



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

3. Die Unvermeidlichkeit der Hochschulreform

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

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 1961¹ 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 Nationalsozialismus 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.

Helmuth Plessner und Karl Marx und stellten den Widerspruch zwischen den realen Betriebsverhältnissen der Institute und deren die Arbeitsfähigkeit behindernde autoritäre Ordinarien Herrschaft fest. "So wie der Lehrstuhlbesitzer über sein Institut verfügt, so haben die Universitätsorgane der Professoren Herrschaft 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.

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 verlorengelassen, 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 sozial-schwacher 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 abflauer 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.

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 Parole 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 erwachsen Konzepte, die in Beratungsgremien und bei den politisch Verantwortlichen im wesentlichen zu

technokratischen Planungsvorstellungen führten. Auf der Linie der Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1966 lagen der Forschungsbericht II der Bundesregierung⁸, die Grundsätze der Kultusministerkonferenz⁹, die Planung der Länder Baden-Württemberg¹⁰ und Nordrhein-Westfalen¹¹.

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 verlieren¹²;
- 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 Hochschulwesens: 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.

modernen Industriegesellschaft zu sichern. Dahinter blieb das Individualrecht auf optimale Förderung aller Studierwilligen und der konzentrierten Förderung besonders begabter oder leistungsfähiger Studierender in Grundsatzserklärungen 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 spezialisierte 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 spezialisierte 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.

"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.

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.

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.

- 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" müsse³⁵, 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 unabwendbare 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.

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.

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, Trennungsschädigungen, 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 vor⁴³, 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.

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 Bundesverfassungsurteil 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 Berührungängsten, 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 I⁴⁵ 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.

auf Bildung und Ausbildung, der freien Berufswahl, der Sicherung des Bedarfs an Berufsnachwuchs (und) der Erhaltung der Funktionsfähigkeit der Hochschulen bei der Festsetzung der Ausbildungskapazität⁴⁶, 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 Präsenzzeit, 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 Studienzeitbegrenzung⁵¹ 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 profilierten 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.

- 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 Zunfttherren,
- die weiterhin 'proletaroider 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.

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 Evers⁶⁰ 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 Entschlüsse zur 1964-1975, Bonn-Bad Godesberg o.J., S. 41 ff.

⁶¹ Ebd., S. 8.

⁶² Ebd., S. 7.

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.

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.

- 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.

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.

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.

- 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.

- dem Fortbildungs- und Kontaktstudium⁸⁸

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.

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 adressiert 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.

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 1970⁹⁴ 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.

"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.

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 Anlagenband¹⁰⁹ mehr oder weniger detaillierten Vorschlägen der Neugestaltung von Ausbildungsgängen dominierte zwar das Y-Modell, das für Physik, Chemie, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie in der Lehrerbildung 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 mangle, 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.

Tertiären Bereichs gefordert. Außer der SPD entschieden sich auch die CDU¹¹¹ und die FDP¹¹² für die Gesamthochschule. Gleiches galt für den Bundesbildungsminister¹¹³, die KMK¹¹⁴ und die WRK¹¹⁵ (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.-Bundesausschuß 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: Grundsatzzerklärung zur integrierten Gesamthochschule. Erklärung der 86. WRK vom 26.1.1971, in: WRK, Arbeitsbericht 1971/72, Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 99-104.

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 fördern. Hochschulkonzepte müssen also darauf

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 Generation 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 Chancengleichheit 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.

- 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.

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.

- 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.

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 Graduierte 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", "Kursssystem") 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.

genannt.¹⁴¹ Vorgeschrieben wurden abgestufte Studiengänge und Studienabschlüsse, dagegen blieb die Organisationsform der Studiengänge weitgehend offen¹⁴². Eine Regelstudienzeit wurde eingeführt. Sie betrug in dafür geeigneten Fachrichtungen drei Jahre¹⁴³. 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 1970¹⁴⁸ 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 Zulassungsvoraussetzungen 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 § 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.).

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 BVerfG. 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 Studium¹⁵³ 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 vorzunehmen¹⁵⁶, 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.

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 verabschiedet¹⁵⁸ 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 Enthaltensamkeit 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.

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