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Kraus, Felicitas, Widermuth, Martin: UNiMUT. Studentenleben zwischen Reformruinen und high-tech-City, o.O. 1989.
Krause, Christian u.a.: Zwischen Revolution und Resignation?, Alternativkultur, politische Grundströmungen und Hochschulaktivitäten in der Studentenschaft, Bonn 1980.
Kraushaar, Wolfgang: Student und Politik. Eine ausgewählte und kommentierte Bibliographie unter besonderer Berücksichtigung sozialpsychologischer Aspekte, Hamburg 1979.
Kreis Siegen (Hg): Gesamthochschule im Kreis Siegen. Gutachten im Auftrage des Kreises Siegen, in: DUZ, 1971, S. 176.
Krelle, Wilhelm u.a.: Gesamtwirtschaftliche Kosten einer Ausweitung des Bildungssystems. Abschlußbericht zum Forschungsvorhaben "Berurteilung der Realisierbarkeit der Bildungsprogrammes des Wissenschaftsrates und der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates", Tübingen 1975.
Kreuzer, Helmut: Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Dialog über die "zwei Kulturen", Stuttgart 1969.
Krieck, Ernst: Wissenschaft, Weltanschauung, Hochschulreform, Leipzig 1934.
Krockow, Christian Graf: Bildungssystem und Bildungsidee in der Industriegesellschaft, in: Gesellschaft-Staat-Erziehung, 1967, H. 6, S. 351-363.
Kroeber-Kenneth, L.: Zuviel Akademiker? - Plädoyer für eine praxisbezogene Hochschulbildung, Freiburg i. Br. 1972.
Kroemer, Michael: Ein Löwe verschaffte sich Respekt. Das Corporate Design der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal, in: DUZ 1991, H. 3, S. 22 ff.
Kröll, Walter: Universität Essen-Gesamthochschule, in: DUZ, 1974, Nr. 3, S. 90 f.
Kröll, Walter: Integrierte Gesamthochschule - Quadratur des Zirkels?, in: DUZ, 1974, S. 304.
Krönig, Waldemar: Die Rolle eines Hochschulinformations-Systems (HIS), in: DUZ, 1971, S. 549 ff.
Krüger, Hans Joachim u.a.: Studium und Krise, Frankfurt/M. 1986.
Krüger, Heidemarie: Aspekte des Frauenstudiums an bundesdeutschen Hochschulen. Ausgewählte Ergebnisse der Kasseler Hochschulabsolventenstudie zur Studiensituation von Frauen im Sozialwesen und den Wirtschaftswissenschaften, Kassel 1988.
Krüger, Helga, Müller, Wilfried (Hg): Studenten des zweiten Bildungsweges: Studium zwischen zwei Berufsphasen. Am Beispiel der Ausbildung von Berufsschullehrern, Sozialpädagogen und Ingenieuren, Hamburg 1978.
Küchenhoff, Dietrich: Das Grundgesetz und die Hochschulreform, in: Die öffentliche Verwaltung, 17. Jg., 1964, S. 601-605.
Küchenhoff, Dietrich: Erfahrungen mit der bisherigen Entwicklung der Gesamthochschule, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, S. 22.
Küchenhoff, Dietrich: X oder Y: Die Gesamthochschulen, in: Kleiner, Ulrich (Hg): Verwalten ist gestalten. Festschrift für Armin Danco zum Ausscheiden aus dem aktiven Dienst, Düsseldorf 1990, S. 40-46.
Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966, in: Robinsohn, S. B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Bd. 1, Stuttgart 1970.
Kuhn, Gustav: Die Rahmenkompetenz des Bundes für das Hochschulwesen, in: DVBL, 1969, S. 727 ff.
Kühn, Heinz: Regierungserklärung vom 13.12.1966, in: Landtag NW, 1966, PlPr, S. 112 ff.
Kühn, Heinz: Unser Land muß nach vorn. Reden zu den Problemen der Landespolitik NRW's, Düsseldorf 1966.
Kühn, Heinz: Der Föderalismus steht vor einer Bewährungsprobe, in: Die Welt, Nr. 277 vom 27.11.1968, S. 5.
Kühn, Heinz: Mehr Chancengleichheit, in: Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg.): Gesamthochschulen. Angebot und Herausforderung, Bonn-Bad Godesberg, im Oktober 1972, S. 12.
Kühnl, Reinhardt: Formen bürgerlicher Herrschaft. Liberalismus, Faschismus, Reinbeck 1971.
Kukuck, M.: Student und Klassenkampf. Studentenbewegung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1967, Hamburg 1977.
Kuldschun, Wolfgang: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal. Porträt einer Hochschule, in: DUZ/HD 74, S. 846 ff.
Kultusminister des Landes Baden-Württemberg (Hg): Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen. Bericht d. AK Hochschulgesamtplan beim Kultusminister Baden-Württemberg, Reihe A, Nr. 5, Villingen, Oktober 1967.
Kultusminister des Landes Baden-Württemberg (Hg): Rahmenplan für einen differenzierten Hochschulbereich. Hochschulgesamtplan I der Landesregierung Baden-Württemberg, Reihe A, Nr. 18, Stuttgart 1969.
Kultusminister des Landes Baden-Württemberg, (Hg): Vorschlag zur Neuordnung des technischen Bildungswesens, Stuttgart 1969.
Kultusminister des Landes Baden-Württemberg (Hg): Hochschulgesamtplan II für Baden-Württemberg. Entwicklungsplan für einen in Gesamthochschulen gegliederten Hochschulbereich, Reihe A, Nr. 27, Villingen-Schwenningen 1972.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Kultusminister des Landes Hessen (Hg): Großer Hessenplan. Hochschulentwicklungsplan, Wiesbaden 1970.
Kultusminister des Landes Hessen (Hg): Hessen '80: Gesamthochschule, Universität der Zukunft, Wiesbaden 1970.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Grundsätze der Studienführung und der Leistungsbeurteilung der Studierenden an den Ingenieurschulen für Maschinenwesen, Bauwesen und Textilwesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Runderlaß II G 36-60/0, Nr. 1692/63 vom 31.5.1963.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Ergebnisniederschrift über die Arbeitsbesprechung mit den Rektoren und Leitenden Verwaltungsbeamten der wissenschaftlichen Hochschulen (Dienstbesprechung), Düsseldorf 11.5.1967, 19.12.1967, 7.5.1968, 9.7.1968.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Statistik des Bildungswesens 1950-1975, Düsseldorf 1968.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Zusammenstellung der Gegenstände, die bei den Überlegungen zur Hochschulreform im Vordergrund stehen müßten, Düsseldorf 29.4.1968 (AO E 2/1).
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und der Ministerpräsident: Grundsätze, auf denen der Entwurf für ein Hochschulreformgesetz basieren soll, vorgelegt am 4.5.1968, in einem Gespräch mit den Rektoren und Vorsitzenden der Gründungsausschüsse der Universitäten des Landes NW, Düsseldorf 1968.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Arbeitsunterlagen für den Entwurf eines Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Reg. WWU, Düsseldorf 25.11.1968 (AO E 2/1).
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Planungsbeitrag für die Entwicklung des Hochschulwesens, in: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW, Düsseldorf 1968, ²1970.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Vermerk zur Neufassung des Hochschulgesetzes (Reg. WWU, AO E 2/9), o.A.
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Beiträge zur Hochschulplanung. Materialien zu den Empfehlungen I d. Hochschulplanungsbeirates, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1969.
Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen des Hochschulverbandes zur Arbeitsunterlage des Kultusministeriums NRW für den Entwurf eines Hochschulgesetzes, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 17, 1969, Nr. 1, S. 16-19.
Kultusminister des Landes NRW: Statistik des Bildungswesens 1950-1985, (Strukturförderung im Bildungswesen, H. 13), Wuppertal 1971.
Kultusministerkonferenz (Hg): Beschlußsammlung, Art. 1 der Kultusministerkonferenz. Vereinbarung zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens vom 16./17.1.1964, Nr. 440, Bonn 1972.
Kultusministerkonferenz: Ingenieurschulen. Neuordnung. Ausbau 1962-1970. KMK-Dokumentation, Stuttgart 1965.
Kultusministerkonferenz (Hg): Kulturpolitik der Länder 1967-1968, Bonn 1969.
Kultusministerkonferenz: 93. Plenarsitzung, Zielfrequenzen für 1970, Düsseldorf 1970.
Kultusministerkonferenz (Hg): Kulturpolitik der Länder 1969-1970, Bonn 1971.
Kultusministerkonferenz: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, Bonn 1971.
Kultusministerkonferenz: Zielvorstellungen für die Entwicklung der Gesamthochschule in den Ländern, Hamburg 1972 (verw. Ms).
Kultusministerkonferenz: Kulturpolitik der Länder 1971 und 1972 Bonn 1973.
Kultusministerkonfeenz (Hg): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1971-1985. Dokumentation, Bonn 1974.
Kultusministerkonferenz (Hg): Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 1995, Bonn 1983 .
Kultusministerkonferenz: Kulturpolitik der Länder 1982 bis 1984, Bonn 1986.
Kultusministerkonferenz: Kulturpolitik der Länder 1985 bis 1987, Bonn 1988.
Kultusministerkonferenz: Ansprache von Kultusminister Georg Gölter anläßlich der Übernahme der Präsidentschaft der Kultusministerkonferenz, Bonn 1989.
Kümpel, Winfried: Nordrhein-Westfalen. Unaufhaltsamer Vernichtungszug des Wissenschaftsministers gegen die Verfaßte Studentenschaft?, in: Studentische Politik, 1973, H. 1, S. 25 ff.
Kunz, Rainer u.a. (Hg): Programme der politischen Parteien in der Bundesrepublik Deutschland, München 1975.
Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Vom Facharbeiter zum Ingenieur, in: Der Arbeitgeber, 1972, S. 378.
Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Erklärung der Deutschen Wirtschaft (BDI, BDA, DIHT, ZDH) zur Ingenieurausbildung an Fachhochschulen. Erklärung der Deutschen Wirtschaft zur Frage der praktischen Studienhalbjahre für Studierende der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen, Köln 24.4.1973 (Ms).
Lachmann, Günter: Zur Konzeption der Fachhochschulen, in: DUZ, Jg. 1969, H. 22, S. 1-5.
Land Nordrhein-Westfalen: Haushaltsplan für den Geschäftsbereich des Ministers für Wissenschaft und Forschung für das Haushaltsjahr 1973, Düsseldorf 1973, Haushaltsjahr 1974, Düsseldorf 1974, Haushaltsjahr 1975, Düsseldorf 1975.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970.
Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Halbzeitbericht Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1973.
Landesregierung NW: Landesentwicklungsbericht gemäß Paragraph 32 des Landesplanungsgesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 28.11.1979, Düsseldorf 1979.
Landesrektorenkonferenz: Erklärung der Landesrektorenkonferenz anläßlich der Godesberger Rektorenerklärung vom 11.01.1968 (Reg. WWU, AO E 2/1).
Landesrektorenkonferenz: Entwurf für eine Stellungnahme der LRK zu den Vorschlägen zur Änderung des Regierungsentwurfs eines Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NW vom 29.10.1969 (Reg. WWU, AO E 2/9).
Landsberg, Georg v. (Hg): Karriereführer Fachhochschulen I/1989. Schwerpunktthema Wissenschaft- und Technologietransfer. Informationsmarkt für Studenten und Unternehmen, Köln 1989.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz über die Errichtung von Pädagogischen Hochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 9.6.1965, in: GVNW 1965, S. 156-161.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Debatten zum Hochschulgesetz NW, 6. Wahlperiode, in: 43. Sitzung, 32. Sitzungsabschnitt, 26.11.1968, PlPr., S. 1559 ff, 53. Sitzung, 39. Sitzungsabschnitt, 23.4.1969, PlPr, S. 2105 ff. 71. Sitzung, 50. Sitzungsabschnitt, 17.3.1970, PlPr. S. 3013 ff.
Landtag Nordrhein-Westfalen (Hg): Antrag der Fraktion der CDU. Vorlegung eines Hochschulentwicklungsgesetzes, Landtagsdrucksache 7/1035 v. 6.9.1971.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 3 der Fraktion der CDU in NRW, Landtags-Drucksache 7/986 vom 19.10.1971.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Landtagsdrucksache 7/1162 vom 19.10.1971
Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzentwurf der FDP zur Änderung des Hochschulgesetzes, des Fachhochschulgesetzes vom 22.5.1973, Landtags-Drucksache, 7/2723 vom 22.5.1973.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzentwurf der Landesregierung zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes, Landtags-Drucksache 7/3760 vom 2.4.1974.
Lange, Wilfried: Noch einmal - Gruppenproporz an Gesamthochschulen, in: DUZ, 1974, Nr. 8, S. 324 f.
Langeheinecke, K.: Studium an der Gesamthochschule. Die Ingenieurausbildung kann auf getrennte Studiengänge nicht verzichten, in: VDI-Nachrichten, Jg. 25, 1971, H. 34, S. 10, H. 35, S. 10.
Laube, Horst: Neue Wege für die Ausbildung von Berufsschullehrern im Gesamthochschulbereich, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 66, 1970, Nr. 4, S. 303 f.
Laube, Horst: Zur Reform der Ingenieurausbildung. Beitrag zur Diskussion über integrierte Studiengänge an Gesamthochschulen, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 70, 1974, S. 619-622.
Lefèvre, W.: Möglichkeiten für die Hochschulpolitik, in: Neue Kritik, 1966, H. 38/39, S. 27-31.
Lehn, Willi: Techniker oder Ingenieur?, in: Die deutsche Ingenieurschule, Jg. 1968, Bd. 9, H. 37, S. 10 f.
Lehn, Willi: Das Hearing in Bonn über die Leussink-Thesen. Verbände plädieren für die integrierte Gesamthochschule, in: Die deutsche Ingenieurschule, Jg. 11, 1970, H. 46, S. 5-8.
Lehnstaedt, Kurt: Der Arbeitsmarkt für Akademiker. Stand und Prognose, in: Akademische Blätter, Jg. 76, 1974, H. 1, S. 17-20.
Leibfried, Stephan (Hg): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln 1967.
Leibfried, Stephan: Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA, Frankfurt/M. 1968.
Lemor, M., Rollet, G.: Strukturprobleme der Gesamthochschule. Informationen des Zentralarchivs für Hochschulbau, 1971, Nr. 17.
Lemper, Lothar Theodor: Ist die Hochschulreform eine bloße Neuordnung von Organisationsstrukturen? Kritischer Beitrag zu den Thesen des Ministers für Wissenschaft und Forschung NRW, in: DUZ 1971, S. 391 f.
Lemper, Lothar Theodor: Hochschulentwicklungsgesetz in: NRW "Reform als Alternative", in: DUZ, 1971, S. 632 ff.
Lemper, Lothar Theodor: In Nordrhein-Westfalen hat die hochschulpolitische Zukunft begonnen. Minister Johannes Rau legt einen Gesetzentwurf vor, in: DUZ, 1971, S. 829.
Lemper, Lothar Theodor: Der nordrhein-westfälische Hochschulgesetzentwurf, in: DUZ, 1974, S. 228 f.
Lempert, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/M. 1971.
Lenk, Hans: Technokratie als Ideologie. Sozialphilosophische Beiträge zu einem politischen Dilemma, Stuttgart 1973.
Leonhardt, Rudolf Walther.: Ingenieurstudium an der IGH. Zur Grundsatzerklärung der WRK, in: DUZ, 1971, Nr. 19, S. 630.
Leonhardt, Rudolf Walter: Plädoyer für die Gesamthochschule, in: Die Zeit, Nr. 19 vom 7.5.1971, S. 13.
Leonhardt, Rudolf Walter: Gesamthochschule - die Universität des Jahres 2000, in: Aspekte, Jg. 7, 1974, Nr. 12, S. 33 ff.
Lesczensky, M.: Erst mit 22 auf die Hochschule?, in: DUZ, 1988, Nr. 7, S. 13 f.
Lesczensky, M.: Materialien zum Fachhochschulstudium, HIS-Kurzinformationen A5, Hannover 1988.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Leussink, Hans: Hochschule - Ingenieurschule, in: Die deutsche Ingenieurschule, Bd. 2, 1961, H. 9, S. 5-11.
Leussink, Hans: Die Situation an den deutschen Hochschulen. Vorstellungen und bisherige Maßnahmen der Bundesregierung zur Überwindung des Numerus clausus, Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, 1970, Nr. 10.
Leuze, Dieter, Bender, Gisela: Kommentar zum Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Bielefeld o.J. (Loseblattsammlung).
Leuze, Dieter: Bemerkungen zu der Rechtsstellung des Kanzlers nach nordrhein-westfälischem Hochschulrecht unter besonderer Berücksichtigung der Rektoratsverfassung, in: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wisssenschaftsförderung, 8/1975, S. 30-36.
Leuze, Dieter: Ziele und Entwicklung der nordrhein-westfälischen Gesamthochschule, dargestellt am Beispiel der Gesamthochschule Essen, in: Der Betriebswirt, Jg. 16, 1975, H. 2, Beilage S. 2-11 (Sonderdruck).
Leuze, Dieter: Sind Fachhochschullehrer Rechtslehrer an deutschen Hochschulen? Bemerkungen zu dem Beschluß des Bundesverwaltungsgerichts vom 26.11.74 (VC-9/74), in: DUZ 1976, S. 136 ff.
Leuze, Dieter: Die nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen im Zeichen unsachlicher Angriffe, in: Die neue Hochschule, 1977, Nr. 4, S. 3 ff.
Leuze, Dieter: Das Hochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen. Gesamthochschulen, Gruppenuniversität und Geltungsbereich, in: Mitteilungen des Hochschulverbands, Jg. 28, 1980, Nr. 1, S. 31-41.
Lewin, Karl, Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1989/90. Optimistische Berufserwartungen fördern Studienaufnahme, Hannover 1990.
Lichtenberg, Burckhardt u.a.: Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau, Bad Honnef 1971.
Lichtenberg, Peter: Reform der Hochschulen gescheitert?, in: Bonner Universitätsblätter, 1972.
Lichtenberg, Peter: Zweiter Anlauf für ein Hochschulrahmengesetz. Erste bildungspolitische Aufgabe des Bundes in der neuen Legislaturperiode, in: Bildung konkret, 1972, Nr. 12, S. 6-9.
Liede, Margret: Von der Fachhochschule zur Universität. Wird die Fachhochschule zur Durchgangssituation? Vor allem graduierte Ingenieure wollen an den Universitäten weiterstudieren, in: Analysen, 1974, H. 11, S. 20 ff.
Lienkamp, Alfred: Funktionsfähigkeit der integrierten Studiengänge aus studentischer Sicht. Redemanuskript für die Hochschulkonferenz der SPD-NRW am 6.12.1975 in Essen, Essen 1975 (Ms.).
Linde, Horst (Hg): Hochschulplanung. Beiträge zur Struktur- und Bauplanung, 4 Bde., Stuttgart-Düsseldorf 1970/71.
Linde, Horst: Hochschulplanung unter dem Aspekt der Gesamthochschule, in: Deutsches Architektenblatt, 1971, Nr. 10., S. 337 ff.
Link, Franz H.: Gesamtschule und Gesamthochschule, in: Freiburger Universitätsblätter, Jg. 9, 1970, H. 27, S. 37-40.
Lippke, Wolfgang: Praxisorientierte Ausbildung an der Gesamthochschule Siegen?, in: Siegener Pädagogische Studien, 18.1975, S. 24-35.
Lith, Ulrich van: Plädoyer für eine Renaissance der Hochschulpolitik als Ordnungspolitik, Köln 1982.
Litten, Jens: Eine verpaßte Revolution. Nachruf auf den SDS, Hamburg 1969.
Litten, Jens: Die Sandwichuniversität oder die Hochschule für jedermann, Hamburg 1971.
Litten, Jens: Thesen zur Sandwich-Universität, in: Analysen, 1971, H. 3, S. 60-62.
Lohmar, Ulrich: Bildungsnotstand und Hochschulreform, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Jg. 17, 1966, Nr. 7.
Lohmar, Ulrich u.a.: Die Siegerland-Universität als zentrale Aufgabe regionaler Strukturpolitik. Zielvorstellungen, Struktur und Entwicklung einer Teilgesamthochschule Siegerland. Gutachtliche Stellungnahme im Auftrage des Kreises Siegen, o.O. 1968
Lohmar, Ulrich: Perspektiven einer regionalen Hochschulpolitik, in: Fragezeichen, Paderborn, Jg. 4, 1971, Nr. 24/25, S. 6-14.
Lohmar, Ulrich: Modell der Reform: Die integrierte Gesamthochschule, in: DUZ, 1971, H. 9, S. 261-264.
Lohmar, Ulrich: Inhaltliche Beschreibung der Ziele der integrierten Gesamthochschule. 10 Punkte, in: DUZ 1971, S. 200.
Lohmar, Ulrich: "Interdisziplinäre Kommunikationszentren" an Gesamthochschulen. Ein Beitrag zur Diskussion, in: DUZ, 1973, S. 1023 f.
Lohmar, Ulrich, Ortner, G. E. (Hg): Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Der doppelte Flaschenhals, Hannover 1975.
Lohse, Gerhardt: Die Universitätsbibliotheken und das Problem der akademischen Freiheit, in: Zeitschr. f. Bibliothekswesen u. Bibliographie, 10/1973, S. 1-13.
Lorenz, Charlotte: Entwicklung und Lage der weiblichen Lehrkräfte an den wissenschaftlichen Hochschulen Deutschlands, hg. vom Deutschen Akademikerinnenbund, Berlin 1953.
Löwenthal, Richard: Hochschule für die Demokratie. Grundlagen für eine sinnvolle Hochschulreform, Köln 1971.
Löwisch, Manfred: Gegen die integrierte Gesamthochschule, in: CC Blätter, Jg. 86, 1971, S. 112.
Lübbe, Hermann: Ein Schlagwort blendet. Gesamthochschule verhindert notwendige Studienreform, in: Deutsche Zeitung/Christ und Welt vom 9.4.1971, S. 21.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Lübbe, Hermann: Ist die Gesamthochschule organisatorisch zu bewältigen?, in: DUZ, 1971, S. 293 f.
Lübbe, Hermann: Gesamthochschule, in: Hochschulpolitische Informationen, Jg. 2, 1971, Nr. 7 v. 23.4.1971, S. 1-4.
Lübbe, Hermann: Hochschulreform und Gegenaufklärung, Freiburg i. Br. 1972.
Lübbe, Hermann, Spaemann, Robert: Mut zur Erziehung. 9 Thesen, o.O. 1978.
Luhmann, Niklas, Soziologische Aufklärung, Bd. 1, Opladen ^{3}1972.
Lührig, H. H. (Hg): "Wirtschaftsriese - Bildungszwerg!" Der Diskussionshintergrund zum Bildungsgesamtplan 1973: Analysen des OECD-Reports, Reinbek 1973.
Lüscher, Edgar: Die Forschung in der Hochschule von morgen, in: DUZ, 1972, Nr. 17, S. 712 f.
Lüth, Johann Christoph: Gesamthochschule, in: Pädagogik Aktuell, Bd. 2, München 1973, S. 78-81.
Lüth, Johann Christoph: Hochschulkritik und Gesamthochschulpolitik. Zur Gesamthochschuldiskussion und -gesetzgebung in den Jahren 1967-1976, Düsseldorf 1979 (Typoskript).
Lüth, Christoph: Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Honnef 1983.
Lüthje, Jürgen: Bundesratsveto zum Hochschulrahmengesetz?, in: DUZ, 1972, H. 3, S. 110-113.
Lüthje, Jürgen: Die Gesetzgebungskompetenz des Bundes im Hochschulwesen, in: Die öffentliche Verwaltung, Jg. 26, 1973, Nr. 16, S. 545-554.
Maas, Kurt-Jürgen: Von der Elite- zur Massenausbildung. OECD-Konferenz über die Zukunft des Hochschulbereichs, in: DUZ, 1973, Nr. 15, S. 637 f.
Maier, Hans, Zöller, Michael (Hg): Bund Freiheit der Wissenschaft. Der Gründungskongreß in Bad Godesberg am 18. November 1970, Köln 1970.
Maier, Hans, Zöller, Michael (Hg): Die andere Bildungskatastrophe. Hochschulgesetze statt Hochschulreform, Köln 1970.
Manegold, Karl-Heinz: Universität, Technische Hochschule und Industrie, Berlin 1970.
Mangoldt, Hans v.: Universität und Staat. Zur Lage nach dem Hochschulrahmengesetz, Tübingen 1979.
Manzmann, Anneliese: Bildung und Ausbildung im Schul- und Hochschulbereich heute, Kronberg 1977.
Martin, Bernd (Hg.): Martin Heidegger und das "Dritte Reich": ein Kompendium, Darmstadt 1989.
Martin, Berthold: Entwurf eines Gesamtplans für das Schul- und Hochschulwesen, in: Akademischer Dienst, Jg. 10, 1968, Nr. 38, S. 430-440.
Martin, Berthold, Vogel, Bernhard (Hg): Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford 1972.
Marxistische Gruppe Erlangen: Kapitalistische Hochschulreform. Analysen und Dokumente, Erlangen 1972.
Massing, Otwin: Reform im Widerspruch. Bundeswehr und Hochschulausbildung. Wer reformiert wen? Modelle - Konzepte - Erfahrungen, Gießen 1976.
Mathieu, Joseph u.a.: Beschäftigung und Ausbildung technischer Führungskräfte, Köln, Opladen 1962.
Matthiesen, Hajo: So lernen unsere Kinder heute und morgen. Die neue Bildung. Vorschule, Gesamtschule, Gesamthochschule, Ravensburg 1973.
Matthiesen, Hajo: Bildung tut not. Berichte - Kommentare - Analysen, Wien, München 1977.
Matthöfer, Hans, Haunschild, H. H.: Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1976.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Planungsgruppe Bildungsbericht (Hg): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, 2 Bde., Reinbek 1980.
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler, Reinbek 1979, ^{2}1984.
Mayntz-Trier, Renate: Materialien und Analysen zum Fachschulbereich, Ingolstadt 1971.
Mayntz, Renate: Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte, Meisenheim 1980.
Mayweg, Friedrich-Wilhelm: Dokumentation - Erste Staatsprüfungen SS 1969-SS 1971, in: Die Pädagog. Hochschule, 12.1972, S. 47-50.
Meindl, Ulrich: Zur Situation der Studienreform: Eine kommentierte Dokumentation, München 1977.
Meissner, H.: Die Westdeutsche Rektorenkonferenz als Interessenverband der Hochschulen, Bielefeld 1981.
Menck, Peter: Lehrplanreform und ihre Theorie, in: Siegener Hochschulblätter, 1983, H. 1, S. 45 ff.
Meyer-Abich, Klaus Michael: Für Durchlässigkeit und Praxisbezug, in: Schriften und Berichte der Universität Gesamthochschule Essen, Band 3, WS 1982/83, S. 54.
Michel, Karl-Markus, Spengler, Tilmann (Hg): Uni-Not. Kursbuch 97, Berlin 1989.
Mikat, Paul (Hg): Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum, Bochum 1965.
Mikat, Paul, Schelsky, Helmut: Grundzüge einer neuen Universität. Zur Planung einer Hochschulgründung in Ostwestfalen, Gütersloh 1966.
Mikat, Paul: Bemerkungen zum Ausbau des nordrhein-westfälischen Hochschulwesens, gehalten am 20.5.1969 vor dem Gutachterausschuß, in: Holthoff, Fritz (Hg), Ausbau der Studienmöglichkeiten, o.O. 1975, S. 162 ff.
Miller, Rudolf: Aspekte studentischer Sozialisation an Gesamthochschulen. Der Einfluß signifikanter Anderer während des Studiums, Bad Honnef 1978.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Miller, Rudolf, Rechtien, W.: Zur Evaluation integrierter Studiengänge an Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Duisburg 1979.

