



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

5. Reform in Nordrhein-Westfalen durch Gesamthochschulen

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

5. Reform in Nordrhein-Westfalen durch Gesamthochschulen

5.1 Die hochschulpolitische Entwicklung

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

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

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

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

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

¹ Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf, im März 1970, S. 70.

² Vgl. ebd., S. 68.

³ Vgl. ebd., S. 67 f.

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

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

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

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

⁴ Ebd., S. 69 f.

⁵ Vgl. ebd., S. 65.

⁶ Ebd., S. 68.

⁷ Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen, Wuppertal 1972, S. 10.

⁸ Ebd.

⁹ Die Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover erhielt im August 1969 den Auftrag, Grundlagen für die Standort- und Organisationsplanung des Fachhochschulbereichs zu erarbeiten. Dieser Auftrag wurde im Oktober 1970 auf den gesamten Hochschulbereich ausgedehnt.

¹⁰ Hochschulpolitik in NRW, S. 25.

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

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

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

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

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

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

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

¹² Ebd., S. 11.

¹³ Ebd.

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

Die zahlreichen Stellungnahmen zu den Thesen aus den Hochschulen des Landes zeigten ein breites Spektrum, die von der Zustimmung zur Integrierten Gesamthochschule hauptsächlich durch Pädagogische Hochschulen und der im Entstehen begriffenen Fachhochschulen¹⁴ über erhebliche Vorbehalte bis zur Ablehnung von Integrierten Gesamthochschulen vorwiegend durch die alten Universitäten reichte. Die vielen Einzelstellungen von Teilgremien zeigten außerdem, daß innerhalb der Hochschulen die kontroversen Standpunkte nicht ausgeräumt werden konnten.¹⁵ Mißtrauen gegen eine nur organisatorische Reform ohne hinreichende Klärung der inhaltlichen Substanz war ebenso verbreitet wie konstruktive Änderungsvorschläge zu den Thesen.¹⁶

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

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

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

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

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

¹⁶ Ebd., S. 17 ff.

¹⁷ Ebd., S. 133.

Leistung, Qualifikation und Niveau. Auch daran sollte man sich in der Bundesrepublik orientieren.

5.) Sollte die Rechtspflegerausbildung ebenfalls in eine Gesamthochschule einbezogen werden, so würde dies auf unüberwindliche Hindernisse mit der Ausbildung der Studenten der Rechtswissenschaft stoßen.¹⁸

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

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

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

¹⁸ Ebd., S. 120 f.

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

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

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

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

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

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

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

²¹ Ebd., S. 336.

²² Ebd., S. 337.

²³ Ebd.

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

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

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

5.2 Geplante Studienplätze und Realität

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

²⁵ Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen Gesamthochschulentwicklungsgesetz -GHEG)- SGV.NW 223 - vom 30. Mai 1972, § 2 (1) in Verbindung mit § 4.

²⁶ Ebd., § 2 (2) und § 3 (2) in Verbindung mit den Begründungen zum Regierungs-Entwurf.

²⁷ Vgl. Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschulpolitik ..., a.a.O., S. 16 f.

²⁸ § 6, GHEG.

²⁹ Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standortforschung und Kapazitätsplanung zukünftiger Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Manuskript Nr. 31, Hannover, im Oktober 1971.

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

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

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

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

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

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

³⁰ Ebd., S. 4.

³¹ Ebd., S. 5.

³² Ebd., S. 8. Diese Forderung wurde, mit Ausnahme der Medizin, die nur in Essen bereits vorhanden war, überall erfüllt.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd., S. 9.

³⁵ Ebd.

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

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

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

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd., S. 67.

Interessant ist noch die Prognose der Studienanfängerzahlen für die fünf Standorte (vgl. Tabelle 1), gegliedert nach "Hochschulbereichen" für die Jahre 1976, 1980 und 1984.³⁸

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

Tabelle 1: Prognostizierte jährliche Studienanfängerzahlen für die fünf Gesamthochschulen

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

³⁸ Ebd., S. 57 f.