Miller, Rudolf: Zur Bedeutung der sozialen Struktur, ausgewählter psychosozialer Parameter und der Leistungsentwicklung von Studenten in integrierten Studiengängen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1980, S. 23-60.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (HSchG) vom 7.4.1970, in: GVNW, 1970, S. 254.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Thesen zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen. Stellungnahmen, Wuppertal, Düsseldorf, Ratingen 1971.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Thesen zur Neuordnung der Personalstruktur an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1971.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen, Düsseldorf 1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Stellungnahmen der Hochschulen und Verbände zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes, Ratingen 1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Stellungnahmen zum Entwurf eines Gesamthochschulentwicklungsgesetzes, Kastellaun, Düsseldorf 1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Fachbereichsgliederung der Gesamthochschule Siegen. Erlaß an die Gesamthochschule Siegen - II B 4 50-07/11 Nr. 2012/72 vom 1.8.1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Einführung neuer Studiengänge an den Gesamthochschulen, (sog. Weihnachtserlaß) Erlaß II B 1.50-07/11/1, Nr. 2896 vom 21. Dezember 1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Integrierte Fachbereiche an den Gesamthochschulen, in: Informationen des MWF, 3/1972, S. 6 ff.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Umfang der Lehrtätigkeit und sonstigen dienstlichen Tätigkeit von Funktionsträgern an Gesamthochschulen. Erlaß an die fünf Gesamthochschulen - II B 1 50-07/11/1, Nr. 2161/72 vom 11. August 1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Vorläufige Grundordnung für die Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen-Hüttental und Wuppertal, in: Gemeinsames Amtsblatt d. Kultusministeriums, Nr. 24.1972, S. 370 ff.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Die integrierte GH im Lande NRW, Düsseldorf 1973.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Zwischenbericht zur Studienreform 3, Düsseldorf 1973.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Bericht des Ministers für Wissenschaft und Forschung über die bisherigen Maßnahmen zum Aufbau der Gesamthochschulen Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal, Düsseldorf 1973 (verv. Ms.).

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Pressereferat: Leitsätze zum Urteil des Ersten Senats vom 29. Mai 1973 (1 BvR 424/71, 1 BvR 325/72, Punkt 8a), Düsseldorf 1973.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Erlaß des MWF II A1.72-02/2, Nr. 553/73 vom 30.05.1973.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Gegenwärtiger Stand beim Aufbau der Hochschuldidaktischen Zentren (HDZ) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 20.12.1973.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Grundsätze und Empfehlungen zur Bildung von Studienreformkommissionen im Lande Nordrhein-Westfalen. Stand 15.10.1973, in: GEW-BAK-Fundsachen Dienst, 1973, Nr. 6.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen für die Verbesserung der Struktur der Hochschulbibliotheken. Zielvorstellungen und Vorschläge für die Gesamthochschulbereiche des Landes NRW, vorgelegt v. d. Planungsgruppe "Bibliothekswesen im Hochschulbereich NRW", Düsseldorf o.J. (1973).

Minister für Wissenschaft und Forschung: Roter Faden durch die Fachhochschulstudiengänge, Düsseldorf im Mai 1973.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Studienreform erreicht erstes Etappenziel, in: Informationen des MWF, 1973, Nr. 6, S. 2 ff.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Grundsätze zum Aufbau eines Studienberatungssystems an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Entwurf des Minister für Wissenschaft und Forschung, den Hochschulen zugeleitet am 25.5.1974, Düsseldorf 1974.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik in NRW. Zur Gründung von 5 Gesamthochschulen, Düsseldorf ^{2}1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Referentenentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes, Januar 1974 (Az. I B 1.43 - 62/1 Nr. 1/74).

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. Materialien zu Aufbau, Entwicklung und Funktion, Düsseldorf, April 1974, ^{2}1975, ^{3}1976, ^{4}1977, ^{5}1978, ^{6}1979.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Grundsätze und Empfehlungen zur Bildung von Studienreformkommissionen im Lande NRW vom 2.4.1974.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Zielvorstellungen und Vorschläge für die Gesamthochschulbereiche des Landes NRW. Empfehlungen für die Verbesserung der Struktur der Hochschulbibliotheken, Bd. 5, Düsseldorf 1975.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Erlaß IV B1 8030 (GH) v. 2.2.1975: "Praxisfreisemester für Hochschullehrer".

Minister für Wissenschaft und Forschung: Sechs Gesamthochschulen in NW - eine Zwischenbilanz, in: Informationen MWF, 1975, Nr. 15, S. 4 ff.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Hochschulrecht in NRW. Stand Juli 1976, Düsseldorf 1976.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Alle Hochschulbauten sind bereits voll finanziert. Informationsbesuch auf dem Haardter Berg und bei den Stahlwerken Südwestfalen, in: Blickpunkt, Jg. 19, 1976, Nr. 3, S. 3 f.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Daten aus dem Hochschulbereich, Schriftenreihe des MWF NW, Bd. 9, Düsseldorf 1976.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Gemeinsame Kommission, Empfehlungen zur Erstellung von Studienordnungen Düsseldorf, Mai 1976.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. Bilanz der Gründungsphase, Hattingen 1977.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Referentenentwurf Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW, Oktober 1977, Düsseldorf 1977.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Erlaß IV b1 8030 v. 10.5.1977: "Lehrangebot in integrierten Studiengängen, hier: "ausgewogener Personaleinsatz".

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW. Regierungsentwurf, Bd. 1: Text des Gesetzentwurfs, Düsseldorf, Dezember 1978.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Kapazitätsermittlung und -festsetzung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Januar 1978.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Das neue Studentenschaftsrecht, Düsseldorf, Mai 1978.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Gesetz über die Fachhochschulen im Lande NRW (FHG). Regierungsentwurf, Bd. 1: Text des Gesetzentwurfs, Bd. 2: Begründung des Gesetzentwurfs, Düsseldorf, Mai 1979.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bericht und Leitvorstellungen zur Situation und Entwicklung der Forschung in Nordrhein-Westfalen, Faktenteil 2: Forschungsverzeichnis NRW 1980, 2 Bde., Düsseldorf 1980.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bericht und Leitvorstellungen zur Situation und Entwicklung der Forschung in Nordrhein-Westfalen. Forschungsbericht NRW 1980, Düsseldorf Januar 1980.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Bericht zur sozialen Lage der Studenten NW 1980, Düsseldorf, Februar 1980.

Minister für Wissenschaft und Forschung, Erlaß I B5.-43-15/0, Nr. 5320/71 vom 27. September 1971.

Minister für Wissenschaft und Forschung, Erlaß I B5.-1600/0/0 vom 25. September 1972.

Minister für Wissenschaft und Forschung, Erlaß I B5.-43-15/0/2/ B5-5279/73 vom 30. Mai 1973 mit der Anlage: Neuregelung der Prüfungsordnungen für Fachhochschulstudiengänge und entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen, I B5.-43-15/0/2, Nr. 5299.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Erlaß I A5-8131.1 vom 11.8.1978.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Erlaß des MWF IVA1-6546, Nr. 20/80 vom 30.4.1980.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Studentenschaftsrecht, Düsseldorf 1980.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Schreiben an Bernd Feldhaus, MdL, betr. Ausgaben für Hochschulen NW 1971-1980, Düsseldorf 4.9.1980.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Forschung NRW, Düsseldorf, März 1981.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Studienreformkommission des Landes Nordrhein-Westfalen: Stellungnahmen zu dem Entwurf des Kultusministers des Landes NRW für die Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter vom 14. November 1980, Bochum 1981.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bericht und Leitvorstellungen zur Situation und Entwicklung der Forschung in Nordrhein-Westfalen, Faktenteil 1 zum Forschungsbericht NW 1980, Düsseldorf April 1981.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen, Informationen über das Lehramtsstudium, Düsseldorf, Dezember 1981,

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Konzentration und Neuordnung von Studiengängen/Studienangeboten an den Hochschulen des Landes NRW, Düsseldorf 1982.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): 10 Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Dezember 1982.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Runderlaß IC1-6033 des MWF vom 13. Juli 1982, S. 1 f.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Erlaß IA3-8127.11 vom 26.5.1983.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich vom 25.10.1983, in: GVNW, 1983, S. 682.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Zweite Verordnung zur Sicherung der Aufgaben im Hochschulbereich vom 1.12.1983, in: GVNW, 1983, S. 615.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Forschung in NRW. Forschungsbericht NRW 1984, Düsseldorf, November 1984.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Forschung in NRW. Forschungsbericht 1984, Faktenteil, Düsseldorf, November 1984.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Bericht zur sozialen Lage der Studenten NRW 1985, Düsseldorf, Mai/Juni 1985.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 1986.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Entwurf - Viertes Gesetz zur Änderung des Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW und des Fachhochschulgesetzes sowie Gesetz über die Kunsthochschulen im Lande NRW. Stand März 1986, Düsseldorf 1986.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Forschung in NRW. Umweltforschung 1986, Dokumentation, Düsseldorf, Dezember 1986.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Forschung in NRW. Faktenteil 1986, Düsseldorf, September 1986.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Studium und Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, Düsseldorf Dezember 1986, Februar 1992.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Nordrhein-Westfalen, Initiative Zukunftstechnologien. Wissenschaftsteil - Zwischenbilanz, Düsseldorf, Dezember 1986.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Förderung des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses, Düsseldorf, Dezember 1986.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Hochschulgesetze NRW, Düsseldorf, Dezember 1987.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Hochschule 2001, Düsseldorf 1988.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Forschung in NRW. Umweltforschung 1986, Dokumentation, Düsseldorf, März 1988.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Forschung in Nordrhein-Westfalen, Drittmittelforschung: Promotionen und Habilitationen, Faktenteil 1988, Düsseldorf, Juli 1988.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Forschung in NRW 1988. Forschungsbericht, Düsseldorf 1988.

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen I: Gesetze - Verordnungen - Erlasse, Düsseldorf, Dezember 1988.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen NRW, Daten-Studien-Angebote-Anschriften, Düsseldorf 1989.

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Perspektiven der Hochschulentwicklung; hier: Arbeitsgruppe Planungsparameter. Dienstbesprechung mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Planungsparameter am 7.6.1989, Düsseldorf 1989.

Minister für Wissenschaft und Forschung: Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW vom 10. Januar 1989, Anlage 1, S. 1 (ohne Geschäftszeichen).

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Forschung in Nordrhein-Westfalen, Drittmittelforschung: Promotionen und Habilitationen, Düsseldorf 1990.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Forschung in Nordrhein-Westfalen, Drittmittelforschung: Promotionen und Habilitationen, Faktenteil 1990, Düsseldorf, Juni 1990.
Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Verkürzung der Studienzeiten, Erlaß vom 10.1.1990.
Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Qualität der Lehre. Aktionsprogramm. Entwurf, Düsseldorf, Januar 1991.
Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg): Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Abschlußbericht über die Arbeit der beiden gemeinsamen Arbeitsgruppen aus Mitgliedern der wissenschaftlichen Hochschulen bzw. der Fachhochschulen und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung. Düsseldorf, Oktober 1991.
Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Umwelt. Forschung. Dokumentation 1991, Bd. 1, Düsseldorf, Oktober 1991.
Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Frauen. Forschung. Dokumentation 1991, Düsseldorf, Januar 1992.
Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg (Hg): Hochschule und Gesellschaft. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage unter Hochschullehrern, Villingen-Schwenningen 1979.
Ministerpräsident des Landes NW, Geschäftsbereich Hochschulwesen: Erlaß H II B1.72-15/0, Nr. 4719/69 vom 22. Dezember 1969, Erlaß HB II B1.72-15/0, Nr. 4010/69. Entwurf vom 29.10.1969 zur Änderung des Regierungsentwurfs eines Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NW vom 11.03.1969.
Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Hochschulwesen: Erlaß H II B1.36-60/0, Nr. 2975/69 vom 11. August 1969.
Ministerpräsident des Landes NRW: Regierungserklärung, abgegeben vom Ministerpräsident Heinz Kühn vor dem Landtag am 4. Juni 1975 (Ms.).
Ministerpräsident Johannes Rau (Hg): Regierungserklärung vor dem Landtag Nordrhein-Westfalen am 15. August 1990. Nordrhein-Westfalen geht seinen Weg: Praktische Reformen in einer Zeit neuer Herausforderungen, Düsseldorf 1990.
Ministerpräsidentenkonferenz: Beschluß zur Studienzeitverkürzung vom 10./12.1963, in: WRK, SH 75/1965, S. 98 f.
Ministerpräsidentenkonferenz: Abkommen vom 31.10.1968 zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens.
Ministerpräsidentenkonferenz: Staatsvertrag über die Vereinheitlichung des Ordnungsrechts an den Hochschulen vom 27.3.1969, in: Studentische Politik, 1969, H. 2, S. 37 ff.
Modellversuch Wirtschaftswissenschaft (Hg): Gesamthochschulbildung unter den Bedingungen des Hochschulrahmengesetzes. Erfahrungen und Perspektiven, Berlin 1978.
Mohrhart, Dieter: Zwischenbilanz der Gesamthochschul-Diskussion, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 37/71 vom 11.9.1971, S. 3-28.
Mommsen, Wilhelm: Zur Problematik der Hochschulreform, in: Politische Studien, Jg. 11, 1960, S. 117.
Mommsen, Wilhelm: Wissenschaftsrat und Hochschulreform, in: Politische Studien, Jg. 12, 1961, S. 131.
Mommsen, Wolfgang J.: Die Interdependenz von Wissenschaft und Gesellschaft. Die Geisteswissenschaften, in: DUZ, 1969, Nr. 17/18, S. 9.
Morkel: "Rektor oder Präsident"?, in: Mitteilungen d. Hochschulverbandes, Jg. 34, 1985, Nr. 2, S. 65 ff.
Morsch, Neef u.a. (Hg): Ingenieure. Studium und Berufssituation, Frankfurt/M. 1974.
Mosler, Peter: Was wir wollten, was wir wurden. Studentenrevolte - zehn Jahre danach, Reinbek 1977.
Mössbauer, Rudolf Ludwig: Strukturprobleme der deutschen Universität, Bremen 1965.
Müller, Eberhard: Versuchsanordnung: Gesamthochschule, in: Attempto. Nachrichten für die Freunde der Universität Tübingen, 1971, Nr. 39/40, S. 14-21.
Müller, Karl Valentin: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Köln 1956.
Müller, M. (Hg): Wissenschaft und Kapital. Zur Grundlegung sozialistischer Hochschulpolitik, München o.J.
Müller, Peter: Integrierte Gesamthochschulplanung oder Differenzierte Hochschulgesamtplanung. Analysen und Dokumente zur Orientierung in der Gesamthochschuldiskussion, Bonn 1970, Stuttgart 1973, in: Studentische Politik, Jg. 8, 1975, H. 1/2, S. 107-210.
Müller, Peter: Stand und Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik, Stuttgart 1971.
Müller, Peter (Hg): Dokumente zur Gesamthochschulentwicklung, in: Studentische Politik, Bonn 1976 (Sonderheft).
Müller, W. u.a.: Projektorientiertes Studium in den Naturwissenschaften, in: Studentische Politik, Jg. 5, 1972, H. 2/3, S. 44-57.
Müller, Wilfried: Beruf und Ausbildung hochqualifizierter technisch-naturwissenschaftlicher Arbeitskräfte. Technische und gesellschaftliche Determinanten der beruflichen Qualifikation von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren, Hamburg 1974.
Müller, Wilfried: Qualifikationsentwicklung als Herrschaftstechnik, Hamburg o.J.
Müller-Merbach, Heiner, u.a.: Akademiker im Wettbewerb oder: Welches sind die besten Universitäten, in: Technologie & Management, 1987, Nr. 4, S. 30-40.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Müller-Wolf, Hans-Martin: Lehrverhalten an der Hochschule. Dimension, Zusammenhänge, Trainingsmöglichkeiten, München 1977.
Müllerhöltgen, H.: Anspruch und Wirklichkeit eines veränderten Theorie/Praxisbezuges an Gesamthochschulen. 8. Arbeitstagung des Modellversuchs Integrierte Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1977.
Nagel, Bernhard: Was wird aus dem HRG? Hearing am 28. Februar und 1. März, in: GEW, Informationen zur Hochschulpolitik, März 1974, S. 1.
Nagel, Karl-Jürgen, Oesterreich, Erich, Uhlig, Sigmar: Ingenieurschulrecht. Eine Darstellung des Rechtsgebietes und Sammlung aller wichtigen Normen und amtlicher Texte, Bonn 1965.
Narr, Wolf-Dieter: Richtlinien zur Stellung der Assistenten an einer Reformuniversität. Ein Konstanzer Memorandum über Konstanz hinaus, in: DUZ, 1967, H. 11, S. 2-7.
Naudascher, E., Schatzmann, M.: Mensch-Technik-Zukunft. Ein Beitrag zum überfachlichen Hochschulstudium, in: DUZ, 1972, S. 100-104.
Naumann, Klaus: Von der kritischen zur Gegenuniversität, in: Die Studentenbewegung heute, Dortmund 1977, S. 89 ff.
Nave-Herz, Rosemarie: Das Dilemma der Frau in unserer Gesellschaft. Der Anachronismus in den Rollenerwartungen, Darmstadt 1972.
Nave-Herz, Rosemarie, Ommen-Isemann, Corinna, Oßwald, Ursula: Aufstieg mit Hindernissen. Bericht über eine empirische Untersuchung zum Karriereverlauf von Hochschullehrerinnen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Informationsdienst des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft, 9. Jg., 1991, Doppelheft 1+2, S. 67 ff.
Nerad, Maresi: Implementation Analysis. A new magic tool for research in higher Education or why don't we learn from history in the case of the West German Gesamthochschule?, Kassel 1984.
Neuhaus, Rolf: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, Wiesbaden 1961.
Neuhaus, Rolf: Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen, Wiesbaden 1968.
Neumann, Gerd: Gesamthochschulentwicklung - integriert oder kooperativ?, in: DUZ, 1976, S. 653 ff.
Neumann-Mahlkau, Peter (Hg): Ausbildung von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern im Gesamthochschulbereich. Kolloquium anläßlich der 100-Jahr-Feier der RWTH Aachen 14.-15. Oktober 1970, Aachen 1971.
Neumann-Mahlkau, Peter: Ziel: integrierte Gesamthochschule. Der Versuch, die Studienreform in NRW voranzutreiben, in: Die neue Hochschule, Jg. 13, 1972, H. 58, S. 8 ff.
Neumann-Mahlkau, Peter (Hg): Universität-Gesamthochschule Essen. 1972 - Leistungen - 1982. Texte zu zehn Gründungsjahren. Berichte aus Fachbereichen und Zentralen Einrichtungen 1981/82 (Schriften und Berichte, Bd. 3), Essen 1982.
Neusel, Ayla, Teichler, Ulrich (Hg): Neue Aufgaben der Hochschulen. Werkstattbericht 3 des wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der GH Kassel, Kassel 1980.
Neusel, Ayla, Teichler, Ulrich (Hg): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren, Weinheim, Basel 1986.
Nicklas, Hans W.: Politik, Wissenschaft, Erziehung. Festschrift für Ernst Schütte, Frankfurt/M. 1969.
Niens, W. u.a.: Handbuch für das Ingenieurschulwesen. Im Auftrag der deutschen Kommission für Ingenieurausbildung, Heidelberg 1965.
Nigmann, R.-R.: Abiturienten an Fachhochschulen. Ursachen und Auswirkungen der Attraktivität des Fachhochschulstudiums für Abiturienten (HIS-Hochschulplanung 74), Hannover 1989.
Nigsch, Otto: Kurzstudium als Selbsteleminierung, in: Zeitschrift für Soziologie, 4. Jg, 1975, S. 26-33.
Nitsch, Wolfgang u.a.: Hochschule in der Demokratie, Berlin 1965, ^{2}1967.
Nitsch, Wolfgang: Hochschule. Soziologische Materialien, Heidelberg 1967.
Nitsch, Wolfgang u.a.: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen, Weinheim 1973.
Nitsch, Wolfgang u.a.: Reform-Ruinen. Bremen, Oldenburg, Roskilde, Hamburg 1982.
Nuissl, Hans: Die Uni Essen hat kein Image oder wie steigert man das Ansehen einer Hochschule?, in: Hochschuljournal Essen, Nr. 25/26, 1981, S. 203.
Nuissl, Ekkehard u.a.: Scheitert die Hochschulreform?, Reinbek, Juni 1973.
Nunner-Winkler, Gertrud: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971.
Nuthmann, R. (Hg): Zum Problem der Tätigkeitsfeldorientierung, Hamburg 1974.
O.A.: Abschlußbericht des Forschungsprojekts, Didaktik des Ingenieurstudiums an die Stiftung Volkswagenwerk, in: IHD der TUB, Berlin 1973 (vervielf.).
O.A: Allgemeine Zielvorstellungen für das Bibliothekswesen in den Gesamthochschulbereichen des Landes Nordrhein-Westfalen, in: Verband d. Bibliotheken des Landes NW, N.F. 23, 1973, S. 111-119.
O.A: Arbeitsergebnisse der GEW-Bundestagung, Fachhochschulen in die Gesamthochschule integrieren!, in: Kasseler Hochschul-Nachrichten, 14.1972 v. 25.7.1972, S. 12 f.
O.A.: Aufbau- und Strukturplan für die Gründung neuer Universitäten in NRW vom 25.8.1970, o.O. 1970.
O.A.: Beiträge zur Studienreform, Didaktische Aufgaben einer Gesamthochschule. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik, in: Studentische Politik, Jg. 5, 1972, S. 135-158.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

O.A.: Bergneustädter Gesamthochschulplan. BAK für 63 Integrierte Gesamthochschulen, in: DUZ 1970, Nr. 15/16, S. 24.
O.A.: Bericht zum Abschluß des ersten Teils der Gründungsphase der Gesamthochschule Duisburg anläßlich der Amtsübergabe, in: Gesamthochschule Duisburg, 6, S. 7-25.
O.A.: Brief v. Fachhochschullehrern. Zur Rolle des Fachhochschullehrers, in: DUZ, 1977, S. 135.
O.A.: Bundestag beriet Gesetzentwürfe von Regierung und Opposition. Weiterhin stark umstritten: Die integrierte Gesamthochschule, in: Das Parlament, 1971, Nr. 13 vom 27.3.1971, S. 1-7.
O.A.: Die Gesamthochschule Duisburg am Ende ihres Gründungssemesters, in: Unsere Hüttenschule e.V. (Hg): Die Rheinisch-Westfälische Hüttenschule Duisburg, 1972, S. 9-12.
O.A.: Die Gesamthochschule, ein Schlagwort und was sonst noch?, in: Akademischer Dienst, Jg. 12, 1970, S. 313-324.
O.A.: Die gewollte Universität. Die verspäteten Geburtswehen der Siegener integrierten Gesamthochschule, in: Analysen, Jg. 2, 1972, Nr. 10, S. 4-7.
O.A.: Die Gründungsorgane der Gesamthochschulen, in: Informationen, 1972, Nr. 3, S. 4 ff.
O.A.: Die Hochschulgesetzgebung in den Ländern, in: Das Parlament, Nr. 35-36 v. 29. August 1970, S. 6 f.
O.A.: Die verhinderte Reform. Probleme der Gesamthochschulentwicklung in NRW, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 125-137.
O.A.: Diskriminierungen im deutschen Bildungswesen, in: Der junge Ingenieur, 1964, Nr. 12, S. 16.
O.A.: Dritter Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, in: Verband Deutscher Studentenschaften (Hg), Hochschulpolitische Materialien, H. 9.
O.A.: Ein Gespräch mit Minister Johannes Rau, IGH-Etikettenschwindel oder Reform-Euphorie?, in: DUZ, 1971, S. 589 f.
O.A.: Ein guter Kompromiß. Zum Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes, in: DUZ, Jg. 1976, H. 2, S. 34-41.
O.A.: Einschreibungsordnung der Gesamthochschule Siegen, in: Amtl. Mitt. d. GH Siegen 1975, Nr. 2 vom 13. Januar 1975.
O.A.: Erwartungen an die Universität Duisburg, in: Stadt und Hafen Duisburg, Jg. 22, 1971, S. 791 ff.
O.A.: 25 Jahre Ingenieurausbildung in Meschede 1964-1989, o.A.
O.A.: Gesamthochschulausbau durch Koalitionsvereinbarung verzögert, in: DUZ 1975, S. 486.
O.A.: Gesamthochschule für Nordrhein-Westfalen?, in: Hochschulpolitische Informationen, Jg. 2, 1971, Nr. 9 v. 24.5.1971, S. 3-8.
O.A.: Gesamthochschulentwicklungsgesetz verabschiedet, in: Informationen aus dem Wissenschafts- und Forschungsministerium Nordrhein-Westfalen, 1972, Nr. 2, S. 5 ff.
O.A.: Hochschuldidaktische Bestandsaufnahme, in: DUZ, 1973, Nr. 13 ff.
O.A.: Kooperationsmöglichkeiten und Kooperationsfelder zwischen den Fachbereichen einer Gesamthochschule, in: Die Hüttenschule/Universität Duisburg, S. 113-116.
O.A.: Les 100 meilleures universitiés en Europe. Les Guides Libération, Paris 1989.
O.A.: Marburger Manifest zur Politisierung und sogenannten Demokratisierung der Hochschulen der Länder der Bundesrepublik Deutschland, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 139 vom 16.6.1968, S. 6.
O.A.: Mißverständliche und unpraktische Bestimmungen im Änderungsentwurf für das NRW-Hochschulgesetz, in: Hochschulpolitische Informationen, Jg. 5, 1974, Nr. 4., S. 10-11.
O.A.: Neue Wege zur Hochschulreform: Differenzierte Gesamthochschule - Autonome Universität (Bergedorfer Protokolle, Nr. 20), Hamburg 1967.
O.A.: Novellierungsforderung: integrierte Gesamthochschule als Regelhochschule, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 146 f.
O.A.: NRW und seine Hochschulprobleme. Die Auswirkungen der Landtagsbeschlüsse, in: DUZ 1971, S. 306.
O.A.: Pläne, Pressure-groups und Bildungspolitik. Das SVI-Modell einer differenzierten Gesamthochschule, in: Colloquium, eine deutsche Studentenzeitung, Jg. 22, 1968, H. 7, S. 15-18.
O.A.: Protokolle der Gespräche am 20.4.1972, 25.1.1973 und 20.8.1973 des BDI-Präsidialarbeitskreises für Forschungspolitik, o.A. (vervielf.),
O.A.: Rangfolge der Universitäten in der Diskussion, in: Technologie & Management, Nr. 2, 1988.
O.A.: Stellungnahme zum Aufbau- und Strukturplan für die Gründung neuer Universitäten in NW, in: Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gibt bekannt, Nr. 16, 1970.
O.A.: Stellungnahmen zur Planung einer IGH Köln aus Anlaß der Thesen des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW zur Planung und Errichtung von Gesamthochschulen v. 28.4.1971, in: Universität Köln, Mitteilungen, Nr. 2, 1971, S. 2-9.
O.A.: Thesen und Stellungnahme zur Entwicklung der Personalstruktur an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gibt bekannt, 1971, S. 19.
O.A.: Universität Duisburg 1655-1818-1972. Orientierung und Vorausschau, in: Gesamthochschule Duisburg, S. 16-28.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

O.A.: Westdeutschlands Schüler und Studenten - Weltmeister im Langsamlernen, in: Der Spiegel, 1990, Nr. 30, S. 80-100.
O.A.: Wie können sie morgen arbeiten?, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 18, H. 6, November 1970.
O.A.: Wirtschaft wünscht praxisorientierte Hochschulausbildung. Vorschläge für Praktika an Fach- und Gesamthochschulen, in: DUZ 1974, S. 432.
O.A.: Wissenschaftliche Mitarbeiter kritisieren Änderungsentwurf zum NRW-Hochschulgesetz. Stellungnahme des Rates der wissenschaftlichen Mitarbeiter zum Referentenentwurf für ein Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes, in: DUZ 1974, S. 285 ff.
O.A.: Zur Entwicklung und gegenwärtigen Lage integrierter Gesamthochschulen, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 137-140.
O.A.: "Zusagen" bei Berufungsverhandlungen. Es geht um die Gründungssenatsmitglieder der Gesamthochschulen in NRW, in: DUZ, 1972, S. 880.
O.A: Novellierungsforderung: integrierte Gesamthochschule als Regelhochschule, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 146 f.
Oberkreisdirektor des Kreises Siegen (Hg): Wohnbedarf der Gesamthochschule Siegen, Siegen 1972.
OECD: Begabung und Bildungschancen, Frankfurt/M., Berlin, Bonn, München 1967.
Oehler, Christoph: Probleme der Gesamthochschulplanung, in: Die neue Hochschule, Jg. 13, 1972, H. 56, S. 8 ff.
Oehler, Christoph u.a: Studienplanung und Organisation der Lehre, HIS-Hochschulplanung 25, Hannover 1976.
Oehler, Christoph, Webler, Wolff-Dietrich (Hg): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung, Weinheim 1989.
Oehler, Christoph: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Frankfurt/M. 1989.
Offe, C. u.a.: Hochschule in der Demokratie, Neuwied, Berlin 1967.
Oppermann, Thomas: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C zum 51. Deutschen Juristentag, München 1976.
Ortlieb, Heinz-Dietrich: Hochschulreform und Studentenrevolte, in: Gegenwartskunde, Jg. 17, 1968, Nr. 1.
Osterloh, Edo: Zur Überfüllung der Hochschulen, in: DUZ, Jg. 15, 1960, Nr. 8, S. 3-11..
Over, Albert: Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der BRD. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985, München 1988.
Paderborner Arbeitskreis des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen (Hg): Gutachten über den Ausbau der Studienmöglichkeiten in Paderborn, Fragezeichen, Dezember 1969 (Sonderheft).
Pappi, F. U. (Hg): Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten, o.O. 1979.
Parsons, Talcott, Platt, G.M.: The American University, Cambridge/Mass. 1973.
Peisert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.
Peisert, Hansgert, Framhein, Gerhild: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Funktionsweise und Leistungsfähigkeit, Stuttgart ^{2}1980.
Peisert, Hansgert: Alte und neue Universitäten. Einzugsbereiche und Ortswahl der Studenten, Motive und Verhalten, Bad Honnef, Oktober 1983.
Peisert, Hansgert u.a.: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85, Bonn 1988.
Peisert, Hansgert, Framhein, Gerhild: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Entwicklungstendenzen, Stuttgart 1990.
Peters, R. W., Polke, M.: Verfahren zur Objektivierung der Studienreform. Zwischenbericht über die Arbeit des VDI-Ausschußes, Düsseldorf 1972.
Peters, R. W., Polke, M.: Beruf und Ausbildung der Ingenieure. Eine empirische Untersuchung, Zweiter Zwischenbericht über die Arbeit des VDI-Ausschusses, Ziele der Ingenieurausbildung, Düsseldorf 1973.
Pfeffer, G.: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland (Deutschlandstudien I), Bonn-Bad Godesberg 1975.
Pfeffer, G.: Bildungspolitik und Bildungsforschung, (Deutschlandstudien II), Bonn-Bad Godesberg 1978.
Pflug, Günther: Verbundsysteme der Datenverarbeitung im Bibliothekswesen, in: Bibliotheksforum Bayern, Jg. 2, 1974, H. 3, S. 246-254.
PH Ruhr, Abteilung Essen (Hg): Antrag auf Errichtung einer erziehungswissenschaftlichen Universität in der Stadt Essen innerhalb einer Gesamthochschule, Essen 1969.
PH Ruhr, Abteilung Essen (Hg): Stellungnahme zum "Aufbau- und Strukturplan zur Gründung neuer Universitäten in NRW", Essen 1970.
Philologenverband Nordrhein-Westfalen (Hg): Universität und Studienseminar. Fragen und Wege der Lehrerbildung (17. Gemener Kongreß), Düsseldorf 1966.
Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, München 1964.
Picht, Georg: Was erwarten Staat und Gesellschaft von der Universität?, in: Merkur, 238, 1968, S. 18-32.
Picht, Georg: Mut zur Utopie. Die großen Zukunftsaufgaben, München 1969.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Picht, Georg: Bildungsplanung und Zukunftsforschung, in: Steffen, Klaus (Hg): Bildung und Gesellschaft, S. 88-103, Göttingen 1972.
Pieper, Beate: Vom Lehrermangel zur Lehrerarbeitslosigkeit. Bildungspolitik als geschichtliches Dilemma, Münster 1984.
Pippke, Wolfgang: Anerkennungsprobleme der Gesamthochschule, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 140-143.
Plander, Harro: Der Assistent ist tot!- Es lebe der Assistent?, in: DUZ, 1971, S. 509-512.
Plander, Harro: Regelstudienzeit und Studienjahr. Sinnvolle Auswege aus der Hochschulmisere, in: DUZ, 1973, Nr. 2, S. 56 f.
Plander, Harro, GEW (Hg), Arbeitsplatz Hochschule, Freiburg i. Br. 1986.
Planungsausschuß für den Hochschulbau (Hg): Erster Rahmenplan für den Hochschulbau nach dem Hochschulbauförderungsgesetz, Bergisch Gladbach 1971.
Planungsausschuß für den Hochschulbau (Hg): 20. Rahmenplan für den Hochschulbau (1991-1994), Textteil und Anhang, Juni 1990.
Planungsbeirat des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen für die Entwicklung des Hochschulwesen: Empfehlungen I. Die Entwicklung der akademischen Ausbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen Nordrhein-Westfalens bis 1974/75, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf, Oktober 1968.
Planungsbeirat des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen für die Entwicklung des Hochschulwesen: Beiträge zur Hochschulplanung. Materialien zu den Empfehlungen I des Hochschulbeirates, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf, Januar 1969.
Planungsgruppe für den Hochschulbau (Hg): 15 Jahre Rahmenplanung, Bonn 1986.
Planungsgruppe Spengelin/Thomas (Hg): Universität westliches Ruhrgebiet. Eingliederung in den Siedlungsraum Essen, Mikrostandortvergleich, o.O. 1971.
Poepelt, Karin S.: Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission, Weinheim, Basel 1978.
Popp, Wolfgang, Burckhardt, W.: Optimierung im Hochschulbau. Entscheidungshilfen und Vergleichsunterlagen für die Bau- und Kostenplanung, hg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen o.J.
Popp, Wolfgang: Im Prüfstand der GEW: Landeshochschulgesetz, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 30, 1978, Nr. 8, S. 168-172, Nr. 9, S. 189-198, Nr. 10, S. 248-251.
Portnersberg, Franz: Der lädierte Krönungspalast. Für die neuen Gesamthochschulen werden die Schwierigkeiten immer größer, in: Rheinischer Merkur, Nr. 7 v. 14.2.1975, S. 12.
Portnersberg, Franz: Um das Studium betrogen. Pannen in den Gesamthochschulen zu Lasten der Studenten, in: Rheinischer Merkur, Nr. 15 v. 11.4.1975, S. 12.
Prahl, Hans-Werner: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München 1978.
Prahl, Hans Werner (Hg): Prüfungssysteme und Prüfungsreformen an den Hochschulen in der BRD einschließlich West-Berlins, 2 Bde., Hamburg 1980.
Präsident der GH Kassel (Hg): Bericht zur Forschung und künstlerischen Entwicklung 1977-1978, Kassel 1978.
Präsidium des Hochschulverbandes (Hg): In Sorge um NRW's Universitäten. Protestversammlung der Hochschullehrer in NRW gegen das geplante Hochschulgesetz am 5. Mai 1979 in Düsseldorf. Reden und Referate, Bonn 1979.
Preitz, Otto: Idee, Gestalt und Verwirklichung der Höheren Wirtschaftsschule (Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen, Veröffentlichung 100, NF 21), Braunschweig 1964.
Pressestelle der Evangelischen Akademie Loccum (Hg): Gesamthochschule oder Fachhochschule? Tagung vom 15. Dezember bis 18. Dezember 1969, Loccum 1969.
Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg): Regierungserklärung des zweiten Kabinetts Brandt/Scheel vom 18. Januar 1973, Bonn 1973.
Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Gesamthochschulen für Nordrhein-Westfalen. Dokumente und Meinungen, H. 3, Düsseldorf 1972.
Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Gesamthochschulen - Angebot und Herausforderung. Auszüge aus Reden, die anläßlich der Eröffnung der Gesamthochschulen in Essen, Siegen, Wuppertal Paderborn und Duisburg gehalten worden sind, Düsseldorf 1972.
Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Regierungserklärung von Ministerpräsident Johannes Rau vor dem Landtag NRW am 27. September 1978, Düsseldorf 1978.
Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Regierungserklärung 1980. Politik für eine solidarische Gesellschaft, Düsseldorf 1980.
Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Hg): Regierungserklärung Ministerpräsident Johannes Rau und Bericht einer Arbeitsgruppe der Landesregierung NRW. Zukunftstechnologien in NRW, Düsseldorf 1983.
Presse- und Informationsamt der Landesregierung NRW (Hg): Perspektiven der Technologie- und Forschungspolitik in NRW, Düsseldorf, Februar 1984.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Presse- und Informationsamt der Landesregierung NRW (Hg): Zukunftstechnologien in Nordrhein-Westfalen. Bericht einer Arbeitsgruppe der Landesregierung NRW, Düsseldorf, Februar 1984.

Presse- und Informationsamt der Landesregierung NRW (Hg): Ministerpräsident Johannes Rau: Wir erneuern NRW - ökologisch und ökonomisch. Regierungserklärung vor dem Landtag NRW am 10. Juni 1985, Düsseldorf, Juni 1985.

Presse- und Informationsamt der Landesregierung NRW (Hg): Unsere Politik für die Zukunft der Montanregion. Ministerpräsident Johannes Rau, Regierungserklärung vor dem Landtag NRW am 10. Juli 1987, Düsseldorf, Juli 1987.

Presse- und Informationsamt der Landesregierung NRW (Hg): Zukunft gestalten - Zukunft gewinnen. Ministerpräsident Johannes Rau, Regierungserklärung vor dem Landtag NRW am 8. Juni 1988, Düsseldorf Juni 1988.

Presse- und Informationsstelle (Hg.): Namen, Daten, Fakten. 10 Jahre Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Paderborn 1982.

Presse- und Informationsstelle der FU Berlin (Hg): Diplomprüfungen im Widerstreit. Die Funktion von Hochschulabschlußprüfungen für das Studium und für den Beruf. Symposion am 29. und 30. April 1981, Berlin 1981.

Presse- und Informationsamt der TU Berlin (Hg): TU-Information Extra: Gesamthochschulplanung, Berlin 1971.

Presse- und Informationsstelle der Universität Dortmund (Hg): Stellungnahme der Universität Dortmund zum Thema Gesamthochschule, Dortmund 1975.

Preuß, Ulrich Klaus: Das politische Mandat der Studentenschaft, Frankfurt/M., 1969.

Preuß, Ulrich Klaus: Hochschulrahmengesetz verabschiedet, in: Demokratie und Recht, 1976, H. 1, S. 54-59.

Prior, Harm: Kritische Bibliographie zur Hochschuldidaktik. 200 kommentierte Aufsätze, Hamburg 1971.

Pritchard, Rosalind: The end of elitism? The democratization of the West German university system, New York, Oxford, Munich 1990.

Prognos, FIDES, AFEB (Hg): Dynamisches Strukturmodell für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland, 4 Bde., Basel, Zürich, Heidelberg 1971.

Projektgruppe GH Kassel (Hg): Dokumentation von Gesamthochschulmodellen, Kassel 1971.

Projektgruppe GH Kassel (Hg): GH Kassel. Weitere Überlegungen zur Integration, Kassel 1972.

Projektkoordination (Hg): Projektstudium in der Lehrerbildung der Gesamthochschule Kassel aus der Sicht von Betroffenen, Hamburg 1981.

Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1969.

Pross, Helge: Aus der Praxis der Wissenschaft: Erfahrungen in der Hochschulleitung. Interview mit dem ersten Gründungsrektor der U-GH Siegen Prof. Artur Woll, in: Siegener Hochschulblätter, Jg. 3, 1980, H. 2, S. 15-30.

Pütz, Helmut: Innerparteiliche Willensbildung. Empirische Untersuchungen zum bildungspolitischen Willensbildungsprozeß in der CDU, Mainz 1974.

Queis, Dietrich v.: Zum Stellenwert von Hochschullehre. Eine Untersuchung zur Förderung exzellenter Lehrleistungen am Beispiel ausländischer Universitäten (Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 4/91), Bonn 1991.

Quetsch, Cäcilie: Die zahlenmäßige Entwicklung des Hochschulbesuches in den letzten fünfzig Jahren, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1960.

Rahnsdorf, Friedrich: Ein Schlagwort, und was sonst noch?, in: Akademischer Dienst, Jg. 12, 1970, S. 314 f.

Raith, Werner: Wohin steuert die Bildungspolitik?, Frankfurt/M. 1979.

Rau, Einhard u.a.: Projektgruppenarbeit und Baukastengesamthochschule, in: TUB, Zeitschr. d. Techn. Univ. Berlin, 2/1970, S. 474-481.

Rau, Einhard, Mahler, Gerd: Projektgruppenarbeit und Blockstudium als Organisationselemente der Gesamthochschule, in: Freiburger Universitätsblätter, Jg. 12, 1973, H. 41, S. 51-57.

Rau, Einhard: Mal diese, mal jene an der Spitze, in: DUZ, 1984, H. 19, S. 15-18.

Rau, Friedrich: Gedanken zur Hochschulentwicklung, Tübingen 1965.

Rau, Johannes: Freie Organisation der Studenten, in: Studentische Politik, 4/1969, S. 52 f.

Rau, Johannes: Fachhochschule und Gesamthochschule, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 23, 1971, S. 359 ff.

Rau, Johannes: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Eine Erinnerung an Prinzipien, in: Mitteilungen d. Hochschulverbandes, Jg. 19, 1971, H. 1, S. 5-8.

Rau, Johannes: Gesamthochschule und Lehrerbildung, in: Bildung und Erziehung, Jg. 25, 1972, Nr. 1, S. 70-76.

Rau, Johannes: Angriff auf die Qualität der Wissenschaft, in: Evangelische Kommentare, Jg. 6, 1973, Nr. 12, S. 730 ff.

Rau, Johannes: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. Ein Jahr Chancen für die Reform, in: Die neue Hochschule, Jg. 14, 1973, Nr. 66, S. 2-5.