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

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

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

"technologische Minimum" übersteigende Qualifikation als "Überqualifikation" zu bezeichnen, und stellte dem den bereits in anderem Zusammenhang zitierten anspruchsvollen Satz: "Ein Bildungssystem, das aus ökonomischem Anspruch die Bildungsmöglichkeiten beschneidet, ist unmenschlich"⁴² entgegen. Sie bekennt sich dazu, die Prognose der Gesamtnachfrage nach Studienplätzen aus den vorhandenen Schülerzahlen zu errechnen, dann allerdings bei der Aufteilung auf die Studienfächer orientiert sie sich am Bedarf, ohne präzise Begründung.⁴³ Ohne Medizin sollte eine Hochschule eine minimale Größe von 10.000 Studierenden erreichen⁴⁴ und jeweils 2400 in den vier Fächergruppen der Geistes-, Gesellschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Für die fünf Gesamthochschulen wurden Zieldaten (Eckdaten) für die Verteilung der Studierenden auf Fachrichtungen, ohne Berücksichtigung der Verflechtung der Fächer und von Veränderungen durch die Studienreform angegeben,⁴⁵ die unter I in der Tabelle 2 aufgeführt sind.

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

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

⁴² Ebd., S. 10.

⁴³ Ebd., S. 10 ff.

⁴⁴ Ebd., S. 18.

⁴⁵ Ebd., S. 46.

⁴⁶ Drucksache 7/1162, Anlage 36, S. 2.

⁴⁷ Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6.A., Düsseldorf, August 1979, S. 78 f.

Eine Gegenüberstellung der für 1980 prognostizierten Studienanfängerzahlen⁴⁸ (Tabelle 1) mit den an den fünf Gesamthochschulstandorten für das gleiche Jahr geplanten (Tabelle 2) und realisierten Studienplätzen⁴⁹ führt zu folgenden Ergebnissen:

1. An den fünf Gesamthochschulen sollten überwiegend Kurzstudienplätze (57%) entstehen, und zwar in einer nicht begründeten Schwankungsbreite zwischen 50% (Duisburg u. Paderborn) und 66% (Essen).
2. Die Kurzstudiengänge wurden mit einer unrealistischen Verweildauer von 2-3 Jahren angesetzt, wodurch rechnerisch eine überhöhte jährliche Aufnahmequote entstand.
3. Selbst wenn von den mittleren, zu gering angesetzten Verweildauern (2,5 bzw. 5 Jahre) und der geplanten Verteilung auf Kurz- und Langzeitstudiengänge ausgegangen wird, reicht mit Ausnahme des Standortes Siegen die geplante Aufnahmekapazität nur zu 55,3% (Essen) bis 78,2% (Paderborn) aus, d.h. eine Überlast war von vornherein eingeplant.
4. Legt man eine realistische Verteilung auf die Kurz- und Langstudiengänge sowie die damals im Durchschnitt um etwa ein Jahr längere tatsächliche Studiendauer zugrunde, so erhöht sich die geplante Überlastquote erheblich.
5. Zwar wurden durch die fünf neuen Gesamthochschulen weitere Studienplätze geschaffen, aber wenn dadurch eine Chancenverbesserung eintreten sollte, durften nicht bei einer prognostizierten Studienanfängerquote von 62,5% mit allgemeiner Hochschulreife nur 27,2% der Aufnahmequote für Langzeitstudenten (jährlich 3640 von 13.360) vorgesehen werden, denn abgesehen von dem Lehramt für Grund- und Hauptschulen, das zu den Kurzstudiengängen gehört, hätte dann noch etwa jeder zweite Abiturient in ein Kurzstudium abgedrängt werden müssen, abgesehen von Studierenden mit Fachhochschulreife, die ein Langzeitstudium wählen würden. Oder anders: Die geplante Verteilung von nahezu 3:1 zwischen Kurz- und Langzeitstudenten wäre nur durch Zwangsmaßnahmen erreichbar gewesen. Sie entsprach zu keinem Zeitpunkt den Studienwünschen.
6. Die unrealistische Planung gab eine überhöhte Studienplatzzahl vor, die wegen der tatsächlichen, vorhersehbaren Verteilung auf Lang- und Kurzstudiengänge und bei Berücksichtigung realistischer Studienzeiten zwangsläufig zu einer räumlichen Überlastung der Hochschulen führen mußte.
7. Anstelle der für 1980 geplanten 41.900 Studienplätze waren am Ende des Jahres 1981 tatsächlich 32.430⁵⁰ (77,4%) vorhanden, wobei das größte Defizit durch Bauverzögerung in Duisburg auftrat, wo mit 4527 noch nicht einmal die Hälfte der geplanten 10.000 Studienplätze fertiggestellt war.
8. Die Arbeitsgruppe Hochschule hat die Zahl der Studienanfänger für 1980 (18.510) erheblich überschätzt. Möglicherweise hat sich dabei die Negativpropaganda gegen die Gesamthochschulen ausgewirkt und zu anderer Studienortwahl geführt. Die tatsächliche Studienanfängerzahl betrug im WS 1981/82 8621; wozu allerdings noch die Zahl des