Rau, Johannes: Die Fernuniversität, Düsseldorf, Wien 1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Rau, Johannes: Gesamthochschulen in NW stützen oder/statt stürzen, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 288-292.
Reble, Albert: Lehrerbildung in Deutschland, Ratingen 1958.
Rech, Peter: Voraussetzungen der Integration des Faches Kunst an der Gesamthochschule, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 49, 1973, S. 251-262.
Rechtien, Wolfgang: Sozialpsychologische Aspekte intentionaler Lernprozess. Pilotstudien an einer Gesamthochschule, Bad Honnef 1978.
Rechtien, Wolfgang: Didaktische Interaktion. Vergleichende Analysen sozialpsychologischer Lernbedingungen an Gesamthochschulen und Universitäten, in: Blickpunkt Hochschuldidakt 60, Hamburg 1980, S. 61-89.
Regierungschefs v. Bund und Ländern: Beschluß zur Sicherung der Ausbildungschancen (Maßnahmen zum "Abbau des Numerus clausus") v. 4. November 1977, in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Nr. 119 vom 25. November 1977, WRK-Dokumente 63/1988, S. 111.
Reimann, Bruno W.: Strukturen und Strategien der studentischen Hochschulreform. Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Studentische Politik, Jg. 5, 1972, Nr. 1, S. 36-48.
Reimann, Bruno, W.: Die Politisierung der Wissenschaft, eine Bilanz, in: Neue Gesellschaft, Jg. 25, 1978, Nr. 10, S. 803-807.
Reimann, Bruno, W.: Hochschulreform - Illusion und Pleite? Bonn 1978.
Reimann, Bruno, W.: Hochschulreform - Illusion und Wirklichkeit, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 27, 1979, Nr. 3, S. 132-140.
Reimers, Hans: "Einführung" zur KMK Dokumentation Ingenieurschulen. Neuordnung. Ausbau 1962-1970, Stuttgart 1965.
Reimers, Edgar: Das Studium an einer Pädagogischen Hochschule, in: Die Pädagog. Hochschule, 1.1966/67, S. 7 ff.
Reimers, Edgar: Lehrerausbildung an den Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens, in: Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975, S. 252-266.
Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers, Frankfurt/M. 1972.
Reissert, R., Marciszewski, B.: Studienverlauf und Berufseintritt. Ergebnisse einer Befragung von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1984 (HIS-Hochschulplanung 61), Hannover 1987.
Reissert, B.: Im Durchschnitt immer älter?, in: DUZ, 1987, Nr. 15/16, S. 27 ff.
Reissert, R.: Entwicklung der Studiendauer und des Alters deutscher Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen zwischen 1977 und 1984) (HIS-Kurzinformationen A1), Hannover 1987.
Rektor der Universität Konstanz, Symposium (Hg): Regionale und überregionle Aufgaben der Universität im weiterbildenden Studium, Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, H. 1-2, September 1980.
Rektor der Universität Konstanz, Symposium (Hg): Alte und neue Universitäten in den 80er und 90er Jahren. Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, H. 1-3, April 1984.
Reumann, Kurt: In Fachhochschulen verwandelt?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.5.1984.
Reuter, Ernst: Die Funktion der Fachoberschule und der Fachhochschule für die Reform unseres Bildungswesens, in: DUZ, 1969, H. 22, S. 6-9.
Reuter, L.-R.: Bildungspolitik und Bildungsrecht 1969-1978. Bilanz der Entwicklungen einer Dekade, in: Neue Politische Literatur, 1979, H. 1, S. 48-72, H. 2, S. 196-220, H. 3, S. 358-383.
Reuter, Lutz: Das Recht auf chancengleiche Bildung, Ratingen 1975.
Richter, Ingo: Bildungsverfassungsrecht, Stuttgart 1973.
Riese, Hajo u.a.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik, Wiesbaden 1967.
Riese, Reinhard: Die Hochschule auf dem Weg zum wissenschaftlichen Großbetrieb, Stuttgart 1977.
Rimbach, Gerhard: Probleme der Gesamthochschule, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 24, 1972, S. 479-483.
Rimbach, Gerhard: Zum Streik der Fachhochschulstudenten, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 25, 1973, S. 30-35.
Rimbach, Gerhard: Zur Situation der Fachhochschullehrer nach dem BVG-Urteil, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 25, 1973, S. 426-430.
Rimbach, Gerhard: Zum beruflichen Selbstverständnis der Fachhochschullehrer an den Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: DUZ, 1974, S. 981-986, 1030-1035.
Rimbach, Gerhard: Zur Funktion des anwendungs- und praxisbezogenen Hochschullehrers an Gesamthochschulen, in: DUZ, 1975, H. 24, S. 906 ff.
Rimbach, Gerhard: Anwendungs- und praxisorientierte Hochschullehrer, in: Die neue Hochschule, 1976, Nr. 82, S. 3-8.
Rimbach, Gerhard: Studienreform als Prozeß. Zwischenbilanz des integrierten Studienganges Maschinenbau an der Universität-Gesamthochschule Siegen, Siegen 1980.
Rimbach, Gerhard (Hg): Kontinuität und Wandel. Rechenschaftsbericht des Gründungsrektorats der Universität-Gesamthochschule Siegen für die Jahre 1981-1983, Siegen 1984.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Rimbach, Gerhard: Bedrohte Hochschulautonomie?, in: Voigt, Rüdiger (Hg): Verrechtlichung. Analysen zu Funktion und Wirkung von Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung sozialer, politischer und ökonomischer Prozesse, S. 137-149.
Rimbach, Gerhard: ... was erneut zu bedenken wäre, in: Siegener Hochschulzeitung, 1991, Nr. 2, S. 4 ff
Ring Christlich Demokratischer Studenten (Hg): Tagungsmaterial zu einer Tagung zu Problemen der GH, Paderborn 1976 (MS).
Ringer, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983.
Rinkens, Hans-Dieter: Auf dem Wege zur Gesamthochschule, in: Die Pädagog. Hochschule, 11/1971/72, S. 41 f.
Rischkowsky, Franziska: Thesaurus Hochschulplanung, o.O. 1975.
Rischkowsky, Franziska: Studiendokumentation. Bestandsverzeichnis Liste 61. Studienordnungen von Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Hannover ^{2}1980.
Ritter, Joachim: Wissenschaftliche Hochschule und Lehrerbildung, in: Z.f.Päd., 10. Jg, 1964, S. 173-181.
Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied 1967, ^{2}1969, ^{3}1971.
Roden, Günter v., Jedin, Hubert: Die Universität Duisburg, Duisburg 1968.
Roegele, Otto: Die Studenten-Lawine rollt auf uns zu. Es geht nicht nur um Hochschulreform, in: Die Politische Meinung, Jg. 13, 1968, Nr. 2, S. 25-36.
Roellecke, Gerd: Lehrkörperstruktur und Hochschulkapazität, in: DUZ, 1973, Nr. 19, S. 818-822.
Roellecke, Gerd: Welche Maus hängt der Katze die Schelle um? Gedanken zur Entwicklung für ein Bundeshochschulrahmengesetz, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 287 vom 10.12.1973, S. 16.
Rohde, Helmut: Bildungspolitische Perspektiven vor dem Hintergrund des Geburtenrückganges, in: Die Neue Gesellschaft, Jg. 24, 1977, H. 8, S. 635 ff.
Rohe, Wilhelm: Ingenieurausbildung. Die Gestaltung des Unterrichts an Ingenieurschulen, Berlin 1964.
Röhrs, Hermann (Hg): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Ratingen 1965.
Röhrs, Hermann: Didaktik in der Gesamthochschule, in: ruperto carola, 1973, Nr. 51, S. 25-29.
Roitsch, Jutta: Was ist das eigentlich Gesamthochschule? Anspruch und Wirklichkeit eines Modells, in: Frankfurter Rundschau vom 11.10.1973, S. 12.
Röken, Herbert: Die Gründung der neuen Universitäten im Ruhrgebiet, in: DUZ, Jg. 21, 1966, Nr. 5, S. 21-25.
Röken, Herbert: Über Entwicklung und Status der Pädagogischen Hochschulen in NRW, in: DUZ, Jg. 22, 1967, H. 10, S. 11-18.
Röken, Herbert: Gesamthochschulbereich in Nordrhein-Westfalen - nicht zu Ende gedacht, in: DUZ, 1970, Nr. 11, S. 3-8.
Röken, Herbert: Zweiter Bildungsweg und Gesamthochschule, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 18, 1970, H. 11, S. 321-330.
Röken, Herbert: Eine Lanze für die integrierte Gesamthochschule (IHG), in: DUZ, 1971, S. 689-695.
Rolff, Hans-Günther: Bildungsexpansion und Gesamthochschulen, in: Wirtschaftswissenschaftliches Institut der Gewerkschaften-Mitteilungen, Jg. 22, 1969, S. 236-244.
Rolff, Hans-Günther: Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt/M. 1970.
Rolff, Hans-Günther: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1974.
Rolff, Hans-Günther u.a. (Hg): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4, Weinheim, Basel 1986.
Rollet, G., Lemor, M.: Strukturprobleme der Gesamthochschule, in: Information, 4. Jg, 1971, Nr. 17, Bl. 10-26.
Romberg, Helga: Staat und Höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg, Weinheim, Basel 1979.
Roth, H. , Friedrich, D.: Bildungsforschung, Stuttgart 1975.
Roth, Hans-Georg: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bilanz und Perspektiven, Bad Heilbrunn 1975.
Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover 1967.
Roth, Heinrich: Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien, Bd. 4, Stuttgart 1975.
Rothenhan, Eleonore v.: Krise und Chance der Fachhochschule, München 1980.
Rucker, August: Die Frage des Nachwuchsbedarfs in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen, in: DUZ, Jg. 16, 1961, Nr. 4, S. 3f.
Rucker, August: Bildungsplanung - Versagen auch in der Zukunft?, Göttingen 1965.
Rudolph, Franz: Zur notwendigen Studienreform der Fachhochschule, Köln 1971.
Ruegg, Walter (Hg): Konkurrenz der Kopfarbeiter. Universitäten können besser sein. Ein internationaler Vergleich, Zürich 1985.
Ruelcker, Christoph (Red): Wirtschaftswissenschaften, Duisburg 1972.
Ruelcker, Christoph, Uhlig, Rolf: Zur Problematik der Studienreform an der Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1973.
Ruhruniversität Bochum (Hg): Jahrbuch 1975, Bochum 1975.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Rumpf, Hans: Über die gesellschaftliche Bedeutung und den Bedarf an wissenschaftlicher Ausbildung und der Berechnung von Ausbildungskapazitäten, in: DUZ, 1969, Nr. 17/18.
Rumpf, Hans: Brennpunkte der Hochschulreform. Alternativen und Gesetzmäßigkeiten, in: DUZ, 1969, H. 23/24, S. 4-7.
Rüsen, Jörn u.a. (Hg): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988.
Ruthenfranz, Eva: Hochschulbauten vom Fließband. Architektenschelte für NRW. Die Fertigbauweise ist nicht billiger, in: Die Welt, 1974, Nr. 295 v. 19.12.1974, S. 21.
Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/M. 1977.
Sachsenröder: Student prüft Professor, in: Rheinischer Merkur/Christ und Welt, Nr. 26 vom 29.6.1984, S. 17.
Sachverständigenbeirat für die Errichtung einer Hochschule auf Essener Gebiet: Integrierte Gesamthochschule Essen. Struktur, Standort, Planungsverfahren, Essen 1971.
Sachverständigenbeirat für die Errichtung einer Hochschule auf Essener Gebiet: Niederschriften 1-3, Essen 1970-1971.
Sader, Manfred u.a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1970.
Sauer, K. G.: Handbuch der Universitäten und Fachhochschulen, Deutschland, Österreich, Schweiz, ^{4}1988.
Schadeboth, Hans-Joachim: Hochschulreform - eine verpaßte Chance. Die politische Auseinandersetzung um die Hochschulreform - seit 1969. Voraussetzungen, Verlauf, Ergebnisse, Hagen 1982.
Schäfer, Herbert: Thesen zur Integration von Fachhochschulen in die Gesamthochschule, in: Kasseler Hochschul-Nachrichten, 14.1972, S. 22-24.
Schallenberger, E. Horst u.a.: Hochschulstandorte und Strukturpolitik. Plädoyer für eine den regionalen gesellschaftlichen Strukturen eingefügte Hochschule, in: fragezeichen - bildungspolitische Zeitschrift, 1968, H. 11, S. 9-11.
Schallenberger E. Horst, Müller, Heinz: Bericht über die Gründung und den Aufbau der PH Siegerland von 1964-1968, in: Die Pädagog. Hochschule, 5/1968/69, S. 26-29.
Schallenberger, E. Horst: Der Staat als Träger von Bildung und Wissenschaft. Analyse und Kritik von Trends in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik, Erziehen heute, 1977, Sonderheft 5.
Schallenberger, E. Horst: Wider das Pfäffische. Bildungs- und Wissenschaftspolitik als Herausforderung öffentlicher Verantwortung. Erfahrungen, Betrachtungen, Impulse, Wuppertal 1978.
Schallenberger, E. Horst: Zum Ende der Pädagogischen Hochschule in NRW, in: Zur Auseinandersetzung mit Politik und Zeitgeschichte, o.O. 1985, S. 126-129.
Schallenberger, E., Schrey, H. (Hg): Im Gegenstrom. Helmut Hirsch zum Siebzigsten, Wuppertal o.J.
Schaller, Klaus (Hg): Wissenschaft und Lehre, Heidelberg 1970.
Schaller, Klaus: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch, Bochum ^{3}1971.
Schaper, Ralf: Hochschuldidaktik der Mathematik. Tagung an der GH Kassel, 9.10.-11.10 1980, Hamburg 1982.
Scheidemann, K. F.: Überfüllung der Hochschulen. Eine Studie über Studentenzahlen und Fassungsvermögen der deutschen Hochschulen, hg. v. Bundesministerium des Innern, Bonn 1959.
Schelsky, Helmut: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation (Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Geisteswissenschaften, Heft 96), Köln 1961.
Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek 1963.
Schelsky, Helmut: Berufsbild und Berufswirklichkeit des Professors, in: DUZ, Jg. 20, 1965, Nr. 12, S. 7-15.
Schelsky, Helmut: Die wissenschaftliche Planung der Universität in Ostwestfalen, in: Zeitschrift f. Politik, 1966, S. 303-308.
Schelsky, Helmut: Schwerpunktbildung der Forschung in einem Lande, in: DUZ, 22. Jg, 1967, Nr. 3, S. 3-28.
Schelsky, Helmut: Abschied von der Hochschulpolitik oder die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Bielefeld 1969.
Schelsky, Helmut: Vom Hochschulverbund zur differenzierten Gesamthochschule, in: Planungsbeirat des Landes NW für die Entwicklung des Hochschulwesens, Bd 2, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1970, S. 15-23.
Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Zweite, um einen "Nachtrag 1970" erweiterte Auflage, Düsseldorf ^{2}1971.
Schelsky, Helmut: Die Arbeit tun die anderen, Opladen 1975.
Schenck, Guntram v.: Strategien zur Lösung der Hochschulkrise, in: Die Neue Gesellschaft, Jg. 20, 1973, Nr. 9, S. 699-702.
Schenck, Guntram v.: Das Hochschulrahmengesetz, Bonn-Bad Godesberg 1976.
Scheuerl, Hans: Begabung und gleiche Chancen, Heidelberg 1958.
Scheuerl, Hans: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962.
Scheven, Dieter: Das Gesamthochschulentwicklungsgesetz in NRW, in: Gesellschaft der Freunde der Universität Dortmund, Mitteilungsblatt 8/1972, S. 5-14.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Scheven, Dieter: Hochschulrechtliche Aspekte der Gesamthochschulen in NRW, in: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, Jg. 6, 1973, Nr. 1, S. 44-63.
Schilling, Hans: Bildungsprobleme an der Ingenieurschule, in: Die deutsche Ingenieurschule, Bd. 6, 1965, H. 22, S. 4-10.
Schilling, Hans: Kulturelle Bildung an Ingenieurschulen, in: Die deutsche Ingenieurschule, 1965, H. 25, S. 62-66.
Schlaeger, Hilke: Der Plan einer differenzierten Gesamthochschule für Baden-Württemberg, in: Die Zeit, Nr. 31 vom 4.8.1967, S. 28.
Schlaffke, Winfried: Das Hochschulrahmengesetz - ein Wegweiser im Irrgarten der Bildungspläne? Bericht des deutschen Industrieinstitutes zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, Jg. 3, Nr. 1, Januar 1971.
Schlaffke, Winfried: Akademisches Proletariat? (Texte, Thesen, Bd. 26), Osnabrück 1972.
Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende, in: Müller, Ernst (Hg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990, S. 221 ff.
Schmidt, Dieter: Gesamthochschulentwicklung erfordert engagiertes Eintreten der GEW, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, H. 7/8, S. 121 ff.
Schmidt, Dieter: 10 gewerkschaftliche Thesen zur integrierten Gesamthochschule, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, H. 7/8, S. 123 ff.
Schmidt, Ernst: Ein Reformmodell für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, in: Informationen, 4.1973, S. 2 ff.
Schmidt, Frank: Die Haushaltsmittelverteilung an der Gesamthochschule Kassel. Übersicht und Programmlösung, Kassel 1986.
Schmidt, Jörn (Hg): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz, Hamburg 1980.
Schmidt, Lothar, Thelen, Dieter: Hochschulreform. Gefahr im Verzuge, Frankfurt/M. 1969.
Schmidt, W.: Von der Kapellenschule zur Universität. Die Entwicklung des Bildungswesens im Siegerland als historischer Demokratisierungsprozeß, in: Siegener Zeitung, Jg. 151, 1973, Nr. 125, Jubiläumsausg. v. 30.5.1973, VIII, S. 12 f.
Schmithals, F., Cornwall, M. G. (Hg): Projektstudium in den Naturwissenschaften. Bericht vom Symposion "Project orientation in higher Education for science and science-based professions", Hamburg 1977.
Schmithals, F. (Hg): Staat und Studium. Die Studienreformkommissionen. Eine Zwischenbilanz 1980/81, Hamburg 1981.
Schmitt, H.H.: Hochschulgesetznovelle in NRW vorgelegt: Verfassungskonform - aber für die Hochschulen verderblich, in: Freiheit der Wissenschaft, 1974, Nr. 4, S. 3 f.
Schmittner, Konrad: Das Hochschulbauförderungsgesetz auf dem Prüfstand, in: DUZ, 1970, Nr. 12, S. 8 ff.
Schmitz, Karl u.a.: Der Staat und die Steuerung der Wissenschaft, Göttingen 1976.
Schneider-Andree, Rosemarie.: ABC der Bildungsreform, Stuttgart 1974.
Schnitzer, Klaus, Isserstedt, W., Narten, R.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Schriftenreihe Hochschule 46), Bonn 1983.
Schnitzer, Klaus, Isserstedt, Wolfgang, Leszczensky, M.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bad Honnef 1986.
Schnitzer, Klaus, Isserstedt, Wolfgang, Leszczensky, M.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Studien zu Bildung und Wissenschaft 42), Bonn 1987.
Schnuer, Günther: Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht - Lehren und Lernen in Deutschland, Herford 1986.
Schönberger, Josef, Graus, Werner v.: Die Hochschule in der zukünftigen Gesellschaft. Grundsätzliche Erwägungen zur Hochschulplanung, in: DUZ, 1974, Nr. 9, S. 367 f.
Schöne, Wolfgang: Kampf um die deutsche Universität, Hamburg 1966.
Schrader, Einhard: Hochschul- und gesellschaftspolitische Voraussetzungen in der Berechnung der Ausbildungskapazität wissenschaftlicher Hochschulen in der BRD, Münster 1972.
Schramm, J. (Red): Gesamthochschulbildung unter den Bedingungen des HRG. Erfahrungen und Perspektiven, Berlin 1978.
Schreiterer, Ulrich: Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986, Frankfurt/M. 1989.
Schrey, Helmut: Stufenlehrerausbildung an Gesamthochschulen. Thesen zum Vortrag bei der Hochschullehrerkonferenz der SPD-NRW am 6.12.1975 in Essen, Essen 1975.
Schrey, Helmut: Zwei Jahre Gesamthochschule Duisburg. Studienreform im Spannungsfeld von Ausbildungsauftrag, Wissenschaftsanspruch und Politik - mit statistischem Anhang, Ratingen 1975.
Schrey, Helmut: Hochschulreform konkret, Duisburg 1980.
Schrey, Helmut: Die Universität Duisburg. Geschichte und Gegenwart. Traditionen, Personen, Probleme, Duisburg 1982.
Schrey, Helmut: Der arme Rektor, Duisburg 1985.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Schriftenreihe des Kultusministers: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf o.J.

Schulze, Hanno, Schulze, Monika: Wider Zwangsjacke und Chaos. Kompendium zur Bildungs- und Wissenschaftsplanung, München 1968.

Schultz, Dagmar: Das Geschlecht läuft immer mit ... Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren, Pfaffenweiler 1991.

Schumm, Wilhelm: Kritik der Hochschulreform, München 1969.

Schwan, Alexander, Sontheimer Kurt: Reform ohne Alternative, Köln, Opladen 1969.

Schwarz, Richard: Bildungspolitik ohne Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1973, B 51-52, S. 21-46.

Schweim, Lothar (Hg): Der andere Studienführer, Weinheim, Basel 1973.

Schwendtke, Arnold: Ungewißheiten um Experimente. Neugliederung der deutschen Gesamthochschulen, in: Publik, Jg. 3, 1970, Nr. 41, S. 20.

Schwier, Hans: Grundsätze der praxisbezogenen Lehre und Forschung, in: Siegener Hochschulblätter 2/1980.

SDS (Hg): SDS-Hochschuldenkschrift, Frankfurt/M. 1972.

Seidel, Hinrich: Internationalisierung. Eine Herausforderung für die Hochschulen (HIS-Kurzinfomation A2/90), Hannover, Juni 1990.

Seiffert, Helmut: Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik, Neuwied, Berlin, November 1969.

Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1974, Bonn 1974.

Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Erster Jahresbericht der Ständigen Kommission für die Studienreform. Juni 1978 bis Juni 1979, Bonn 1979; Dritter Jahresbericht der Ständigen Kommission für die Studienreform. Juli 1980 bis Juni 1981, Bonn 1981; Fünfter Jahresbericht der Ständigen Kommission für die Studienreform. Juli 1982 bis Juni 1983, Bonn 1983; Sechster Jahresbericht der Ständigen Kommission für die Studienreform. Juni 1983 bis Juni 1984, Bonn 1984.

Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Entwurf Grundsätze für Studium und Prüfungen, verabschiedet am 28. September 1979, Bonn 1979.

Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Grundsätze für Studium und Prüfungen, verabschiedet am 4. Juni 1983, gebilligt durch die Kultusministerkonferenz am 24. Juni 1983, Bonn 1983.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminster der Länder in der BRD: Empfehlungen und Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten. Beschlossen auf der 240. Plenarsitzung am 13./14.10.1988 (Ms).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD: Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2000 (Statistische Veröffentlichung der Kultusminister-Konferenz, Nr. 95), Bonn 1989.

Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010. Stand: März 1989 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 106), Bonn 1989.

Sekretariat der Westdeutschen Rektorenkonferenz (Hg): Vorläufige Zusammenstellung HRG nach Beschlußfassung im Deutschen Bundestag am 17.12.1975 aufgrund der Fassung vom 12.12.1974 und der Beschlüsse des Vermittlungsausschusses vom 11.12.1975, Stand 16.12.1975, Bonn 1975.

Sellin, Burkhart: Ausbildung von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern im Gesamthochschulbereich, in: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, 22/1971, Nr. 22, S. 346-349.

Senator für das Bildungswesen (Hg): Bericht über den Aufbau der Universität Bremen, Bremen 1971.

Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik: Die Lage der Hochschuldidaktik. Berichte und Materialien, Hamburg 1980.

Siarea, Chr.: Untypische Statuspassagen. Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg, Frankfurt/M. 1986.

Siegmann, Rudolf: Gesamthochschule Essen. Aufbau- und Verfügungszentrum, in: Die Bauverwaltung, Jg. 48, 1975, Nr. 1, S. 10-15.

Simelka, Hans: Rede des Berichterstatters des Kulturausschusses zum HschG NW, Düsseldorf 17.3.1970, in: PlPr 6/71, S. 3023 ff.

Sinapius, D.: Die wichtigsten Konzeptionen der Gesamthochschule, in: Mitteilungen d. Hochschulverbandes Jg. 18, 1970, S. 71-76.

Snow, C.P.: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz, Stuttgart 1967.

Sommer, Erwin: Die Bildungsarbeit der Ingenieurschulen, in: Die deutsche Ingenieurschule, Bd. 4, 1963, H. 15, S. 8-12.

Sommer, Erwin: Der Evers-Plan. Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule, in: Die deutsche Ingenieurschule, 1968, H. 9, S. 4-7.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Sonderforschungsbereich Hochschulplanung (Hg): Forschungsregister Hochschulplanung. Dokumentation von Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der Hochschulplanung in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1972.

Sozialwissenschaftliche Kooperative e.V. (Hg): Wirtschaftswissenschaften in Duisburg. Modelle und Konzeptionen, Duisburg 1972.

Sozialwissenschaftliche Kooperative e.V. (Hg): Modellversuch "Integrierte Studiengänge". Arbeitsplan und 1. Zwischenbericht Gesamthochschule Duisburg, Duisburg 1975.

SPD: Grundsatzprogramm der SPD beschlossen vom außerordentlichen Parteitag der SPD Deutschlands in Bad Godesberg vom 13. bis 15. November 1959, Bad Godesberg 1959.

SPD Bezirk Westliches Westfalen, Ak Hochschulreform: Entwurf eines Hochschul-Gesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen vom 30.11.1968, Dortmund 30.11.1968 (Sonderdruck).

SPD: 10-Punkte-Programm zur Hochschulgesetzgebung. Mitteilungen der SPD-Landtagsfraktion vom 11.9.1968, Düsseldorf 1968.

SPD: Hochschulreform in NRW. Zehnpunkte Programm der SPD, in: hochschuldienst, Jg. 21, 1968, Nr. 17/18, S. 9 f.

SPD-Landesverband Baden-Württemberg: Entwurf einer Baukastengesamthochschule, Stuttgart 1969.

SPD: Regierungsprogramm der SPD 1969 (beschlossen vom Außerordentlichen Parteitag der SPD, Bad Godesberg, 17.4.1969), Bonn 1969.

SPD (Parteivorstand): Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1973-1985, Bonn 1972.

SPD-Abteilung Jugend und Bildung: Programme und Entschließungen zur Bildungspolitik 1964-1975. Dokumentation, Bonn-Bad Godesberg 1975.

SPD/FDP Nordrhein-Westfalen (Hg): Koalitionsvereinbarung nach der Landtagswahl im Frühjahr 1975, Düsseldorf 1975.

SPD-Landesvorstand Nordrhein-Westfalen (Hg): Sieben Thesen zur Landespolitik, Düsseldorf 1979.

SPD und FDP Landtagsfraktionen: Antrag für die Sitzung des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung am 12.6.1979, betr. Verringerung der Regelungsdichte des WissHG, in: Landtag NW, 8/1893 vom 12.6.1979.

SPD-Arbeitsgemeinschaft Sozialdemokraten im Bildungsbereich: Daten, Fakten, Argumente zur nordhein-westfälischen Bildungs-, Kultur- und Sportpolitik, Stand 10.8.1979, o.A.

SPD-Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen (Hg): Leistungen für unser Land. Leistungsbilanz der SPD Landtagsfraktion 1975-1980, Düsseldorf o.J.

SPD-Landesvorstand Nordrhein-Westfalen (Hg): Daten-Fakten-Argumente zur NRW "Bildungs- und Kulturpolitik", Düsseldorf 1985.

SPD-Parteivorstand (Hg): Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Das sozialdemokratische Verständnis von Bildung. Beschluß der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD vom 11. März 1986, Bonn 1986.

SPD-Landesvorstand Nordrhein-Westfalen (Hg): Perspektiven der Hochschulforschung. Dokumentation der hochschulpolitischen Tagung vom 3. Oktober 1986 an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal, Düsseldorf 1986.

SPD: Konferenz der Vorsitzenden der SPD-Fraktion des Bundes, der Landtage und Bürgerschaften. Stellungnahme zur Drittmittelforschung, Bremen 1988.

SPD: Programme und Entschließungen zur Bildungspolitik 1975-1988, Bonn 1989.

Speichert, Horst (Hg): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbek 1975.

Spiegel, H. R.: Ingenieure in der Verantwortung. Fachleute aus 17 Nationen erörtern aktuelle Probleme der Ingenieurausbildung, in: VDI-Nachrichten, 1972, Nr. 26 vom 28.6.1972, S. 18 ff.

Spiegel-Verlag (Hg): Mit dem Latein am Ende. Das deutsche Nachrichtenmagazin über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen, Hamburg 1970.

Spiegel-Verlag (Hg): Die neuen Unis sind die besten, in: Der Spiegel, Nr. 50, 1989, S. 70 f.

Spiegel-Verlag: Studieren heute. Welche Uni ist die beste? in: Spiegel-Spezial I/1990, Hamburg, März 1990.

Spindler, Detlef (Hg): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform, Bonn 1968.

Sprenger, Reinhard (Hg): Fortschritt wozu und wohin?, Paderborner Hochschulschriften (Sektion studium generale, Bd. 1), 1976.

Staatliche Ingenieurschule für Maschinenwesen (Hg): Festschrift Staatliche Ingenieurschule für Maschinenwesen Siegen 1957-1967, Siegen 1967.

Stach, Meinhard: Studierfähigkeit ohne Hochschulreife. Überlegungen und Untersuchungen zur Öffnung integrierter Studiengänge an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen für Fachoberschulabsolventen und zu einer Reform der Studieneingangsphase, Bad Honnef 1981.

Stachowiak, Herbert: Werte, Ziele und Methoden der Bildungsplanung, Paderborn 1977.

Stadie, Peter: Die Gesamthochschulentwicklung zwischen Reform und Gegenreform, Bonn-Bad Godesberg 1975.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Stadt Paderborn (Hg): GH Paderborn. Überlegungen und Vorschläge zur Strukturplanung, Paderborn 1971.
Stadt Wuppertal (Hg.): Zur Gründung einer Bergischen Universität. Ergänzende Stellungnahme, Wuppertal 1970.
Stadt Wuppertal (Hg.): Mikrostandort für eine Bergische Gesamthochschule. Infrastrukturkriterien, Wuppertal, April 1971.
Staff, Ilse: Das Hessische Hochschulgesetz. Kommentar, Berlin-Spandau 1967.
Stähelin, P.: Lehre, Forschung und Praxis in der Gesamthochschule. Entwurf (14.7.1972) und Kurzfassung (Juni 1972).
Stahr, Ingeborg: Zur Integration von Studiengängen an der Gesamthochschule Essen, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1981, H. 1, S. 24-29.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenrichtlinien für die Lehrkräfte an den öffentlichen Ingenieurschulen. Beschluß der KMK, 1961, Nr. 785.
Ständige Konferenz d. Kultusminister der Länder i.d. Bundesrepublik Deutschland: Ingenieurschulen. Neuordnung. Ausbau 1962-1970, KMK-Dokumentation, Stuttgart 1965.
Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland: Ingenieurschulen. Neuordnung, Ausbau 1962-1970, Stuttgart 1965.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Kulturpolitik der Länder 1967-1968, Bonn 1969.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1969-1970, Bonn 1969.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD: Zielvorstellungen für die Personalstruktur im Hochschulbereich. Beschl. der KMK vom 12.3.1970, Nr. 1753.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: 93. Plenarsitzung, Zielfrequenzen für 1970, Düsseldorf 1970.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Kulturpolitik der Länder 1969-1970, Bonn 1971.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, Bonn 1971.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Zielvorstellungen für die Entwicklung der Gesamthochschule in den Ländern, Hamburg 1972 (verv. Ms).
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Beschlußsammlung, Art. 1 der Kultusministerkonferenz-Vereinbarung zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens vom 16./17.1.1964, Nr. 440, Bonn ^{2}1972.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hochschulausschuß: Zielvorstellungen für die Entwicklung der Gesamthochschulen in den Ländern. Entwurf, Hamburg, 5.6.1972 (Typoskript).
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Staatsvertrag zur Förderung der Reform von Studium und Prüfungen (Entwurf v. 23.2.1973).
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kulturpolitik der Länder 1971 und 1972, Bonn 1973.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Fachhochschulgesetzgebung in den Ländern vom 12.3.1970, in: Gutachten und Materialien zur Fachhochschule, Stuttgart 1974, S. 270 f.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1971-1985. Dokumentation, Bonn 1974.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Neuwied 1978.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg): Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 1995, Bonn 1983.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kulturpolitik der Länder 1982 bis 1984, Bonn 1986.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Kulturpolitik der Länder 1985 bis 1987, Bonn 1988.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ansprache von Kultusminister Georg Gölter anläßlich der Übernahme der Präsidentschaft der Kultusministerkonferenz, Bonn 1989.
Ständige Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Länder: Fachhochschulführer, Frankfurt/M. 1989.
Ständiger Ausschuß für Natur- und Ingenieurwissenschaften: Zur Personalstruktur an Technisch-Naturwissenschaftlichen Gesamthochschulen, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 19, 1971, S. 280 ff.
Stark, Edwin: Bibliographie zur Universitätsgeschichte 1945-1971, München 1974.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Statistisches Bundesamt (Hg): Bildung im Zahlenspiegel 1980, Wiesbaden 1980.
Steffen, Hans: Bildung und Gesellschaft, Göttingen 1972.
Steiger, Barbara M.-L.: Zur Entwicklung der überregionalen Bemühungen um die Studienreform seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg): Materialien zur Studienreform, Essen, September 1979, S. 157-175.
Steinbuch, Karl: Zukunftsforschung und Bildungsplanung, Karlsruhe 1969.
Stephan, Rainer: Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal: Berufliche Erfahrungen Wuppertaler Hochschulabsolventen, Wuppertal, November 1988.
Steuber, Hartmut, Antoch R. F. (Hg): Einführung in das Lehrerstudium, Stuttgart 1980.
Stichweh, Rudolf: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität, Frankfurt/M. 1991.
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Technischer Fortschritt und Studienreform. Aufzeichnung einer öffentlichen Podiumsdiskussion aus Anlaß der Jahressitzung des Landeskuratoriums Niedersachsen im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (SV) am 11.1.1968 in Hannover, in: Wirtschaft und Wissenschaft, 1968, Nr. 10.
Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg): Bildungsexpansion und Beschäftigungsstruktur am Beispiel des Abiturientenproblems, Essen 1976.
Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hg): Die geburtenstarken Jahrgänge und die Aufnahmefähigkeit des Bildungssystems, Essen 1976.
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Die Hochschulen nach der Überlast. Neue Chancen für die Forschung, Essen 1989.
Stoltenberg, Gerhard: Hochschule, Wissenschaft, Politik, Tübingen 1968, ^{2}1971.
Stoltenberg, Gerhard: Konkrete Aufgaben der Hochschul- und Studienreform, in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Nr. 57, 1968.
Stoltenberg, Gerhard: Methoden und Probleme einer Vorausschätzung des Bedarfs an akademischem Personal, in: Input, Jg.1, 1968, Nr. 1.
Stoltenberg, Gerhard: Aufgaben des Bundes in Bezug auf die Förderung der technischen Entwicklung, in: VDI-Informationen, 1969, Nr. 20, S. 9 f.
Stoltenberg, Gerhard: Staat und Wissenschaft. Zukunftsaufgaben der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Stuttgart 1969.
Stoltenberg, Gerhard: Testfall für einen kooperativen Förderalismus, in: Kulturpolitischer Informationsdienst, Jg. 9, 1969, S. 254 ff.
Storbeck, Dietrich: Die Regionalisierung der Bildungspolitik, in: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, Bd. 19, 1968, S. 446-463.
Störle, Johann: Professoren an Fachhochschulen als "Rechtslehrer an deutschen Hochschulen", München 1975.
Straumann, Peter R.: Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie, in: Leviathan 1973, Nr. 1, S. 71-84.
Streffer, C. (Hg.): Bericht des Rektorats für die akademischen Jahre 1988/89 und 1989/90 (Schriften und Berichte, Band 17), Essen, April 1991.
Studenten Service Broschüre: Staatliche Ausbildungsförderung zur wirtschaftlichen Sicherung des Studiums - und was man tun muß, um sie zu bekommen, Bad Honnef 1989.
Studentenverband der Ingenieurschulen: "Ingenieurschulen in der Diskussion". Referate zum Forum "Akademiegesetz - Versuch einer Neuordnung der Ingenieurschulen" in Karlsruhe, SVI-Dokumentationen, Wuppertal 1966 (brosch.).
Studentenverband der Ingenieurschulen: "Bildungspolitische Leitlinien des SVI", SVI-Dokumentationen, Dezember 1968.
Studentenverband der Ingenieurschulen: "Beiträge zur Neuordnung des Ingenieurschulwesens als Teil einer Gesamtreform", Dokumentationen, Wuppertal, September 1968.
Studentenverband der Ingenieurschulen: Dokumentation zur Frage der Anerkennung der deutschen graduierten Ingenieure in den Mitgliedsländern der EWG vom 1. Januar 70 an, SVI-Dokumentation, Wuppertal 1969 (hektograph.).
Studentenverband der Ingenieurschulen: "Gesamthochschule und Bildungsplanung" und "Fachoberschule" Arbeitsunterlagen zur 24. ordentlichen Mitgliederversammlung vom 18.-23.4.1970, SVI-Dokumentationen, Wuppertal 1970 (brosch.).
Studentenverband der Ingenieurschulen, Zeitung für Studenten an Fachhochschulen, Nr. 5/72, S. 2.
Studienführer der Gesamthochschule Paderborn, Paderborn WS 1976/77.
Studienreformkommission beim Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NW, Gemeinsame Kommission (GK): Ausgestaltung der Voraussetzungen und der Durchführung erster Staatsprüfungen für Lehrämter, Düsseldorf, November 1980.
Studienreformkommission beim Minister für Wissenschaft und Forschung: Arbeitsbericht der Studienreformkommission V für die Jahre 1980 bis 1984, Bochum, April 1985.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Süddeutsche Zeitung (Red): Neue Universitäten in Deutschland. Humboldts Kindeskinder, o.J. (Sonderdruck)
Suhrbier, Hartwig: Rau warf das Ruder herum, in: Frankfurter Rundschau vom 11.5.1971, S. 7.
Suhrbier, Hartwig: Minister Rau scheut einen Düsseldorfer Alleingang. Der Karlsruher Richterspruch, fehlende Satzungen und ein Hochschulgesetzentwurf sorgen für Unruhe, in: Frankfurter Rundschau vom 30.1.1974, S. 22.
Teichler, Ulrich: Faktoren und Zielvorstellungen der Hochschulreform in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1970.
Teichler, Ulrich u.a.: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Wissenschaftliche Erklärungsansätze, bildungspolitische Konzeptionen und internationale Entwicklungstendenzen, Stuttgart 1976.
Teichler, Ulrich, Winkler, Helmut (Hg): Praxisorientierung des Studiums, Frankfurt/M., New York 1979.
Teichler, Ulrich: Hochschule und Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland, München 1981.
Teichler, Ulrich u.a.: Hochschule - Studium - Berufsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Vielfalt von Hochschulen und deren Auswirkungen, Bonn 1987.
Teichler, Ulrich: Das Hochschulwesen in der BRD, Weinheim 1990.
Thieme, Werner: Verwaltungsausbildung in der Gesamthochschule, in: Die öffentliche Verwaltung, Jg. 25, 1972, S. 632-636.
Thieme, Werner: Integrierte oder administrative Gesamthochschule. Ein Wort zur Nutzen-Kosten-Relation bei Einrichtung einer Gesamthochschule in Hamburg durch Zusammenlegung der bestehenden Hochschuleinrichtungen, Bonn 1975.
Thieme, Werner: Das Hochschulrahmengesetz, in: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, 1976, S. 193-221.
Thieme, Werner: Deutsches Hochschulrecht. 2. vollständig überarbeitete und erläuterte und erweiterte Auflage, Köln, Berlin, Bonn, München 1986.
Tietmeyer, Hans: Die soziale Lage der Studierenden an den Ingenieurschulen der Bundesrepublik und Berlin-West und die Förderungsmaßnahmen der öffentlichen Hand, Köln 1961 (Diss.).
Tillmann, Klaus-Jürgen: Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform, Hamburg 1989.
Tippe, Jürgen: "27 Thesen zur Reform der Ingenieurausbildung", Berlin 1974 (hektograph.).
Titze, Hartmut: Selektion und Berechtigung, in: Die Deutsche Schule, 67. Jg, 1975, S. 378-392.
Titze, Hartmut: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27, 1981, Nr. 2, S. 187-224.
Titze, Hartmut u.a.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944, Göttingen 1987.
Treier, Peter: Die Ingenieurschule auf dem Weg über die Fachhochschule zur integrierten Gesamthochschule, in: Die deutsche Ingenieurschule, 10/1969, H. 40, S. 13 f.
Trost, G.: Vorhersage des Studienerfolges, Braunschweig 1975.
TUB Berlin, Präsident, Referat für Außenbeziehungen (Hg): Entwicklung der Ingenieurausbildung. Dokumentation einer Arbeitstagung im Rahmen der 100-Jahr-Feier der TUB, Berlin, 7., 8.6.1979 (TUB Dokumentation Kongresse und Tagungen, H. 2), 1979.
Tuchel, Klaus: Technisches und humanistisches Studium. Idee und Wirklichkeit des studium generale, in: VDI-Nachrichten, 1968, Nr. 33. vom 14.8.1968, S. 9 f.
Turner, George: Wie effizient sind die Hochschulen?, in: DUZ, 1982, H. 11, S. 10 f.
Turner, George: Massenuniversität und Ausbildungsnotstand, Gewerkschaften und Klassenkampf, Frankfurt/M. 1984.
Turner, George: Universitäten in der Konkurrenz. Möglichkeiten und Grenzen von Wettbewerb im Hochschulbereich, Stuttgart 1986.
U-GH Duisburg, Prognos: Stadtentwicklung und Regionalplanung, Duisburg, Basel 1972.
U-GH Duisburg, (Gründungs)Rektorat: Rechenschaftsberichte 1978-1980, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, Duisburg 1980 ff.
U-GH Duisburg (Hg): Forschungsberichte 1972-1988, Duisburg 1974-1989.
U-GH Duisburg, Gründungsrektorat: Typoskript für einen Rechenschaftsbericht 1981/1982 der U-GH Duisburg, Duisburg o.J.
U-GH Duisburg: Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Universität-GH Duisburg bis WS 1991, Duisburg.
U-GH Duisburg, der Rektor (Hg.): Duisburger Universitäts-Report, Jge. 1982-1990.
U-GH Duisburg (Hg): Gegenwart - Zukunft, Universität Duisburg. Jahrbuch 1982/83, Duisburg 1983.
U-GH Duisburg, FB 1 (Hg), Stein, Gerd (Red): In memoriam Horst E. Schallenberger (1925-1987), Duisburg 1987.
U-GH Duisburg, Gründungsrektorat: Forschung, Entwicklung und Studium, Duisburg ²1989.
U-GH Duisburg: Grundsatzbeschluß des Gründungssenats zur Organisation der Forschung an der GH Duisburg vom 8.2.1974, ergänzt am 9.1.81 und überarbeitet am 1. Oktober 1982. Amtliche Mitteilungen der U-GH Duisburg, Nr. 28 v. 1.4.74, S. 112 ff; Amtliche Mittelungen der U-GH Duisburg, Nr. 228 v. 10.2.81, S. 1 f. und Nr. 265 v. 11.11.82, S. 1 ff.
U-GH Essen, der Rektor (Hg): Tätigkeitsbericht des Rektors. Sommersemester 1981, Essen 1981.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

U-GH Essen, der Rektor (Hg.): Forschungsbericht 1972-1988, Essen 1976-1989.
U-GH Essen, der Rektor (Hg): Rechenschaftsbericht des Rektors. Sommersemester 1983, Essen 1983.
U-GH Essen, der Rektor (Hg.): Rechenschaftsberichte des Rektorats Februar bis Dezember 1984, 1985, 1986, Essen.
U-GH Essen, der Rektor (Hg.): Umwelttechnik (Schriften und Berichte, Band 8), Essen WS 1985/86.
U-GH Essen, der Rektor (Hg.): Zukunftstechnologie Neue Medien (Schriften und Berichte, Band 9), Essen WS 1985/86.
U-GH Essen, der Rektor (Hg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnisse bis WS 1991/92, Essen.
U-GH Paderborn (Hg.): Struktur- und Entwicklungsplan, 2. A., o.A. (1979).
U-GH Paderborn: Forschungsbericht 1976-1989, Paderborn 1976-1991.
U-GH Paderborn, der Rektor (Hg.): puz, Paderborner Universitäts Zeitschrift. Nachrichten und Berichte aus der Universität-Gesamthochschule Paderborn und den Abteilungen Höxter, Meschede, Soest, 1987-1991.
U-GH Paderborn, Rektorat (Hg): Rechenschaftsbericht des Rektorats 1983-1987, 1987/88, 1989, Paderborn 1987-1990.
U-GH Paderborn, Rektorat (Hg.): 25 Jahre Ingenieurausbildung in Paderborn 1963-1988, Paderborn, Dezember 1988.
U-GH Paderborn: Personal- und Vorlesungsverzeichnis bis Sommersemester 1991, Paderborn.
U-GH Siegen, Gründungsrektor (Hg): Studienführer, Siegen 1975.
U-GH Siegen, der Rektor (Hg): Personal- und Vorlesungsverzeichnis der Universität-GH Siegen bis WS 1991/92, Siegen.
U-GH Siegen, der Rektor (Hg): Forschungsberichte 1972/73-1989/90, Siegen 1975-1991.
U-GH Siegen, der Rektor (Hg.): Siegener Hochschulzeitung, Jge. 1980-1991.
U-GH Siegen, der Rektor (Hg): Rechenschaftsberichte des Rektorats der Universität Gesamthochschule Siegen für die akademischen Jahre 1979/80, 1983/84, 1984/85, 1985/86, 1986/87, 1987/88, 1988/89, 1988/89 und 1990/91, 1991/92, Siegen 1982-1992.
Universität Dortmund (Hg): Stellungnahme der Universität Dortmund zum Thema Gesamthochschule, in: DUZ 1975, S. 593-596.
U.S. News & World Report (Hg): America's Best Colleges 1989, Washington 1990.
Uthoff, Johannes: Warum Gesamthochschule? Diskussionsbeitrag, Frankfurt/M. 1974.
Vahrenkamp, Richard (Hg): Technologie und Kapital, Frankfurt/M. 1973.
Verband Deutscher Studentenschaften (Hg): Studenten und die neue Universität. Gutachten einer Kommission des Verbandes Deutscher Studentenschaften zur Neugründung von wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1962, ^{2}1966.
Verband Deutscher Studentenschaften, Landesverband NRW: Wortlaut des Studentenschaftsentwurfs eines Hochschulgesetzes für Nordrhein-Westfalen, in: Studentische Politik, Jg. 1, 1968, H. 4, S. 27-45.
Verband Deutscher Studentenschaften: Landesverband Nordrhein-Westfalen. Vorläufige Stellungnahme zum Organisationsmodell der Hochschulselbstverwaltung der LRK Stand: 2.5.1968, in: Studentische Politik, Jg. 1, 1968, H. 4, S. 65 ff.
Verband Deutscher Studentenschaften: Landesstudentenschaft NW. Hochschulgesetz für Nordrhein-Westfalen, Köln 1969.
Verband Deutscher Studentenschaften (Hg): Materielle Hochschulmisere. Dokumente zum materiellen Notstand im Ausbildungssektor, Bonn 1972.
Verband Deutscher Studentenschaften: Hochschulgründungen in der Bundesrepublik. Materialien (Hochschulpolitische Materialien 12), Bonn 1972.
Verband Deutscher Studentenschaften: VDS-Plattform für eine demokratische Studienreform (Rote Reihe 8), Bonn 1973.
Verband Deutscher Studentenschaften: Zum politischen Mandat der Verfaßten Studentenschaft, Bonn 1973.
Verband Deutscher Studentenschaften: Materialien zur Studienreform Nr. 5: Materialien zur Lehrerausbildung, Bonn 1979.
Verein Deutscher Ingenieure: "Denkschrift zur Ausweitung der Ingenieurschulkapazität", Düsseldorf 1956.
Verein Deutscher Ingenieure, Hauptgruppe Ingenieurausbildung: "Empfehlungen zur Gestaltung der praktischen Ausbildung für das Studium der Technikwissenschaften", Düsseldorf, September 1971.
Verein Deutscher Ingenieure: Wirtschaftliche und gesellschaftliche Auswirkungen des technischen Fortschritts, Düsseldorf 1971.
Verein Deutscher Ingenieure, Hauptgruppe Ingenieurausbildung: "Empfehlungen des Vereins Deutscher Ingenieure zum Studium der Technikwissenschaften" vom 4.10.1972, Düsseldorf 1972.
Verein Deutscher Ingenieure, Hauptgruppe Ingenieurausbildung: "Forderungen des VDI zum Studium der Technikwissenschaften", Düsseldorf Juni 1973.
Verein Deutscher Maschinenbauanstalten: Ergebnisse der Ingenieur-Erhebung im Maschinenbau 1968, Frankfurt/M., 17.12.1969.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Verein Deutscher Maschinenbauanstalten: Empfehlungen für die praktische Ausbildung von graduierten Ingenieuren der Fachrichtung Maschinenbau an Fachhochschulen bzw. Gesamthochschulen, Frankfurt/M., Mai 1973 (Sonderdruck).

Verein zur Förderung der Frauenakademie bei der Friedrich-Ebert-Stiftung: Frauenforschung und Frauen in der Forschung. Viel getan und viel zu tun, Bonn 1988.

Verein zur Förderung der Studienreform e.V. (Hg): Berufspraxisseminare in der Ingenieurausbildung, Bonn 1977.

Verein zur Förderung der Studienreform e.V. (Hg): Gewerkschaftliche Vorschläge zur Durchführung der Ausbildung in den Berufspraxissemestern für Ingenieure, Bonn 1977.

Verein zur Förderung der Studienreform e.V. (Hg): Gemeinsame Seminare von Studenten und Arbeitern, Bonn 1977.

Verein zur Förderung der Studienreform e.V. (Hg): Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse. Kooperation von Gewerkschaften und Hochschulen, Köln 1980.

Verfassungsgerichtshof für das Land NW: Beschluß über die Feststellung der Nichtigkeit einzelner Vorschriften des Gesetzes über die Zusammenführung der Pädagogischen Hochschulen mit den anderen wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NW vom 10.12.1978, 20.10.1979.

Veröffentlichungen aus der Fachhochschule Düsseldorf: Fachhochschule in der Perspektive, Köln o.J (Ms).

Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen vom 21. August 1973, in: GVNW, 1973, S. 223.

Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen und den Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife während des Studiums an Gesamthochschulen v. 27.10.1977, in: GVNW, Nr. 50, 1977.

Verordnung über die besoldungsrechtliche Einordnung von Fachhochschullehrern in die Besoldungsgruppe C2 und C3 bei der Übernahme in Professorenämter (Einordnungsverordnung) vom 20.3.1980, in: GVNW, 1980, S. 452.

Verordnung zur Regelung der Diplomprüfung (Allgemeine Diplomprüfungsordnung - ADPO) für die Studiengänge der Fachrichtung Ingenieurwesen an Fachhochschulen und für entsprechende Studiengänge an Universitäten-Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 25. Juli 1982, in: GVNW 1982, S. 351, ber. S. 520, geändert durch VO v. 4.12.1983 in: GVNW, 1983, S. 612, Art. 1 der VO v. 29.10.1987, in: GVNW, 1987, S.357.

Verordnung zur Regelung der Diplomprüfungsordnung im Studiengang Bauingenieurwesen an Fachhochschulen und in dem entsprechenden Studiengang an Universitäten-Gesamthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Fachprüfungsordnung - FPO - Bauingenieurwesen) vom 25. Juni 1982, in: GVNW 1982, geändert durch Art. III d. VO v. 29.10.1987 GVNW, S. 357.

Vilmar, Fritz: Kadettenanstalt für Betriebsoffiziere? Ingenieurschulen müssen völlig neu organisiert werden, in: Der Gewerkschafter, 1968, H. 8, S. 292 ff.

Vogel, Bernhard: Demokratie in Not? Universität heute. Chaos oder Reformmodell?, Bonn 1972.

Vogel, Bernhard: Mehr Freiheit, mehr Verantwortlichkeit, mehr Leistung, Mainz, Oktober 1973.

Vring, Th. v.: Hochschulreform in Bremen, Frankfurt/M. 1975.

Wagemann, Carl-Hellmut u.a.: Tätigkeitsbericht: Didaktik des Ingenieurstudiums des Arbeitskreises "Didaktik des Ingenieurstudiums" der Assistentenschaft der Technischen Universität Berlin, Berlin, Juni 1968 (Ms.).

Wagemann, Carl-Hellmut: Nur ein Schilderwechsel? Die Neuordnung des Ingenieurschulwesens als Teil einer Gesamtreform, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Bd. 17, 1969, S. 15-18.