⁴⁸ Vgl. Arbeitsgruppe Standortforschung, S. 57 f.

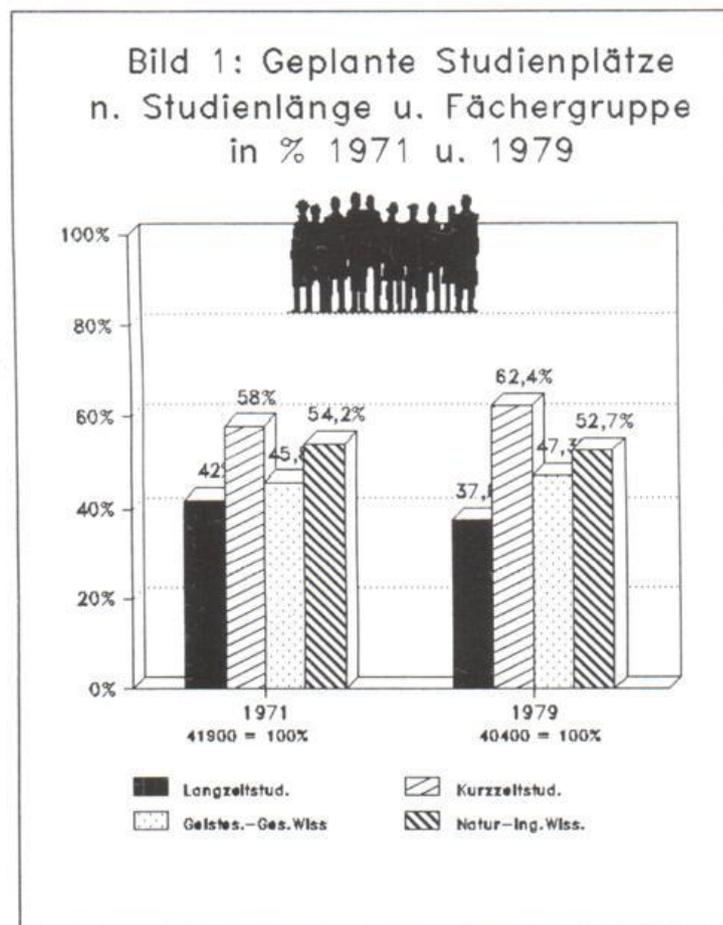
⁴⁹ Vgl. Landtagsdrucksache 7/1162 und Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Dezember 1982.

⁵⁰ 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, S. 38.

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

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

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



Entgegen dem klar erkennbaren Trend wurde die Zahl der Langstudienplätze von 42,0% auf 37,6% zugunsten der Kurzstudienplätze vermindert, vermutlich weil auf diese Weise optisch eine größere Studienplatzzahl mit geringerem finanziellen Aufwand hergestellt werden konnte (vgl. Bild 1). Tatsächlich befand⁵¹ sich um 1980 schon mehr als die Hälfte der Studierenden in einem Langzeitstudiengang. Die Reduzierung der Studienplätze wurde aus dem gleichen Grunde ebenfalls entgegen dem Trend fast ausschließlich bei den "teueren" natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienplätzen (1425) vorgenommen (vgl. Tabelle 3).