Wagemann, Carl-Hellmut: Kommentar zu Ernst von Weizsäckers Baukastenmodell, in: TUB. Zeitschrift der Technischen Universität Berlin, 2/1970, S. 222-225.

Wagemann, Carl-Hellmut: Humboldt oder Leussink. Das Ingenieurstudium. Paradigma der Studienreform, Alsbach 1987.

Wahl, Peter: Aktuelle Tendenzen der Hochschulpolitik in der BRD, in: Marxistische Blätter, Jg. 11, 1973, S. 49-54.

Wahlordnung für die Wahl zur Fachbereichsversammlung, die Wahl des Vorsitzenden des Fachbereichsrates sowie des Abteilungsleiters und des stellvertretenden Abteilungsleiters der GH Siegen, in: Amtl. Mitt. der GH Siegen 1973, Nr. 4 vom 5. November 1973.

Wahlordnung für die Wahl zur Fachbereichsversammlung, die Wahl des Vorsitzenden der Fachbereichsversammlung und seines Stellvertreters, des Dekans und Prodekans, sowie der Abteilungsleiter und des stellvertretenden Abteilungsleiters der GH Siegen, in: Amtl. Mitt. der GH Siegen 1976, Nr. 17 vom 15. Juni 1976.

Walter, H.: Der technische Fortschritt in der neueren ökonomischen Theorie, Berlin 1969.

Walz, Hanna: Potestantische Kulturpolitik, Stuttgart, Berlin, 1964.

Wang, Jingjing: Das Strukturkonzept einschichtiger Bibliothekssysteme. Idee und Entwicklung neuerer wissenschaftlicher Hochschulbibliotheken in der Bundesrepublik Deutschland, München 1990.

Watrin, Christian: Studenten, Professoren und Steuerzahler. Die Gruppenuniversität in ökonomischer Sicht, Köln 1979.

Weber, Helmut Kurt: Gesamthochschulen sind unzweckmäßig, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.3.1971, S. 11.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Weber, Helmut Kurt: Personalstruktur und Hochschulreform. Eine Neubestimmung der Hochschullehrerqualifikationen ist notwendig, in: DUZ, 1973, Nr. 24, S. 1025 f.
Webler, Wolff-Dietrich: Einige Aspekte staatlicher Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Das Beispiel Studienreform, Gesamthochschule und Hochschulplanung im HRG, Bielefeld 1974.
Webler, Wolff-Dietrich: Einige Aspekte staatlicher Bildungspolitik, in: Studentische Politik, 7. Jg, 1974, H. 1/2, S. 3-30.
Webler, Wolff-Dietrich, Wildt, Johannes: Studienreform und Gesamthochschulentwicklung, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 28, 1976, S. 143-146.
Webler, Wolff-Dietrich, Wildt, Johannes (Hg): Wissenschaft - Studium - Beruf, Hamburg 1979.
Webler, Wolff-Dietrich: Hochschule und Region. Wechselwirkungen, Weinheim, Basel 1984.
Webler, Wolff-Dietrich: Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung u. Erziehungssoziologie, Jg. 6, 1986, S. 2.
Webler, Wolff-Dietrich (Hg): Über die Zukunft der Hochschulen in den 90er Jahren, Weinheim 1988.
Wedekind, Jörg: Kostenermittlung und Kostenauswertung im Hochschulbereich. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 2202, Opladen 1971.
Wehle, G. (Hg): Pädagogik aktuell, Bd. 2: Bildungsforschung und Bildungspolitik, München 1973.
Wehler, Hans-Ulrich: Droht die Zerstörung der Universität? Fragen zum neuen Landeshochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 295 vom 20.12.1977, S. 17.
Weidner-Russel, B., Haase, K.: Nachfrage an Infrastruktureinrichtungen an Hochschulen (HIS-Hochschulplanung 68), Hannover 1988.
Weishaupt, Horst, Weiß, Manfred u.a.: Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien, Baden-Baden 1988.
Weiß, W. W.: Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, München, Berlin, Wien 1976.
Weizsäcker, Carl Christian v.: Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts, Göttingen 1966.
Weizsäcker, Carl Christian v.: Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik, Heidelberg 1970.
Weizsäcker, Carl Christian v.: Lenkungsprobleme der Hochschulpolitik, in: Arndt, Helmut (Hg): Grundfragen der Infrastrukturplanung für wachsende Wirtschaft, Berlin 1971, S. 535-553.
Weizsäcker, Carl Christian v., Konrad, W.: Simulationsmodell für Bildungssysteme. Schüler, Studenten, Lehrer und Kosten des Bildungswesens bis zum Jahr 2000, Weinheim 1972.
Weizsäcker, Ernst Ullrich v. u.a.: Bildungsinvestitionen, Pfullingen 1967.
Weizsäcker, Ernst Ullrich v. u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker Hochschulplan, München 1970.
Weizsäcker, Ernst Ullrich v.: Die Baukasten-Gesamthochschule, in: schulmanagement, 1970, H. 1, S. 58 ff.
Weizsäcker, Ernst Ullrich v.: Gesamthochschul-Integration durch Studienreform nach dem Baukastensystem, in: Kasseler Hochschul-Nachrichten, 14.1972, S. 16 ff.
Weizsäcker, Ernst Ullrich v.: Gesamthochschule in der Krise, in: Scheidewege. Vierteljahresschrift für skeptisches Denken, Jg. 6, 1976, H. 3, S. 327-348.
Weninger, Otto: Geschlecht und Charakter, Wien 1904.
Wenke, Hans: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten, in: Hochschuldienst, Jg. 18, Bonn 1965, Nr. 4, S. 1-5.
Wenzel, Steffen: Gesamthochschule Siegen ... heute eine Universität oder keine Universität für das Siegerland? in: Bohnke, Brigitte (Hg): Uni-Porträts, Frankfurt/M. 1974, S. 289-299.
Wertz, Gerhard: Zur Ortsbestimmung der zukünftigen Ingenieurakademien und Wirtschaftsakademien im Bildungswesen des Landes NRW, in: Wirtschaft u. Berufserziehung Jg. 19, 1967, S. 171 ff.
Westdeutsche Rektorenkonferenz (Kommission): Votum zur Lehrerbildung vom 22./23.10.1963, vorgelegt von einer Kommission der Westdeutschen Rektorenkonferenz, in: Z.f.Päd., 10. Jg, 1964, S. 155-160.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Empfehlungen und Stellungnahmen zur Entwicklung der Studentenzahlen und zur Größe der Universität, in: DUZ, Jg. 19, 1964, Nr. 8.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Grundsatzerklärung für die wissenschaftliche Ausbildung der Studenten. Beschluß der 54. WRK (9.7.1965), in: Protokoll der LIV. WRK (9.7.1965), Ziff. VI 22 A.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Plenarversammlung der WRK zur Volksschullehrerausbildung vom 7.7.1966, in: Z.f.Päd., 12. Jg, 1966, S. 375 ff.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Westdeutsche Rektorenkonferenz. Geschichte, Aufgaben, Gliederung, Bonn-Bad Godesberg ^{3}1966.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Bad Godesberg 1967.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die wissenschaftstheoretischen Begründungen der Teilnahme der Mitglieder der Universität an den Entscheidungsprozessen und der Universitätsorganisation (Referat von Prof. Dr. J. Habermas und Diskussion der 73. Plenarversammlung der WRK, Hannover, 28. Mai 1969), (Dokumente zur Hochschulreform 10/1969), Bonn 1969.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die WRK-Empfehlungen zur Reform der Hochschule. Februar 1968- Mai 1969, Bonn-Bad Godesberg 1969.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschul- und Wissenschaftpolitik in Programmen und Leitsätzen der Parteien (Dokumente zur Hochschulreform XI/1969), Bonn, September 1969.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Kriterien der Hochschulreife. Stellungnahme des Schulausschusses der WRK vom 25.1.1969, in: Z.f.Päd., 1969, H. 1, S. 27-35.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Alternativ-Thesen der WRK zu den Thesen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes, Bonn-Bad Godesberg 1970.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Das Ziel ist die integrierte Gesamthochschule. 14 Anti-Thesen und Stellungnahme zu den Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft verabschiedet, in: DUZ, 1970, Nr. 11, S. 16.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Dokumente zur Hochschulreform, Bonn-Bad Godesberg 1970.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zum zweiten Referentenentwurf eines Hochschulrahmengesetzes des Bundes (30.10.1970). Erklärung der 84. WRK v. 3.11.1970.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Arbeitsbericht 1971/1972, 1973, 1975, 1976, 1987, 1988, 1989, Bonn-Bad-Godesberg 1973-1990.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Grundsatzerklärung zu integrierten Gesamthochschulen. Erklärung der 86. Westdeutschen Rektorenkonferenz, Bonn-Bad Godesberg, 26.2.1971
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschulgesetze der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1971.
Westdeutsche Rektorenkonferenz, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Überlegungen zur Errichtung von Gesamthochschulen, in: WRK Mitteilungen, 1973, Nr. 31, S. 5-10.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Presseerklärung zum Anhörverfahren des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zum Entwurf zur Vorbereitung des Regierungsentwurfs eines HRG, 29.6.1973 (1.8.1973), o.O. 1973.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Stellungnahme zum Entwurf zur Vorbereitung des Regierungsentwurfs eines Hochschulrahmengesetzes vom 29.6.1973 für das Anhörverfahren im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (20.7.1973), o.O. 1973.
Westdeutsche Rektorenkonferenz (Schulausschuß): Leitsätze zur Lehrerbildung, in: Z.f.Päd., 20. Jg, 1974, S. 148-185.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Grundsätze der Länder für eine einheitliche Berechnung der Ausbildungskapazitäten der Hochschulen, einheitliche Rechtsverordnungen der Länder mit Erläuterung, Stellungnahmen und Kommentare, Dokumente zur Hochschulreform XXIV/1974, Bonn-Bad Godesberg 1974.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zur Neuordnung des Hochschulzugangs. Empfehlungen der 111. WRK vom 2.7.1974, Bonn-Bad Godesberg 1974.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: WRK zum Hochschulrahmengesetz, in: DUZ, 1975, Nr. 3, S. 87.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zur Sicherung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Empfehlungen des 127. WRK-Plenums v. 12.2.1979.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Allgemeine Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen (ohne Fachhochschulstudiengänge), Fassung vom 7./8. Juli 1980, Bonn-Bad Godesberg, August 1980.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Allgemeine Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen (ohne Fachhochschulstudiengänge), Fassung vom 15. November 1979, Bonn-Bad Godesberg, Februar 1980.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die Hochschulen in den 90er Jahren, Bonn-Bad Godesberg 1980.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Effizienz der Hochschulen, Bonn-Bad Godesberg 1980.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Kleine Studienreform vor dem Abschluß, Arbeitsbericht 1981, Bonn-Bad Godesberg 1981.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 20. Oktober 1982, 1BvR1467/80 (Homogenitätsbeschluß).
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Beschluß des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Juni 1983 zur Verfassungsbeschwerde betr. Amtsbezeichnungen der Hochschullehrer, Köln 1983.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Der Bildungs- und Ausbildungsauftrag der Hochschule. Gegenstand der Studienberatung (Dokumente zur Hochschulreform 54/1983), Bonn 1983.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschule und technologischer Wandel. Jahresversammlung 1983. Ansprachen und Referate. Plenardiskussionen (Dokumente zur Hochschulreform 51/1983), Darmstadt 1983.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Differenzierung und Wettbewerb im Hochschulbereich. Jahresversammlung 1984 (Dokumente zur Hochschulreform Bd. 55), Bonn 1984.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Bildung und Erziehung durch Wissenschaft. Idee und Wirklichkeit (Dokumente zur Hochschulreform 58/1986), Bonn 1986.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Beschluß des 155. Plenums der WRK, Bonn, 4. Juli 1988.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik (Dokumente zur Hochschulreform 63/1988), Bonn, Juli 1988.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Kennzahlen-Systeme zur Hochschulplanung. Die BRD im internationalen Vergleich (Dokumente zur Hochschulreform 61/1988), Bonn 1988.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Arbeitsmaterialien. Zusammenstellung bildungspolitischer Daten, September ^{3}1989.
Westdeutsche Rektorenkonferenz, KMK: Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010, Stand März 1989. Ergebnisse einer Überprüfung der Berechnungen von 1987 (Dokumentation Nr. 16/1989), 11.5.1989.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich: (Dokumente zur Hochschulreform 65/1989), Bonn 1989.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Staatliche Steuerung und die Erneuerung des Studiums an Hochschulen in Frankreich, den Niederlanden und der BRD, Dokumente zur Hochschulreform 67/1989, Bonn, Oktober 1989.
Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschulrahmengesetz. Entwurf und Begründung der Bundesregierung. Stellungnahmen von WRK, BAK, HV, VDS, Bonn-Bad Godesberg o.J.
Westphalen, K.: Chancen für Allgemeinbildung, in: Bayerische Staatszeitung vom 16.1.1981, S. 12.
Westphalen, Raban Graf v.: Hochschulausbildung und Staatsdienst in Deutschland, Weinheim, Basel 1986.
Westphalen, Tilmann: Erwartungen und Fragen der Gesamthochschulplanung an die Fachhochschule. Vortrag vor der GEW-Fachtagung "Fachhochschulen in der Entwicklung zur Gesamthochschule", in: Kasseler Hochschul-Nachrichten, 14.1972, S. 19-22.
Weyer, Adam: Hochschulpolitische Anmerkungen. Zehn Jahre nach der Gründung, in: Duisburger Universitäts-Report, 2/82, S. 6 ff.
Weyer, Adam: Universität-GH Duisburg: Zwischenbilanz 1986, Duisburg 1986 (Ms.).
Wichert, Günter: Hochschulreform aber wie?, in: Das Parlament, Jg. 20 vom 29.8.1980, S. 1 f.
Widmaier, Hans-Peter u.a.: Bildung in neuer Sicht. Analysen zum Hochschulgesamtbereich (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Reihe A, Nr. 19), Villingen, o.J. (1967).
Widmaier, Hans-Peter u.a.: Untersuchungen zur mittelfristigen Allokation von Akademikern und mittleren Kadern in der BRD, Basel 1969.
Widmaier, Hans-Peter u.a.: Analysen zur Gesamthochschule am Beispiel Baden-Württembergs. Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Villingen 1969.
Widmaier, Hans-Peter: Analysen zur Gesamthochschule. 17 Thesen zur Analyse und Prognose der Institutionen des Hochschulgesamtplans, in: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, 1969, H. 3, S. 295-309.
Widmaier, Hans-Peter: Der Bedarf an Hochschulabsolventen und das Grundrecht der freien Studienwahl (Loccumer Protokolle, Nr. 4), 1971.
Widmaier, Hans-Peter: Studienwahl versus Bedarf im Hochschulbereich, in: Grundfragen der Infrastruktur für wachsende Wirtschaften. Schriften des Vereins f. Sozialpolitik, N.F. 58, 1971, S. 503-534.
Wiegel, Willi u.a.: Methodische Probleme bei statistischen Verfahren im Bereich der Bildungsplanung (am Beispiel der Entwicklung in NRW), in: Recht der Jugend, Jg. 15, 1967, S. 113-116.
Wienecke, H.: Von der Ingenieurschule über die Fachhochschule zur Gesamthochschule, in: Der Eisenbahn-Ingenieur, Jg. 22, 1971, H. 1, S. 15-18.
Wilhelm, Herbert: Gesamthochschule - Ausweg oder Irrweg? Die neue Gesamthochschule läßt viele Fragen offen, in: Handelsblatt, Jg. 25, 1970, Nr. 249, S. 17.
Wilhelmi, Jutta: Die Universität als Supermarkt? Forschendes Lernen an der Gesamthochschule, in: Deutscher Forschungsdienst, Jg. 17, 1970, H. 13, Beilage, S. 1 ff.
Willmann-Institut-München-Wien (Hg): Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Freiburg, Wien, Basel 1971.
Winkler, Helmut: Theorie und Praxis der Gesamthochschulplanung unter besonderer Berücksichtigung der Studiengangmodelle, Entscheidungsplanung und -organisation, dargestellt an 8 Beispielen (Aachen, Bremen, Hamburg, Kassel, Osnabrück, Karlsruhe, Stuttgart, Ulm-Ostwürttemberg), Stuttgart 1977 (Diss.) ^{2}1979.
Winnicker, Günter: Ein Studienstrukturmodell für die integrierte Gesamthochschule, in: DUZ 1972, S. 60-63, Die Neue Hochschule Jg. 13, 1972, Nr. 56, S. 2-8.
Wintzenberg, Ludwig: In der Gründungsphase blieb die Große Umarmung aus. Jetzt kommen die ungeübten Partner einander näher, in: Hochschuljournal Essen, Nr. 51/86, S. 7.
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform des Landes NW: Materialien zur Studienreform. Studienreformkommission des Landes NRW, Stellungnahmen zu dem Entwurf des KM des Landes NW für die Ordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt vom 14.11.1980, Bochum, Januar 1981.
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen: Studienreformkommission des Landes NW: Verzeichnis der Arbeitsergebnisse Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte Mitgliederverzeichnis. Stand: 1.9.1982, Bochum, September 1982.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen: Studienzeiten in Nordrhein-Westfalen 1980-1985, Bd. I u. II: Studienzeiten nach Fächern und Hochschulen, Bochum, Juni 1987.
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen: Fachstudiendauern in Nordrhein-Westfalen Stand 1987, Bochum, Mai 1989.
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen: Wie lange studiert man in NRW? Studiendauer an nordrhein-westfälischen Hochschulen 1985-1988, Bochum 1990.
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen: Fachstudiendauern in Nordrhein-Westfalen, Stand 1989, Bochum, September 1991.
Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform in Nordrhein-Westfalen: Wie lange studiert man in NRW? Studiendauer 1986-1989, Bochum 1991.
Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung GH Kassel (Hg): Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung GH Kassel 1978-1981, Kassel, September 1981.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtung. Teil 1, wissenschaftliche Hochschulen, Tübingen 1960.
Wissenschaftsrat: Anregungen zur Gestalt neuer Hochschulen, Tübingen 1962.
Wissenschaftsrat: Abiturienten und Studenten. Entwicklung der Vorschätzung der Zahlen 1950 bis 1980, Tübingen 1964.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neugliederung des Lehrkörpers an den wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1964.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen, Tübingen 1966.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Band 1: Empfehlungen, Band 2: Anlagen, Band 3: Statistische Unterlagen, Bonn 1970.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1972, 1977, 1979, 1980, 1981, 1983, Köln 1973-1984.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu Organisation, Planung und Förderung der Forschung, Bonn 1975.
Wissenschaftsrat: Überlegungen zur personellen Situation der Hochschulen, Köln 1975.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiärbereichs, Bonn 1977.
Wissenschaftsrat: Stellungnahme zur Neugestaltung der Personalstruktur, Köln 1977.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots, Bonn 1978.
Wissenschaftsrat: Ausschuß für Hochschulausbau: Bericht über den Besuch der Gesamthochschule Paderborn durch Mitglieder des Ausschusses für Hochschulausbau, Drucksache 44/1979/80.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Forschung und zum Mitteleinsatz in den Hochschulen, Köln 1979.
Wissenschaftsrat: Ausbaustand und Entwicklungsbedingungen neuer Hochschulen, Köln 1980.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Aufgaben und Stellung der Fachhochschulen, Köln 1981.
Wissenschaftsrat: Zur Problematik befristeter Arbeitsverhältnisse mit wissenschaftlichen Mitarbeitern. Zur Forschung mit Mitteln Dritter an den Hochschulen, o.A. (1982).
Wissenschaftsrat: Wissenschaftsrat 1957-1982, Köln 1983.
Wissenschaftsrat: Zur Lage der Hochschulen Anfang der 80er Jahre. Quantitative Entwicklung und Ausstattung. Textteil u. statistischer Anhang, Köln 1983.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln 1985.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln 1986.
Wissenschaftsrat: Stellungnahme zur Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft, Köln 1986.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum 18. Rahmenplan für den Hochschulbau 1989-1992, Bd. 3, Köln 1988.
Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer in ausgewählten Diplom- und Magisterstudiengängen an Universitäten 1985, Drs. 9007/88, Köln, 30.5.1988.
Wissenschaftsrat: Grunddaten zum Personalbestand der Hochschulen, Köln 1988.
Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer in ausgewählten Studiengängen an Universitäten, Prüfungsjahr 1986, Drs. 9247/89, Köln, 19.1.1989.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum 19. Rahmenplan für den Hochschulbau 1990-1993, Bd. 1-4, Köln 1989.
Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer an Universitäten im Prüfungsjahr 1987 (WS 1986/87, SS 1987), Köln 1989.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahre, Köln 1990.
Wissenschaftsrat: Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Bonn-Bad Godesberg 1980.
Wissenschaftsrat: Empfehlung zur Lehrerbildung in den neuen Ländern, Drs. 328/91, Düsseldorf, 5.7.1991.
Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten und Technischen Hochschulen der neuen Länder, Drs. 325/91, Düsseldorf, 5.7.1991.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Errichtung von Fachhochschulen in den neuen Ländern, Drs. 326/91, Düsseldorf, den 5.7.1991.
Witte-Wegmann, Gertrud: Gruppenproporz an Gesamthochschulen, in: DUZ, 1973, Nr. 22, S. 930 ff.
Wolff: Typoskript über die Gründungsperiode der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal 1972-1983, 30 S., o.A.
Woll, Artur: Hochschulausbildung in der Sozialen Marktwirtschaft, in: Tuchfeld, E. (Hg): Soziale Marktwirtschaft im Wandel, Freiburg i. Br. 1973, S. 139-157.
Woll, Artur: Zur Integration von beamteten Professoren und Fachhochschullehrern, in: DUZ, 1976, S. 5 f.
Woll, Artur: Gesamthochschule Siegen - Universität neuen Typs, in: Der Convent, Jg. 27, 1976, H. 6, S. 121-125.
Woll, Artur: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Gießener Universitätsblätter, Jg. 10, 1977, H. 1, S. 25-32.
Woll, Artur (Hg): Fünf Jahre Gesamthochschule Siegen. Konzept und Wirklichkeit, Siegen 1977.
Woll, Artur (Hg:) Anspruch und Realität. Acht Jahre Aufbau der Universität-Gesamthochschule Siegen 1972-1980, Siegen 1980.
Woll, Artur: Mehr Marktwirtschaft im Bildungswesen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29.9.1984, S. 15.
Wuthe, Gerhard: Zur Gesamthochschulentwicklung. Idee oder Realität, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 24, 1972, S. 394-399.
Zacher, Hans-Friedrich: Hochschulrecht und Verfassung. Stellungnahmen zu den beim Bundesverfassungsgericht erhobenen Verfassungsbeschwerden gegen die Hochschulgesetze der Länder Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und NRW (Schriften des Hochschulverbandes, H. 26), Göttingen 1973.
Zentrale Planungsstelle zur Rationalisierung von Landesbauten in Nordrhein-Westfalen (Hg): Planung der Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen. Entwicklungstendenzen im Hochschulbau am Beispiel Wuppertal Baustufe 1975, o.A.
Zentrale Planungsstelle zur Rationalisierung von Landesbauten in Nordrhein-Westfalen, Bauleitung GHS Duisburg (Hg): Neubau der Gesamthochschule Duisburg. Geschichte - Struktur - Grünplanung, Duisburg 1977.
Zey, René, Hauptstudium. Eine Erzählung, Mühlheim/R. ^{2}1985.
Zey, René, Sommersemester, Wintersemester, Mühlheim/R. ^{13}1985.