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

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

5.3 Aktivitäten an den fünf Standorten

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

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

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

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

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

Bis zur Jahreswende 1971/72 wollte die Stadt alle Voraussetzungen schaffen, damit Bauanträge für die Hochschule ohne Schwierigkeiten bearbeitet werden könnten⁵⁴ und baurechtlich der Baubeginn spätestens zum 1.2.1972 möglich würde.⁵⁵ Der Katalog der Mikrostandortplanung umfaßte neben den Verkehrserschließungen, der technischen Ver- und Entsorgung, dem Wohnen, den Dienstleistungen und Freizeiteinrichtungen, der schulischen und kulturellen Versorgung auch Vorschläge für die Fächerstruktur der Gesamthochschule.⁵⁶ Von der Pädagogischen Hochschule und der Fachhochschule als Kern ausgehend wurde ein Studienangebot vorgeschlagen, das die regionale Nachfrage nach Studienplätzen und den Bedarf an Hochschulabsolventen berücksichtigte. So ergäbe sich als Fächerspektrum

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

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

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

⁵³ Stadt Wuppertal: Mikrostandort für eine Bergische Gesamthochschule. Infrastrukturkriterien, Wuppertal, April 1971, S. 2 f.

⁵⁴ Ebd., S. 16.

⁵⁵ Ebd., S. 18.

⁵⁶ Ebd., S. 63 ff.

⁵⁷ Ebd., S. 65.

⁵⁸ Ebd., S. 65 in Verbindung mit S. 68.

⁵⁹ Arbeitsgruppe Standortforschung: Standort-Kapazitätsstruktur einer Gesamthochschule, Band 17 der Schriftenreihe der Arbeitsgruppe, Hannover 1972. Dieselbe: Gesamthochschule Wuppertal Mikrostandort Griffenberg, Band 19 der Schriftenreihe der Arbeitsgruppe, Hannover 1973.

⁶⁰ Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standort- und Kapazitätsplanung zukünftiger Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Manuskriptdruck Nr. 31, Hannover, im Oktober 1971.

⁶¹ Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standort-, Kapazitäts- und Strukturplanung der Gesamthochschule Paderborn, Hannover, im Juli 1972.

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

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

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

Zwar existierte Ende der sechziger Jahre schon die Karte, die das Land Nordrhein-Westfalen durch eine durch Münster und Dortmund führende Linie halbierte und auf diese Weise demonstrierte, daß im östlichen Landesteil nur die im Aufbau befindliche Universität Bielefeld lag und im Westen alle übrigen, aber die offizielle Landespolitik war damals noch darauf gerichtet, diese Konzentration bei den beabsichtigten Neugründungen beizubehalten. In dieser Situation beauftragte die Stadt Paderborn eine Professorengruppe unter Vorsitz von Minister a.D. Prof. Paul Mikat mit einem Gutachten.⁶⁵ Aufgrund des Studienplatzbedarfs und des Lehrermangels an Realschulen und Gymnasien empfahl der Ausschuß, in einer ersten Stufe die Pädagogische Hochschule Paderborn in den meisten Fächern⁶⁶ soweit auszubauen, daß Lehrer für alle Schulen ausgebildet werden könnten. Kurzfristig rechneten sie mit 3000 Studenten, die sich auf Dauer auf 5000 erhöhen würden.⁶⁷ Diese Teil-Universität sollte in der zweiten Ausbauphase auf alle Schulfächer ausgedehnt werden und durch zwei Zentral-Institute ein eigenes Profil in Forschung und Lehre entwickeln: das "Institut für vergleichende Didaktik" und das "Zentrum für Pädagogische Technologie."⁶⁸

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

⁶² Drucksache über die Bearbeitung der Bedenken und Anregungen zu den Bauleitplänen 407, Anlagen zum Schreiben des Stadtplanungsamtes vom 15. Mai 1972.

⁶³ Vgl. Band 19 AG Standortforschung, S. 13.

⁶⁴ Ebd., S. 174.

⁶⁵ Gutachter-Ausschuß: Gutachten über den Ausbau der Studienmöglichkeiten in Paderborn, o.O., o.J. (1969).

⁶⁶ Deutsch, Geschichte, Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Mathematik, Physik, Leibeserziehung, Katholische Theologie und Philosophie.

⁶⁷ Ebd., S. 19 f.

⁶⁸ Ebd., S. 21 f.

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

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

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

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

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

⁶⁹ Ebd., S. 28.

⁷⁰ Von den fünf Mitglieder waren drei (Schallenger, Staudinger und Kienecker) PH-Professoren.

⁷¹ Heichert, Christian: Gesamthochschule Paderborn. Überlegungen und Vorschläge zur Strukturplanung, Paderborn, im Dezember 1971.

⁷² Arbeitsgruppe Standortforschung: Grundlagen für die Standort-, Kapazitäts- und Strukturplanung der Gesamthochschule Paderborn, Hannover, im Juli 1972.

⁷³ Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen. Daten-Studienangebote-Anschriften, Düsseldorf, Dezember 1989, S. 159.

⁷⁴ Heichert, a.a.O., S. 1.

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

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

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

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

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

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

⁷⁵ Ebd., S. 13 f.

⁷⁶ Gesamthochschule im Kreis Siegen, Siegen o.J., S. 51.

⁷⁷ Ebd., Teil II, S. 1.

⁷⁸ Ebd., S. 57. Während ein Prognos-Gutachten von 1966 für Siegen mit 7000 Studierenden rechnete, nannte die BAK die Zahl von 12.000 für 1980, die erst 10 Jahre später erreicht wurde.

⁷⁹ Stadt Essen (Hrsg.): Stellungnahmen der Hochschulberatergruppe der Stadt Essen, Essen, Mai 1972, S. 3.

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

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

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

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

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

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

⁸⁰ Universität Essen-Gesamthochschule: 1972-Leistungen-1982-Texte zu zehn Gründungsjahren, Essen o.J., S. 70.

⁸¹ Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970, S. 68.

⁸² Vgl. Gründungs-Tagebuch, in: Texte zu zehn Gründungsjahren, S. 71.

⁸³ Ebd., S. 20.

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

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

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

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

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

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

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

⁸⁵ Stellungnahme der Hochschulberatergruppe, S. 31.

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

⁸⁷ Stellungnahme der Beratergruppe, S. 12 ff.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Die Gründungsphase der fünf Gesamthochschulen

5.4.1 Das hochschulpolitische Konzept

Nach einer etwa zweijährigen Planungsphase wurden die fünf Gesamthochschulen in den ersten Augusttagen des Jahres 1972 eröffnet. Die Eröffnungsreden u.a. des Ministerpräsidenten Heinz Kühn, des Ministers für Wissenschaft und Forschung Johannes Rau und des Innenministers Willi Weyer sowie der fünf Gründungsrektoren (der Professoren Dr. Walter Kröll, Essen, Dr. Artur Woll, Siegen, Dr. Rainer Gruenter, Wuppertal, Dr. Broder Carstensen, Paderborn, Dr. Helmut Schrey, Duisburg) geben ebenso Aufschluß über die mit den Gründungen verfolgten Ziele⁹³ wie die zu diesem Ereignis erschienene Schrift.⁹⁴

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

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

⁹³ Presse- und Informationsamt der Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen. Angebot und Herausforderung, Düsseldorf, im Oktober 1972.

⁹⁴ Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen. Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1972, insbes. S. 12 ff: Im Mittelpunkt die Studienreform.

⁹⁵ Rau, Johannes: Prinzipien der Hochschulpolitik, in: Gesamthochschulen. Angebot und Herausforderung, S. 18.

⁹⁶ Ebd., S. 21.

⁹⁷ Ebd.

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

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

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

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

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd., S. 22.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Ebd., S. 18.

¹⁰³ Ebd., S. 29.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd. Im Text müßte es statt "Geburtsort" richtiger "Wohnort" heißen.

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

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

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

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

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

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd., S. 30 f.

¹⁰⁸ Ebd., S. 31.

¹⁰⁹ Ebd., S. 18.

¹¹⁰ Ebd., S. 18 f.

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

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

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

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

War die Befürchtung eines minderen Stellenwerts von Forschung angesichts

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

¹¹¹ Ebd., S. 19 (Walter Kröll).

¹¹² Ebd., S. 25 (Artur Woll).