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

14. Verzeichnis der Graphiken

Graphik 1: Geplante Studienplätze nach Studienlänge und Fächergruppen in % 1971 und 1979 95
Graphik 2: Prozentualer Anteil der vier Studienbereiche an den fünf Gesamthochschulen im WS 1978/79 142
Graphik 3: Verteilung auf die beiden Studiengänge HSI und HSII nach bestandener Zwischenprüfung 1977/78 143
Graphik 4: Verteilung der Studierenden mit Hochschulreife und FH-Reife auf die Hauptstudiengänge 1977/78 144
Graphik 5: Stellenentwicklung an den fünf Gesamthochschulen 1972-1979 (ohne Medizin Essen) 173
Graphik 6: Stellenentwicklung des wissenschaftlichen Personals an den fünf Gesamthochschulen 1972-1979 (ohne Medizin Essen) 174
Graphik 7: Bautenbestand der fünf Gesamthochschulen in Tausend m^2 im WS 1974/75 181
Graphik 8: Hauptnutzfläche der fünf Gesamthochschulen nach der geplanten Baustufe '75 182
Graphik 9: Hauptnutzfläche der fünf Gesamthochschulen einschl. der geplanten Baustufe '80 183
Graphik 10: Realisierungsgrad der Bauten in m^2 HNF bis Ende 1981 185
Graphik 11: Betreuungsverhältnis Studierende pro Lehrperson an den fünf Gesamthochschulen 1980 und 1990 223
Graphik 12: Verhältnis des Raumbestandes in m^2 zu Studierenden an den fünf Gesamthochschulen 1990 226
Graphik 13: DI-Abschlüsse in integr. Studiengängen nach Fächern 1986-1989 263
Graphik 14: DI-Abschlüsse in integr. Studiengängen nach Hochschulen 1986-1989 264
Graphik 15: Prozentualer Anteil der Frauen im Bildungssystem und bei Personalstellen an Hochschulen 267
Graphik 16: Arbeiterkinder an wissenschaftlichen Hochschulen 1980 und 1989 (in %) 269
Graphik 17: Rangplätze der Gesamthochschulen bei der Studienqualität laut Spiegel-Umfrage 1989 275
Graphik 18: Studierende und Studienanfänger an der U-GH Duisburg 1980-1990 295
Graphik 19: Studienstruktur an der U-GH Duisburg 1980 und 1989 295
Graphik 20: Drittmittel an der U-GH Duisburg 1980-1990 301
Graphik 21: Regionale Herkunft der Studierenden der U-GH Duisburg 1990 306

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Graphik 22: Studierende und Studienanfänger an der U-GH Essen 1980-1990 320
Graphik 23: Prozentuales Wachstum der Studienbereiche 1980-1990 an der U-GH Essen 321
Graphik 24: Studienstruktur an der U-GH Essen 1980 und 1990 322
Graphik 25: Regionale Herkunft der Studierenden der U-GH Essen 1990 323
Graphik 26: Drittmittel an der U-GH-Essen 1980-1990 (ohne Klinikum) 328
Graphik 27: Studierende und Studienanfänger an der U-GH Paderborn 1980-1990 341
Graphik 28: Studienstruktur an der U-GH Paderborn 1980 und 1990 342
Graphik 29: Regionale Herkunft für den Standort Paderborn der Studierenden der U-GH Paderborn 343
Graphik 30: Drittmittel an der U-GH Paderborn 1980-1990 353
Graphik 31: Ausbildungsförderung an der U-GH Paderborn 1980 und 1990 354
Graphik 32: Studierende und Studienanfänger an der U-GH Siegen 1980-1990 358
Graphik 33: Studienstruktur an der U-GH Siegen 1980 und 1990 359
Graphik 34: Regionale Herkunft der Studierenden der U-GH Siegen 1990 360
Graphik 35: Studierende der U-GH Siegen nach Altersstufen 1980 und 1990 361
Graphik 36: Hochschulzugangsberechtigung an der U-GH Siegen 1980 und 1990 362
Graphik 37: Der Haushalt der U-GH Siegen 1980 und 1990 363
Graphik 38: Bibliotheksbestand, Ausleihe und Personal der UB Siegen 1981 und 1990 364
Graphik 39: Drittmittel und Publikationen an der U-GH Siegen 1979-1990 368
Graphik 40: Studierende und Studienanfänger an der BUGH Wuppertal 1980-1990 383
Graphik 41: Regionale Herkunft der Studierenden der BUGH Wuppertal 1990 383
Graphik 42: Drittmittel an der BUGH Wuppertal 1980-1990 389
Graphik 43: Studienstruktur an der BUGH Wuppertal 1980 und 1990 392

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

15. Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Prognostizierte jährliche Studienanfängerzahlen für die fünf Gesamthochschulen 92
Tab. 2: Studienplätze für das Jahr 1980 (ohne Medizin) geplant in den Jahren 1971 (I) und 1979 (II) 93
Tab. 3: Vergleich der geplanten Gesamtzahl der Studienplätze in den Jahren 1971 und 1979 96
Tab. 4: Übersicht integrierter Studiengänge im WS 1978/79 an den fünf Gesamthochschulen 145
Tab. 5: Die Stellenentwicklung an den fünf Gesamthochschulen zwischen 1972 und 1979 (ohne Klinikum Essen) 174
Tab. 6: Die Hauptnutzflächen der fünf Gesamthochschulen nach Fertigstellung der Baustufe '75 182
Tab. 7: Die im Jahre 1974 angekündigten Hauptnutzflächen der fünf Gesamthochschulen nach Vollendung der geplanten Baustufe '80 183
Tab. 8: Gegenüberstellung der geplanten und realisierten Neubauflächen (Stand: Ende 1981) an den fünf Gesamthochschulen 186
Tab. 9: Hochschullehrerstellen der fünf Gesamthochschulen des Haushalts 1979 210
Tab.10: Personal, Studierende und Kennzahlen der fünf Gesamthochschulen 1980 und 1990 224
Tab.11: Prozentualer Anteil der DI-Abschlüsse nach Hochschulorten und Fächern für die Jahre 1986-1989 in Prozent 262

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

16. Sachregister

Abbau, 55, 64, 66, 70, 117, 134, 165, 220, 221, 225, 229, 270, 339, 347, 354, 389
Abbrecherquote, 284
Abfall, 304, 342
Abfallbeseitigung, 330
Abitur, 25, 33, 70, 75, 131, 143, 203, 256, 257, 269, 270
Abiturienten, 30, 31, 42, 72, 73, 95, 130, 140, 141, 144, 196, 256, 257, 259, 260, 261, 270, 271, 343, 402
Abiturientenanteil, 401, 403
Abiturientenschwemme, 79
Abiturientenzahl, 30, 32, 69, 74, 79
Abschlußstudien, 51, 53
Absolventen, 21, 27, 32, 41, 73, 88, 91, 119, 138, 146, 154, 189, 190, 195, 207, 236, 240, 243, 245, 256, 257, 258, 260, 261, 264, 271, 276, 280, 281, 284, 289, 294, 296, 297, 305, 324, 325, 338, 339, 345, 346, 365, 370, 371, 374, 384, 401, 403
Abstufung, 49, 66, 88, 201, 202, 203, 215
Abteilung, 83, 86, 100, 101, 151, 164, 180, 290, 307, 312, 325, 335, 338, 339, 346, 378
Akademien, 8, 51
Akademiker, 5, 12, 20, 30, 35, 44, 105, 106, 112, 397
Akademikerarbeitslosigkeit, 203, 268
Akademikerkinder, 271
Akademikerprivileg, 8, 16
Akademische Räte, 166, 168, 213, 214
Akzentuierung, 70, 403
Allgemeinbildung, 11, 39, 250, 277, 287
Allgemeine Verfügungszentren, 181, 182, 185, 189
Anerkennung, 45, 77, 89, 102, 113, 119, 127, 131, 132, 136, 138, 140, 152, 193, 194, 195, 201, 212, 257, 259, 280, 281, 289, 291, 292, 298, 300, 303, 306, 312, 314, 315, 324, 336, 340, 344, 365, 372, 400, 403, 407
Anfangsgehälter, 262, 397
Anforderungsprofil, 91, 136
Anglistik, 118, 146, 387
Anmietung, 181, 335
Anpassung, 4, 8, 20, 36, 41, 62, 74, 78, 124, 125, 136, 172, 180, 187, 188, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 206, 215, 239, 240, 243, 247, 289, 312, 364, 379, 403
Arbeiterkinder, 31, 32, 259, 261, 268, 270, 271, 402
Arbeitgeberverbände, 36, 198
Arbeitnehmer, 75, 198
Arbeitsbelastung, 11, 70, 141, 256, 287
Arbeitskräftebedarf, 7, 30, 37, 79, 91, 190, 195, 198, 268, 396
Arbeitskräftenachwuchs, 403
Arbeitslosenquote, 401
Arbeitslosigkeit, 23, 79, 332, 373
Arbeitsmarkt, 91, 138, 190, 195, 242, 246, 250, 264, 280, 281, 284, 286, 287, 289, 305, 403
Architektur, 222, 323, 329, 338, 356, 358, 391
Assistent, 14, 166, 214, 215
Audiovisuelles Medienzentrum, 118
Aufbaustudiengänge, 404
Ausbildung, 7, 12, 13, 15, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 59, 60, 63, 64, 72, 77, 87, 88, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 138, 146, 149, 150, 194, 196, 219, 240, 247, 251, 253, 269, 278, 332, 357, 366, 367, 394, 397
Ausbildungsleistung, 404
Ausländerpädagogik, 315, 324, 326, 331, 404
Auslandsstudium, 386
Auslastung, 185, 188, 190, 274, 297, 400
Auslastungsgrad, 274, 336, 401, 404, 405, 406
Ausstattung, 141, 156, 160, 163, 165, 166, 167, 206, 272, 273, 274, 338, 387, 398
Auswahl, 57, 70, 157, 194, 248, 253, 277
Auswahlkriterien, 188
Auswahlverfahren, 211, 271, 370
Automatisierung, 304, 347, 375, 376, 404
Automatisierungstechnik, 159, 339, 350, 365, 385, 391, 405
Autonomie, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 87, 187, 194, 197, 206, 215, 400, 407

Bundesausbildungs-Förderungsgesetz, 203, 244, 245, 268, 313, 344, 354
Bundesassistenten-Konferenz, 53, 55, 56, 66, 68, 70, 100, 101
Baubeginn, 97, 98, 180, 184, 317

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bauingenieur, 338
Bauingenieurwesen, 118, 145, 146, 155, 243, 257, 262, 263, 264, 311, 324, 338, 356, 358, 372, 380, 393
Baukastengesamthochschule, 56, 58
Baukastenmodell, 57, 58, 62, 78, 102
Baukastensystem, 57, 67, 78, 84, 102, 111
Baukosten, 180, 185
Bauplanung, 102, 183
Bauverzögerung, 94, 291, 306
Bauwesen, 327, 330, 355, 380
Beamte, 153, 166, 167, 173, 177, 268, 269, 270
Bedarf, 6, 8, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 41, 43, 47, 50, 51, 53, 59, 62, 69, 70, 74, 88, 93, 97, 99, 106, 112, 175, 184, 185, 195, 197, 198, 363, 397, 400
Befähigung, 52, 57, 120, 126, 134, 198, 211, 214, 246, 249, 251, 260, 407
Begabung, 7, 25, 26, 28, 29, 36, 72, 75, 76, 82, 88, 110, 229
Begutachtung, 299, 300, 308
Behinderung, 31, 34, 213, 225, 291
Belastung, 11, 109, 117, 119, 131, 132, 225, 237, 244, 280, 299, 329, 333, 339, 382, 388
Belegung, 241, 260, 276, 342, 358
Beratung, 41, 52, 57, 63, 88, 125, 158, 165, 178, 200, 216, 228, 232, 240, 285, 302, 303, 308, 324, 332, 338, 344, 356, 364, 367, 389, 397, 404, 405
Berichterstattung, 309, 326
Beruf, 6, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 35, 39, 40, 52, 57, 106, 111, 112, 188, 239, 251, 252, 277, 278, 366, 369, 370
Berufsausbildung, 19, 25, 111, 150, 246, 268, 276
Berufsaussichten, 221, 272, 273, 278, 358, 365, 367, 392
Berufsberatung, 40, 178
Berufschance, 128, 146, 150, 187, 236, 278, 296, 346, 360, 365, 367, 393
Berufseingangsphase, 260, 261
Berufserfahrung, 108
Berufsfelder, 17, 150, 370
Berufsmotivation, 18
Berufsqualifikation, 254, 324
Berufsschule, 8, 355
Berufssituation, 247
Berufstätigkeit, 17, 49, 198, 261, 277
Berufsvorbereitung, 35, 66, 279
Berufung, 4, 45, 68, 122, 125, 126, 164, 179, 209, 210, 232, 381
Berufungsverfahren, 160, 176, 211, 232
Beschäftigte, 384
Beschäftigung, 218, 220, 236, 249, 277, 286
Beschäftigungssystem, 186, 188, 207, 232, 242, 289, 339, 390
Besetzung, 159, 160, 290, 311, 312, 356
Besoldung, 76, 153, 167, 210, 211, 398
Betreuungsverhältnis, 223, 274, 338, 362, 401, 404, 405, 406
Betriebswirtschaft, 276, 395
Bildung, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 16, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 35, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 63, 65, 68, 73, 81, 84, 105, 106, 112, 116, 123, 127, 128, 198, 204, 230, 231, 239, 251, 334, 371, 372, 396
Bildungsarbeit, 20
Bildungsbericht '70, 72, 77
Bildungsbürgertum, 19, 283
Bildungsdefizit, 28
Bildungsgesamtplan, 77, 192
Bildungsniveau, 104
Bildungsplanung, 29
Bildungspolitik, 7, 30, 31, 32, 39, 43, 49, 73, 79, 80, 85, 103, 107, 189, 229, 396
Bildungsrat, 77
Bildungsreform, 37, 72, 73, 77, 230
Bildungssystem, 6, 8, 10, 19, 28, 29, 30, 38, 63, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 93, 115, 116, 190, 229, 397
Bildungsweg, 270, 279
Bildungswerbung, 6, 28, 70
Bildungswesen, 7, 8, 11, 19, 32, 35, 39, 40, 47, 48, 49, 59, 74, 75, 77, 80, 81, 100, 113, 115, 122, 123, 229, 252, 315, 352, 396
Bildungsziele, 72
Biologie, 99, 149, 222, 235, 329, 338
Brückenkurse, 52, 130, 131, 144, 193, 242, 256, 393
Bundesassistentenkonferenz, 53
Bundesverfassungsgericht, 36, 46, 69, 105, 106, 169, 170, 171, 179, 208, 209, 210, 212, 294

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Bürgerrecht, 31, 32, 38, 49, 56, 73, 79, 127, 128, 229, 396
Bürgertum, 4, 6, 332

CDU, 44, 58, 59, 61, 101
Chancengleichheit, 31, 36, 37, 39, 58, 60, 63, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 88, 100, 110, 115, 116, 117, 127, 131, 133, 140, 190, 206, 229, 230, 250, 256, 265, 266, 267, 269, 283, 354, 402
Chancenungleichheit, 77, 115, 229, 266, 396
Chancenverbesserung, 28, 48, 83, 85, 94, 207, 222, 230, 270, 271, 284, 402
Chemie, 60, 118, 120, 131, 141, 145, 146, 149, 175, 188, 232, 234, 235, 236, 243, 256, 257, 262, 263, 264, 296, 302, 303, 304, 311, 324, 326, 329, 337, 344, 347, 365, 372, 380, 391, 393, 395
Chemietechnik, 221
Chinesisch, 346
CSU, 58, 70
Curriculum, 74, 113, 256

Demokratisierung, 13, 14, 81, 116, 351
Design, 145, 151, 323, 325, 348, 378, 380, 385, 386, 390, 391, 394, 405, 406
Deutsch, 131, 237, 303, 304, 315, 352, 369, 370, 376, 396, 404
Deutsche Forschungsgemeinschaft, 327, 380
DGB, 198, 199
DI-Abschluß, 257, 263, 270, 297, 365, 394
Didaktik, 17, 42, 47, 98, 161
Dienstrecht, 136
Differenzierung, 15, 59, 60, 66, 72, 88, 107, 134, 136, 186, 187, 190, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207
DII-Abschluß, 132, 243, 256, 262, 271, 365, 394
Diplomabschluß, 137, 154, 366
Diplomarbeit, 236, 337, 374
Diplomprüfung, 171
Diplomprüfungsordnungen, 132, 216, 231, 235, 336
Diplomstudiengang, 222, 236, 237, 256, 316, 342, 346, 358, 367, 393
Diplomstudienordnungen, 336
Diplomvorprüfung, 131, 132, 139, 140, 151, 254
Dissertation, 371, 374
Disziplinen, 26, 27, 30, 63, 148, 149, 314, 351, 374, 388
Disziplinierung, 20
Doktorgrad, 15
Dozenten, 14, 20, 21, 22, 44, 56, 209, 272, 273, 316
Dreiphasenmodell, 17, 18
Drittmittel, 160, 161, 162, 163, 164, 207, 222, 225, 299, 327, 348, 349, 351, 352, 368, 369, 403, 404, 405, 406
Drittmittelaufkommen, 327, 335, 352, 369, 388, 391
Drittmittelforschung, 213
Drittmittelprojekte, 225, 298, 339
Durchlässigkeit, 23, 41, 43, 44, 48, 52, 58, 59, 60, 63, 72, 88, 90, 110, 111, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 151, 190, 193, 195, 199, 206, 237, 249, 250, 258, 288, 289, 338, 343, 399

Eingangsvoraussetzung, 130, 253
Eingliederung, 126, 308, 312, 315
Einheitsverwaltung, 179
Elektrotechnik, 118, 144, 145, 146, 175, 221, 243, 263, 264, 274, 276, 293, 296, 297, 300, 304, 324, 327, 339, 344, 345, 365, 367, 380, 386, 391, 393
Emanzipationsprozeß, 4
Englisch, 131, 237, 296, 346, 369, 370
Ergänzungsstudium, , 297, 324, 365, 394
Erkenntnisgewinn, 5, 55, 78, 109, 156, 281, 407
Ersatzvornahme, 216
Erwachsenenbildung, 35, 90, 102, 296
Erziehung, 12, 14, 20, 77, 297, 315
Erziehungswissenschaft, 15, 17, 18, 22, 100, 148, 149, 150, 165, 324, 326, 337, 366, 381, 394
Evaluation, 122, 131, 192, 253, 303
Examen, 39, 115, 116, 119, 261, 384
Exmatrikulation, 45, 69, 217
Experiment, 67, 371, 388

Fachbereich, 90, 97, 100, 107, 118, 132, 150, 156, 157, 161, 162, 165, 166, 175, 176, 177, 184, 213, 217, 242, 278, 286, 293, 298, 304, 305, 307, 309, 311, 312, 314, 316, 317, 325, 326, 329, 330, 332, 334, 339, 340, 346, 367, 371, 372, 373, 376, 380, 385, 386, 387, 388, 391, 402
Fachbereichsrat, 176

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Fachbereichsversammlung, 176
Fachbibliotheken, 178
Fachdidaktik, 15, 147, 148, 150, 165
Fächergruppen, 93, 123, 150, 178, 211, 257, 266, 309, 328, 393
Fächerspektrum, 97, 136, 203, 206, 335, 401
Fächerstruktur, 97, 266, 323, 400
Fachhochschulabsolventen, 151, 289, 365, 394
Fachhochschulen, 39, 41, 44, 50, 83, 85, 86, 87, 107, 108, 126, 131, 136, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 165, 166, 176, 190, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 234, 239, 248, 249, 252, 266, 270, 271, 272, 279, 280, 297, 337, 338, 378, 398, 399, 406
Fachhochschulgesetz, 200, 336
Fachhochschullehrer, 119, 120, 134, 137, 138, 153, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 208, 209, 210, 211, 212, 311, 400
Fachhochschulreife, 94, 95, 129, 130, 131, 133, 141, 270, 325, 343, 361, 367, 379, 394, 395
Fachhochschulrektorenkonferenz, 206
Fachhochschulstudiengang, 130, 131, 146, 151, 154, 155, 170, 173, 209, 221, 234, 270, 278, 288, 294, 297, 303, 316, 323, 335, 338, 340, 342, 343, 356, 358, 365, 393, 394, 404
Fachoberschulabsolventen, 130, 131, 143, 144, 151, 191, 201, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 271, 382, 393, 394, 395, 400, 401, 402, 403, 404
Fachoberschule, 23, 131, 141, 144, 256, 255, 257, 374
Fachprüfungsfächer, 132
Fachrichtungen, 11, 48, 68, 93, 147, 154, 155, 193, 205, 237, 252, 324, 404
Fachstudiendauer, Fachstudienzeiten, 241, 242, 243, 244, 262, 271, 277, 284, 289, 341, 344, 405
Fachstudium, 48, 49, 52, 53, 154, 240, 241, 252, 278, 279, 289
Fakultät, 3, 10, 25, 86, 290, 340, 396
FDP, 61, 127
Fernstudium, 64, 84
Fertigung, 20, 304, 375, 388
FH-Studiengang, 296, 324, 340, 358, 359, 386, 392, 142, 151, 265, 322, 324, 342, 392, 404
Förderverein, 307
Forschungsaktivitäten, 161, 301, 302, 369, 388
Forschungsarbeiten, 157, 162, 302, 308, 338, 373, 391
Forschungsbericht, 38, 39, 161, 162, 207, 298, 309, 325, 326, 347, 387
Forschungsfinanzierung, 35
Forschungsförderung, 156, 161, 194
Forschungsinstitute, 301, 304
Forschungsmittel, 35, 222, 350, 353
Forschungsplanung, 108, 158, 164
Forschungspolitik, 164, 281, 325
Forschungsprofil, 325, 347, 348
Forschungsprojekte, 90, 160, 161, 175, 293, 298, 307, 328, 329, 330, 333, 337, 349, 351, 369, 373, 384, 390, 405
Forschungsschwerpunkte, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 194, 203, 299, 303, 304, 325, 326, 331, 346, 347, 349, 368, 369, 372, 387, 388, 404, 405
Forschungstransfer, 403
Fortbildung, 35, 56, 315
Französisch, 237, 296, 304, 346
Frauen, 4, 6, 7, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 24, 28, 32, 57, 63, 70, 71, 72, 110, 133, 229, 261, 266, 267, 268, 317, 319, 323, 344, 351, 352, 360, 366, 370, 374, 384, 393, 396, 402
Frauenanteil, 16, 24, 266, 323, 360, 393
Frauenforschung, 18, 351

Geisteswissenschaften, 183, 321, 351, 367, 397
Gemeinsame Geschäftsordnung, 218
Gemeinschaftsaufgabe, 49
Geographie, 149, 221, 222, 297, 346
Geologie, 235
Germanist, 15, 118, 146, 273, 332, 381
Gesamthochschulentwicklungsgesetz, 102, 103, 108, 109, 122, 124, 127, 128, 150, 152, 152, 155, 157, 75, 191, 232,
Geschichte, 7, 19, 158, 273, 296, 299, 303, 332, 333, 346, 367, 370, 381, 404
Gewerkschaft, 240, 375
Graduiertenkolleg, 207, 327, 368, 370, 371, 373, 399, 404, 405
Graduierung, 66, 67
Griechisch, 315, 316
Grundlagenforschung, 52, 297, 298, 299, 303, 304, 306, 326, 347, 369, 372, 373, 391

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Grundordnung, 138, 157, 160, 175, 178, 179, 191, 215, 216, 293, 381
Grundstudium, 48, 49, 51, 52, 53, 59, 60, 120, 124, 129, 132, 139, 140, 141, 146, 151, 193, 231, 236, 241, 254, 256, 257, 259, 260, 286, 297, 324, 344, 345, 352, 393, 394, 395
Gründungsphase, 87, 104, 105, 157, 171, 176, 179, 186, 187, 215, 216, 293, 294, 312, 313, 314, 317, 328, 350, 378, 400
Gründungsrektor, 99, 101, 103, 105, 108, 138, 139, 164, 175, 176, 177, 292, 294, 379, 177, 400
Gründungssenat, 101, 102, 118, 130, 135, 139, 160, 163, 175, 176, 177, 294, 311, 313, 315, 325, 328, 331, 378
Gruppenarbeit, 54, 57, 114, 192
Gymnasium, 8, 22, 48, 131, 141, 146, 219, 230

Habilitation, 45, 168, 170, 214, 266
Habilitationsordnungen, 12, 16, 17, 336
Hauptnutzfläche, 180, 182, 183, 185, 335
Hauptnutzfläche, 181, 183, 184, 293, 335
Hauptsstudium I, 144, 146, 270, 271, 324
Hauptstudium II, 144, 146, 270
Hauptstudium, 48, 50, 67, 124, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 143, 153, 193, 231, 236, 241, 256, 261, 285, 297, 324, 365, 393, 394, 395
Historiker, 371
Hochschul-Informations-System, 252, 272
Hochschulabsolventen, 6, 38, 53, 78, 97, 106, 107, 137, 187, 231, 246, 250, 271, 398
Hochschulaufgaben, 212
Hochschulausbau, 106
Hochschulausbildung, 41, 76, 112, 124, 125, 136, 168, 188, 198, 249, 250
Hochschulautonomie, 157, 179, 186, 227, 381
Hochschulbauförderungsgesetz, 184
Hochschulberatergruppe, 102
Hochschulbesuch, 75
Hochschuldidaktik, 83, 84, 138, 158, 162, 198, 325, 404
Hochschuldidaktische Zentren, 256, 257, 258, 259, 260, 316, 317, 89, 111, 114, 118, 122, 286
Hochschulentwicklung, 158, 162, 206, 223, 325
Hochschulforschung, 35, 98, 251, 265, 279
Hochschulgesamtplan, 41, 45, 46, 48, 228
Hochschulgründung, 107
Hochschulkapazität, 56, 128, 197, 238, 239
Hochschullehrer, 16, 66, 123, 133, 135, 138, 150, 157, 166, 168, 169, 170, 173, 174, 177, 179, 208, 209, 212, 257, 258, 273, 324
Hochschullehrergruppen, 120, 129, 132, 136, 148, 170, 171, 172
Hochschullehrernachwuchs, 214
Hochschulleitung, 313
Hochschulorganisation, 53
Hochschulplanung, 92, 223, 234
Hochschulplanungsbeirat, 17, 83, 84
Hochschulpolitik, 16, 34, 36, 59, 74, 89, 105, 107, 187, 197, 199, 202, 282, 407
Hochschulrahmengesetz, 46, 65, 67, 68, 69, 154, 165, 172, 200, 204, 217, 238, 397
Hochschulrahmengesetz, 70, 88, 154, 200, 204, 205, 210, 214, 215, 217, 232, 233, 238, 239, 240, 241, 243, 247, 248
Hochschulreform, 4, 12, 14, 32, 36, 73, 117, 127, 130, 197, 198, 199, 200, 229, 402
Hochschulreife, 11, 56, 83, 88, 94, 102, 106, 108, 110, 129, 130, 131, 133, 266, 270, 316, 393
Hochschulsozialisation, 258
Hochschulstandorte, 177, 196, 293
Hochschulstruktur, 3, 65, 107, 110, 126, 179, 197, 202, 205, 379, 398, 399
Hochschulsystem, 38, 41, 62, 63, 64, 72, 77, 85, 86, 156, 190, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 227, 229, 230, 240, 292, 365, 396, 397, 398, 399, 403
Hochschulunterricht, 254, 255
Hochschulverband, 68
Hochschulverwaltung, 118, 178, 179, 189
Hochschulwesen, 23, 41, 63, 64, 65, 67, 102, 113, 155, 186, 187, 200, 205, 232, 259
Höheres Schulwesen, 31