¹¹³ Ebd., S. 34 (Rainer Gruenter).

¹¹⁴ Ebd., S. 43 (Broder Carstensen).

¹¹⁵ Fey-Hauerwas, Jutta und Schallenberg, Horst, E.: Hochschulreform, a.a.O., S. 16.

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

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

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

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

5.4.2 *Kernstück Studienreform*

5.4.2.1 *Studienziele*

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

¹¹⁶ Gesamthochschulen, ebd., S. 20.

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

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

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

1. "Es geht um die Herstellung von *gleichen Chancen* für alle Schichten der Bevölkerung. Es muß jene Tendenz aufhören, jene bildungspolitische Prädestinationslehre, nach der die Bildungschancen des einzelnen zumindest partiell aus der Geburtsurkunde eines jungen Menschen abgelesen werden können, je nachdem, ob er als Junge oder als Mädchen, als Arbeiter oder als Stadt- oder als Landkind aufwächst. Das heißt, die Gesamthochschulen müssen einer offenen, einer sozial gerechteren, einer humaneren Gesellschaft entsprechen, ja noch mehr: sie müssen ihr vorausgehen und ihre Geburtshelfer sein."¹²⁰

"Ziel aller Anstrengungen zur Reform von Lehre und Studium ist es, die Chancengleichheit im Hochschulbereich herzustellen. Jeder soll die Ausbildung erhalten können, die seiner Begabung und Leistung angemessen ist. Nachteile, die aus dem soziokulturellen Milieu erwachsen, aus dem der Student kommt, müssen dabei soweit wie möglich ausgeglichen werden. Dem dient unter anderem die Vereinheitlichung der Zugangsvoraussetzungen zum Hochschulbereich. In diesem Zusammenhang wird auch noch zu prüfen sein, ob und inwieweit der Hochschulzugang Erwachsenen ermöglicht werden kann, die keine formelle Hochschulreife besitzen.

Das gesellschaftspolitische Ziel der Landesregierung, gleiche Chancen für Angehörige aller Schichten zu schaffen, verlangt, daß die noch bestehenden Bildungssackgassen durchbrochen werden. Noch immer sind gleichartige Ausbildungsgänge innerhalb der einzelnen Hochschule oder zwischen den Einrichtungen des Hochschulbereichs streng voneinander getrennt. Die neue Hochschulstruktur soll dazu helfen, verwandte Studiengänge so zu gestalten, daß sie den Wechsel von dem einen in den anderen ohne großen Reibungsverlust erlauben. Auch innerhalb der gleichen Fachrichtung müssen

¹¹⁷ Im Mittelpunkt die Studienreform, in: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 18.

¹¹⁸ Gesamthochschulen, a.a.O., S. 20.

¹¹⁹ Ebd., S. 38.

¹²⁰ Ebd., S. 19.

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

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

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

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

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

¹²¹ Im Mittelpunkt ..., ebd. S. 17.

¹²² Gesamthochschulen, ebd., S. 19.

¹²³ Im Mittelpunkt ... ebd., S. 12.

¹²⁴ Ebd., S. 13.

¹²⁵ Ebd., S. 14 u. 16.

Anforderungen an das Sach- und Methodenwissen miteinander verbinden. Der Hochschulabsolvent soll befähigt werden, die Leistungen zu erbringen, die in seinem Beruf gefordert werden, und er soll sich den Entwicklungen in seinem Beruf selbständig anpassen können. Im Verlauf seiner Ausbildung an der Hochschule muß er seine Fähigkeiten zur Lösung von Problemen, seine Kreativität und wissenschaftliche Zuverlässigkeit und seinen Willen zu zielgerichteten Arbeiten sowohl gesellschaftsbezogen als auch berufsbezogen entwickeln ...

Die notwendige berufliche Mobilität in unserer Gesellschaft (verbietet es), die Studiengänge einseitig auf konkrete Berufsrollen zuzuschneiden. Der künftige Hochschulabsolvent darf nicht auf einen hochspezialisierten Beruf hin ausgebildet sein. Schon heute, noch stärker aber in Zukunft, wechseln die beruflichen Anforderungen ständig und in immer schnellerem Tempo. Dabei wäre eine berufliche Immobilität noch der geringste Nachteil, der dem Studenten und der Gesellschaft aus einer zu stark spezialisierten Hochschulausbildung erwachsen würde: Mit ihr würden 'Fachidioten' herangezogen, die nicht in der Lage wären, ihre Rolle in der Gesellschaft zu verstehen, geschweige denn kritisch zu reflektieren ...

Die Hochschule wird deshalb auf breit angelegte Tätigkeitsfelder hin ausbilden müssen. Dafür sind wissenschaftlich-kritisches Methodenwissen und exemplarische Sachkenntnisse zu vermitteln. In einer breit angelegten Basis werden die gemeinsamen Grundlagen (Methodologie und Grundwissenschaft) eines Tätigkeitsfeldes verstärkt zu berücksichtigen sein. Die Spezialisierung auf einen bestimmten Beruf sollte dagegen auf exemplarische Durchdringung des berufsbezogenen Wissensstoffes beschränkt werden.¹²⁶

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

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

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

¹²⁶ Ebd., S. 12 f.

¹²⁷ Ebd., S. 14 u. 16.

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

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

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

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

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

¹²⁸ Gesamthochschulen, ebd., S. 19.

¹²⁹ Ebd., S. 20.

¹³⁰ Im Mittelpunkt ..., ebd., S. 17.

¹³¹ Ebd., S. 12.

¹³² Ebd.

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

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

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

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

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

¹³³ Ebd., S. 14.

¹³⁴ Ebd., S. 16.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³⁵ Bourdieu/Passeron: a.a.O., S. 58.

¹³⁶ Ebd., S. 105.

¹³⁷ Ebd., S. 160 f.

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

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

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

¹³⁸ Ebd., S. 162.

¹³⁹ Im Mittelpunkt, ebd., S. 18.

¹⁴⁰ Ebd., S. 13.

¹⁴¹ Gesamthochschule, Angebot und Herausforderung, S. 7.

¹⁴² Ebd., S. 8.

¹⁴³ Ebd., S. 10.

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

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

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

5.4.2.2 *Vorgaben und Verfahren*

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

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

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

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

¹⁴⁴ Ebd., S. 10 f.

¹⁴⁵ Ebd., S. 11.

¹⁴⁶ Hochschulpolitik in NRW, ebd., S. 7.

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

Vorrang hatte die Studienreform, für die der Gesetzgeber das Verfahren festgelegt hatte. Dazu war in den Gründungssenat als Mitglied vom Minister mindestens je ein neu berufener Fachvertreter als Verantwortlicher für die neu einzurichtenden Studiengänge eingesetzt. Außerdem sollte die Fachkompetenz durch den vom Minister ebenfalls berufenen Beirat für die Studienreform und die Studienreformkommissionen sowie die Hochschuldidaktischen Zentren einbezogen werden. Der Gesetzgeber hatte dem Minister für Wissenschaft und Forschung alle endgültigen Entscheidungen über die Studienreform übertragen. Die Kette der erwähnten Beteiligten verlängerte sich einerseits um die Hochschulmitglieder, die Fachbereiche und Gründungssenate sowie andererseits um Landesregierung und Landtag. So war es - unabhängig von der Entwicklung auf Bundesebene - nicht überraschend, wenn der Minister aufgrund der umfangreichen Aufgaben und der Vielzahl der Beteiligten mit unterschiedlichen Intentionen und Interessen einen "komplizierten und langandauernden Prozeß" voraussah¹⁴⁷, aber die Zeit drängte, da die aus den Vorgängereinrichtungen übernommenen Studiengänge mit den zu konzipierenden Langzeitstudiengängen nach dem neuen Konzept zusammengefaßt werden sollten.

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

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

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

¹⁴⁷ Ebd., S. 15.

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

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

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

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

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

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

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

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

Im einzelnen wurden vorgegeben:

- die Struktur der integrierten Studiengänge,
- Studiendauer und Studienvolumen,
- die Zwischenprüfungen und Studienabschlüsse,
- der Einsatz der Hochschullehrergruppen in der Lehre.

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

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

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

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

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