Immatrikulation, 6, 7, 26, 45, 83
Industrie, 13, 164, 296, 300, 302, 304, 334, 337, 339, 340, 375, 388, 389
Industrie- und Handelskammer, 104, 356

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Informatik, 145, 243, 296, 341, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 367, 368, 373, 389, 405
Infrastruktur, 100, 104, 107, 159, 229, 369, 375, 391
Ingenieurschule, 20, 103, 296, 335, 355, 380
Ingenieurschulabsolventen, 20
Ingenieurstudium, 395
Ingenieurwissenschaften, 60, 84, 90, 93, 100, 114, 136, 146, 168, 175, 184, 225, 233, 236, 274, 321, 324, 328, 333, 334, 335, 336, 349, 350, 351, 352, 360, 369, 373, 385, 393, 396, 403, 405
Innovationen, 91, 277, 306, 334, 380, 391, 397, 405
Institute, 34, 301, 314, 388
Integration, 15, 23, 55, 64, 66, 86, 88, 90, 99, 100, 108, 109, 111, 117, 129, 130, 140, 147, 148, 156, 157, 163, 172, 177, 180, 256, 303, 311, 348, 390, 398, 407
Interdisziplinarität, 91, 179, 192, 258, 279, 293, 304, 347, 366, 369
Italienisch, 237, 296, 346

Juristen, 3, 60, 297

Kanzler, 175, 176, 177, 178, 291
Kapazität, 12, 64, 85, 163, 164, 198, 220, 238, 275, 291, 294, 307
Klausuren, 20, 21, 131, 135, 152
Kolleg, 16, 370, 373
Kollegiaten, 327, 370, 371, 373
Kolloquien, 171, 296, 381, 371, 406
Kommunikationsdesign, 323, 325, 379, 380, 394, 405, 406
Kompaktstudium, 78
Konsekutivmodell, 45, 111, 241, 259, 365, 394, 405
Konstruktion, 20, 307, 372, 391
Kontaktstudium, 27, 45, 56, 67, 78, 90
Konvent, 216, 293, 294, 338
Kooperation, 23, 39, 55, 64, 83, 84, 98, 133, 135, 150, 156, 161, 172, 178, 187, 205, 227, 231, 282, 284, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 314, 326, 329, 332, 333, 337, 339, 347, 348, 349, 356, 373, 374, 375, 376, 384, 385, 386, 404, 406
Kooperationsverträge, 341, 348, 386
Kultusminister, 19, 40, 41, 42, 45, 102, 130, 146, 219, 235, 237, 316
Kultusministerkonferenz, 132, 227, 231, 238, 244
Kultusministerkonferenz, 19, 20, 38, 39, 231
Kunst, 221, 222, 303, 316, 323, 329, 337
Kunsthochschule, 41, 272, 338
Kuratorium, 177, 308, 311, 338, 350, 356, 357, 374, 385
Kurzstudium, 23, 31 41, 43, 44, 47, 59, 94, 99, 133, 136, 137, 195, 199, 204, 236, 238, 241, 243, 248, 254, 261, 262, 264, 271, 289, 366, 393, 397, 398, 400

Laboratorien, 43, 45, 152, 167, 172, 182, 225, 323, 329, 338, 348, 369, 375, 376, 405
Landesregierung, 3, 17, 73, 74, 84, 86, 88, 90, 92, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 110, 118, 125, 126, 165, 170, 178, 186, 191, 194, 196, 250, 280, 286, 292, 310, 311, 317, 338, 343, 348, 357, 375, 377, 378, 386, 399
Landesrektorenkonferenz, 126
Landesstudienreformkommissionen, 236
Landkinder, 32, 72
Landtag, 88, 92, 101, 109, 147, 186, 220
Langstudiengänge, 43, 59, 67, 94, 99, 118, 190, 289, 393, 395, 399
Lateinisch, 346
Legislative, 205
Lehrämter, 59, 129, 131, 142, 146, 147, 148, 150, 165, 213, 219, 220, 235, 236, 237, 315, 341, 356, 392, 393
Lehramtsprüfung, 147, 219
Lehramtsstudenten, 392
Lehramtsstudiengänge, 123, 142, 146, 147, 148, 170, 221, 294, 297, 341, 342, 346, 382, 393
Lehranstalt, 13, 19
Lehrbefähigung, 214, 215, 219, 315
Lehrerausbildung, 17, 19, 60, 101, 146, 237, 253, 336, 390
Lehrerausbildungsgesetz, 147, 219, 236
Lehrerbildung, 66, 166
Lehrerstudium, 16, 98, 237
Lehrforschung, 109
Lehrkörper, 9, 13, 14, 15, 16, 19, 40, 63, 64, 66, 89, 132, 138, 139, 148, 172, 201, 236, 240, 402
Lehrmethode, 289

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Lehrstrategie, 114
Lehrveranstaltungen, 27, 40, 43, 45, 133, 134, 141, 153, 171, 172, 218, 235, 236, 244, 253, 255, 278, 279, 285, 317, 370, 373, 390
Leistungsnachweis, 56, 67, 89, 152, 153, 154, 155, 344
Lernfreiheit, 114
Lernmethoden, 114, 218
Lerntheorie, 148
Literatur, 299, 300, 351, 352, 387, 404
Literaturwissenschaft, 126, 233, 236, 237, 300, 325, 346, 367, 369, 381, 387

Magister, 321, 392
Magisterprüfung, 231, 341
Magisterstudiengang, 284, 342, 346, 358, 365, 367, 392, 393
Magisterstudiengänge, 218, 270, 358, 392, 395
Magisterstudium, 150, 296
Maschinenbau, 118, 144, 146, 175, 243, 263, 264, 274, 276, 293, 296, 300, 302, 303, 304, 311, 324, 339, 344, 345, 364, 365, 366, 367, 376, 380, 386
Maschinentechnik, 145, 339, 340, 346, 372, 373
Maschinenwesen, 296, 380
Mathematik, 90, 97, 99, 118, 120, 131, 143, 145, 146, 159, 218, 221, 234, 235, 243, 273, 290, 296, 299, 311, 326, 327, 344, 346, 350, 365, 367, 373, 380, 393, 404, 405
Mechanik, 394
Medizin, 3, 6, 83, 90, 93, 101, 142, 161, 175, 290, 303, 304, 311, 312, 315, 321, 322, 323, 329, 334, 374, 375, 404, 405
Minister für Wissenschaft und Forschung, 84, 85, 89, 90, 96, 102, 103, 118, 130, 176, 186, 212, 215, 216, 220, 248, 286, 378, 400, 408
Mitbestimmung, 13, 20, 34, 36, 37, 40, 46, 76, 197, 284
Mittelstufe, 77, 376
Mobilität, 79, 80, 110, 111, 112, 125, 133, 140, 193, 250, 303, 369, 371
Modellversuch, 45, 125, 252, 253, 255, 308, 315, 316, 352, 371, 381
Mündigkeit, 62, 63, 408
Musik, 221, 222, 303, 337, 340, 341

Nachkriegszeit, 9, 16, 19, 37, 100, 197, 206, 228, 355, 377, 396, 397
Nationalsozialismus, 5, 34, 202, 332, 352
Naturwissenschaften, 5, 6, 7, 13, 90, 97, 184, 234, 235, 311, 321, 327, 329, 351, 352, 360, 375, 388, 393
Nicht-Abiturienten, 140, 259
Noten, 57, 285
Notendurchschnitt, 259, 402
Numerus clausus, 12, 30, 34, 36, 48, 64, 69, 70, 73, 105, 126, 151, 237

Ökologie, 145, 324, 329, 404
Ökonomie, 41, 54, 159, 347
Orientierungsphase, 55

Pädagogik, 4, 15, 17, 81, 158, 159, 221, 243, 316, 322, 332, 342, 347, 359, 395
Pädagogische Hochschule, 15, 86, 98, 103, 104
Parteien, 44, 58, 68, 127, 178
Partizipation, 158, 159, 325
Philologien, 6, 146, 336, 369
Philosophie, 4, 8, 147, 149, 296, 346, 394, 408
Physik, 60, 99, 118, 120, 143, 145, 146, 149, 221, 234, 235, 236, 243, 252, 255, 262, 263, 264, 296, 299, 300, 311, 324, 326, 329, 337, 344, 367, 372, 381, 387, 388, 391, 393, 395, 405
Pilotprojekt, 121, 129, 283
Planstudienzeit, 241, 277
Politikwissenschaft, 147, 297, 336
Polyvalenz, 236, 237
Portugiesisch, 346
Praktikum, 77, 135, 366, 370, 395
Praxisbezug, 78, 136, 137, 140, 164, 172, 198, 232, 235, 246, 247, 248, 249, 256, 258, 261, 278, 279, 283, 284, 289, 324, 338, 366, 374, 400
Praxissemester, 145, 154, 236, 252, 255, 256, 264, 297, 324, 404
Primarstufe, 77, 131, 146, 147, 149, 221, 222, 292
Projektstudium, 90, 114, 192
Promotion, 12, 16, 168, 266, 278, 341, 358, 365
Promotionsordnung, 15, 16, 17, 212, 336, 398
Promotionsstudium, 322, 358, 392

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Prüfung, 6, 11, 12, 20, 21, 39, 40, 45, 52, 65, 77, 107, 116, 123, 125, 149, 152, 154, 207, 214, 241, 244, 252, 346, 379
Prüfungsanforderungen, 40, 45, 50, 64, 67, 83, 89, 126, 132, 132, 139, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 172, 192, 193, 194, 213, 217, 234, 237, 237, 238, 240, 251, 252, 255, 278, 285, 285, 345
Prüfungsergebnisse, 193
Psychologie, 99, 145, 147, 149, 303, 366, 379, 380, 393, 394, 406

Quorum, 216

Radikalenerlaß, 198
Rahmenplan, 160
Rahmenprüfungsordnungen, 119, 188
Rahmenstudienplan, 48, 51
Rangliste, 276
Raumbedarf, 293, 385
Rechenzentrum, 118, 178
Rechtswissenschaften, 6, 17, 27, 31, 42, 47, 51, 55, 62, 68, 69, 86, 104, 106, 115, 169, 178, 213, 236, 245, 271, 329, 397
Recycling, 158, 330, 347
Regelstudiendauer, 34, 38, 68, 69, 114, 124, 132, 136, 137, 188, 217, 231, 235, 237, 239, 241, 244, 245, 271, 278, 287, 288, 289, 345, 365, 379
Regionalisierung, 32, 85, 86, 89, 106, 107, 108, 196, 199, 222, 281, 282, 283, 305, 308, 331, 401
Reifeprüfung, 10, 12
Rektor, Rektorat, 5, 171, 177, 290, 294, 298, 312, 312, 313, 338, 356, 381
Religion, 158, 299, 303, 329, 351
Reputation, 134, 166, 193, 202, 203, 206, 207, 281, 282, 287, 314, 403
Restauration, 9
Ringvorlesung, 337
Roboter, 347, 389
Robotik, 304, 385, 389, 404, 405
Romanistik, 118, 146, 387
Russisch, 346, 381

Sandwich-Modell, 78
Schadstoffe, 331, 347
Schlüsselqualifikation, 284
Schulreform, 219
Schwedisch, 346
Sekundarstufe I, 147, 221, 222
Sekundarstufe II, 85, 134, 146, 147, 191, 221, 404
Selbstverwaltung, 13, 14, 36, 55, 64, 68, 86, 152, 175, 178, 179, 189, 356
Semesterwochenstunden, 146, 147, 166, 167, 394
Seminar, 135, 256, 316, 371, 373
Seminararbeit, 167, 366, 367
Senat, 157, 177, 294, 299, 303, 311, 315, 338, 344, 351, 356
Seniorenstudium, 385, 406
Servicefächer, 147
Sicherheitstechnik, 145, 158, 159, 380, 384, 386, 387, 388, 394, 395, 405, 406
Sonderforschungsbereich, 156, 160, 161, 207, 292, 298, 300, 314, 326, 326, 327, 367, 368, 370, 380, 387, 391, 404, 405,
Sozialarbeit, 60, 151, 221, 316, 324, 366, 374, 404
SPD, 44, 49, 58, 61, 127, 357
Sozialerhebung, 244, 267, 269
Sozialisation, 20, 57, 81, 108, 133, 153, 158, 159, 161, 257, 325, 352
Sozialistischer Deutscher Studentenbund, 34, 35
Sozialpädagogik, 151, 221, 316, 324, 374
Sozialwesen, 19, 233, 324, 358, 359, 360, 364, 365, 366, 374, 405
Sozialwissenschaften, Soziologie, 18, 48, 79, 81, 90, 96, 118, 126, 145, 147, 149, 162, 221, 222, 233, 257, 297, 298, 308, 336 351, 352, 366, 368, 379, 380, 387, 393, 3394, 404, 406,
Spanisch, 237, 296, 346
Sprachlabor, 114, 178
Studentenaustausch, 310, 386
Studentenberg, 72, 227, 229, 239, 397
Studentenbewegung, 21, 196, 247
Studentengruppen, 141, 257
Studentenschaft, 5, 6, 13, 24, 48, 66, 312, 313
Studentenwerk, 45, 244, 267, 269
Studentenzahlen, 24, 28, 32, 52, 58, 60, 63, 95, 100, 118, 140, 184, 190, 196, 213, 220, 227, 229, 238, 259, 275, 294
Studienneigung, 178

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studienabbrüche, 114
Studienabbruchquote, 141
Studienabschlüsse, 68, 85, 111, 120, 131, 205, 244, 287, 297
Studienabschnitte, 59, 88, 99, 120, 128, 129, 132, 133, 150, 155, 157, 170, 171, 205
Studienanfänger, 30, 47, 53, 57, 89, 92, 94, 95, 96, 99, 130, 178, 203, 235, 266, 272, 273, 275, 341, 357, 374
Studienanforderungen, 114, 240, 257, 278, 288, 289
Studienangebot, 62, 63, 90, 91, 97, 152, 188, 189, 190, 193, 198, 207, 221, 231, 240, 241, 266, 281, 294, 296, 297, 323, 324, 337, 338, 339, 340, 341, 345, 357, 364, 366, 380, 382, 393, 395, 403, 404, 405
Studienäste, 289
Studienaufbau, 57, 89, 132, 289, 366
Studienbedingungen, 18, 30, 34, 114, 218, 246, 273, 274, 276, 284, 286, 287, 289, 293, 313, 336, 344, 357, 362, 401, 405
Studienbeginn, 47, 129, 131, 139, 141, 207, 241, 259, 344
Studienberatung, 40, 50, 65, 84, 106, 118, 123, 176, 178, 192, 245, 344
Studienberechtigung, 11, 32, 48, 77, 256
Studienbetrieb, 139, 176, 367
Studienbewerber, 130, 207, 325, 345, 356, 357
Studienchancen, 257, 399
Studiendauer, 17, 26, 68, 77, 89, 94, 118, 120, 124, 128, 132, 136, 137, 146, 150, 205, 240, 242, 245, 287, 288
Studieneingangsvoraussetzung, 260, 344
Studiengang, 20, 26, 27, 35, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 95, 99, 102, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 145, 155, 157, 171, 193, 221, 247, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 270, 276, 278, 279, 288, 289, 296, 297, 303, 311, 316, 322, 323, 324, 325, 338, 339, 340, 345, 359, 364, 365, 366, 367, 370, 380, 390, 393, 394, 395, 402,
Studiengangmodell, 122, 294
Studiengangsystem, 235, 316
Studieninformation, 245
Studieninhalte, 11, 14, 38, 57, 64, 77, 88, 108, 111, 112, 123, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 147, 149, 150, 152, 178, 192, 193, 231, 232, 235, 236, 237, 240, 254, 256, 285, 288, 289, 344, 366, 367, 395, 402, 407
Studieninhaltsprobleme, 139
Studienjahr, 27, 40, 46, 47, 48, 51, 84, 113, 124, 132, 242, 288, 289
Studienkommission, 135, 249, 286
Studienleistung, 137, 151, 257
Studienmodelle, 45, 138
Studienmöglichkeiten, 66, 111, 128, 142, 147, 178, 323, 338
Studienmotivation, 111, 125, 399
Studienordnungen, 33, 40, 62, 67, 88, 89, 135, 139, 146, 152, 153, 170, 176, 216, 217, 218, 219, 231, 246, 253, 254, 287, 336, 345
Studienorganisation, 27, 38, 57, 63, 67, 287, 345
Studienortwahl, 95, 272, 276, 343
Studienplätze, 32, 34, 47, 56, 69, 70, 85, 89, 91, 93, 94, 95, 96 97, 105, 106 107, 108, 141, 183, 184, 189, 195, 196, 227, 228, 274, 355, 396, 398, 399, 400, 401
Studienplatzwechsel, 130
Studienplatzzielzahl, 227, 228, 291, 336
Studienqualität, 272, 276, 287
Studienreform, 3, 11, 32, 36, 38, 53, 59, 63, 64, 66, 67, 70, 84, 85, 87, 88, 89, 93, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 137, 138, 139, 150, 156, 157, 161, 169, 176, 179, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 217, 218, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 248, 249, 250, 251, 271, 276, 277, 279, 280, 281, 284, 286, 287, 288, 289, 316, 317, 344, 345, 379, 381, 382, 397, 398, 399, 402, 403, 404, 406, 407, 408
Studienreformkommissionen, 68, 69, 89, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 188, 189, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 243, 286
Studienreformmodell, 56
Studienrichtungen, 43, 145, 146, 153, 289, 339, 365, 393, 395, 400
Studienschwerpunkte, 136, 170, 207, 249, 297, 394

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Studiensituation, 276, 278
Studienstruktur, 87, 141, 142, 147, 154, 231, 239, 258, 294, 321, 358
Studiensystem, 57, 60, 63, 64, 66, 67, 124, 127, 128, 140, 190, 193, 195, 205, 234, 240, 241, 252, 253, 286, 396, 397, 400
Studienumfang, 135, 148, 188, 394
Studienverhalten, 114
Studienverlauf, 129, 133, 139, 178, 257, 345
Studienverlaufspläne, 136
Studienvolumen, 120, 132, 154
Studienwechsel, 131
Studienzeiten, 24, 30, 38, 40, 47, 51, 69, 78, 89, 94, 114, 129, 137, 138, 156, 188, 189, 193, 203, 218, 231, 237, 238, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 271, 272, 287, 288, 344, 345, 397, 398, 399
Studienzeitverkürzung, 11, 40, 68, 133, 137, 151, 190, 193, 196, 199, 203, 206, 231, 232, 238, 240, 241, 242, 246, 277, 278, 287, 344, 397, 400, 403, 405
Studienzeitverlängerung, 25, 30, 131, 152, 193, 218, 225, 241, 245, 317
Studienziele, 22, 67, 88, 109, 110, 112, 114, 115, 124, 125, 131, 148, 191, 192, 193, 254, 288, 289, 316, 402
Studienzweige, 135
Studierendengruppen, 257
Studierendenzahlen, 83, 223, 291, 313, 321, 342, 357, 358
Studierfähigkeit, 51, 259, 260, 402
Studium generale, 14
Stufenlehrerstudium, 236

Technik, 6, 22, 102, 114, 123, 145, 148, 149, 159, 206, 302, 307, 308, 309, 326, 329, 338, 347, 349, 351, 371, 376, 384, 385, 388, 396, 397, 404, 405
Technikdisziplinen, 7, 13, 28, 396, 397
Technische Hochschule, 7, 8, 13, 21, 206, 396, 408
Technische Informatik, 364, 405
Technologie, 98, 196, 303, 308, 333, 334, 351, 386, 403, 404
Technologietransfer, 308, 337, 375, 385, 401, 403, 405, 406
Technologiezentrum, 308, 374, 375, 376
Testverfahren, 59, 114, 314, 391
Theologie, 221, 352
Türkisch, 315, 316, 346
Tutor, 50, 57

Überleitung, 15, 25, 85, 208, 213, 396
Umwelt, 9, 158, 159, 161, 305, 325, 328, 329, 331, 333, 388
Umweltforschung, 158, 403
Universitätsbibliothek, 293, 374

Verband Deutscher Studentenschaften, 12, 35, 68
Verwaltung, 43, 44, 69, 76, 97, 98, 117, 175, 179
Volksschule, 8, 15
Vorgängereinrichtung, 103, 108, 111, 117, 118, 119, 129, 152, 161, 164, 165, 176, 177, 180, 181, 290, 307, 315, 323, 382, 395
Vorlesung, 6, 11, 21, 114, 115, 135, 278
Vorprüfung, 393

Wahlfreiheit, 51, 191
Wahlpflicht, 135, 154, 394
Weiterbildung, 51, 54, 56, 57, 88, 111, 214, 235, 306, 307, 308, 316, 337, 338, 339, 373, 385, 390, 404
Werkstoff, 300, 348, 372
Westdeutsche Rektorenkonferenz, 3, 10, 11, 12, 16, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 132, 188, 194, 205, 206, 228, 231, 244, 245, 381, 397
Wiederaufbau, 8, 37
Wiedervereinigung, 398, 399
Wirtschaft, 6, 13, 22, 37, 39, 49, 62, 69, 73, 105, 107, 172, 265, 276, 282, 296, 297, 304, 326, 337, 338, 365, 370, 371, 375, 376, 384, 396, 397
Wirtschaftlichkeit, 178, 195
Wirtschaftswissenschaften, 84, 100, 118, 119, 126, 145, 144, 147, 188, 221, 232, 233, 236, 241, 243, 257, 264, 272, 276, 296, 311, 329, 344, 346, 347, 349, 373, 385, 386, 387, 393, 405
Wissenscgaftliches Hochschulgesetz, 200, 201, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 234, 235, 243, 251, 286, 302, 336, 346, 364, 402
Wissenschaftliche Räte, 167, 208
Wissenschaftsminister, -ministerium, 109, 122, 123, 128, 129, 130, 134, 139, 154, 157, 164, 170, 171,

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

172, 175, 177, 217, 219, 220, 221, 226, 227, 230, 233, 234, 237, 286, 292, 311, 315, 317, 356, 378
Wissenschaftsrat, 24, 25, 31, 32, 34, 38, 58, 60, 100, 138, 156, 188, 190, 191, 194, 196, 206, 208, 227, 240, 241, 242, 243, 274, 343, 370, 397, 398
Wissenschaftstheorie, 107, 149
Wissenschaftstransfer, 385

Y-Modell, 45, 59, 60, 111, 128, 129, 138, 193, 198, 235, 241, 253, 259, 288, 296, 324, 365, 367, 379, 393, 394

Zentrale Einrichtung, 118, 162, 175, 177, 178, 184, 185, 189, 286, 304, 326, 327, 338, 351, 363
Zugangsvoraussetzungen, 7, 62, 64, 66, 68, 69, 85, 88, 90, 102, 106, 110, 176, 178, 206, 257, 259, 272,
Zusammenführung, 85, 111, 165, 205, 220, 311, 312, 339, 382
Zusatzstudium, 145, 296, 297, 315, 324, 325, 329, 365, 395, 404
Zwangsexmatrikulation, 27, 217
Zweisprachendidaktik, 315, 326, 331, 404
Zwischenprüfung, 10, 25, 27, 47, 120, 124, 128, 140, 255, 261

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN