



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

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

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

6. Die Aufbauphase 1972 - 1979

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

## 6. Die Aufbauphase 1972-1979

### 6.1 Bemühungen um Studienreform auf Landesebene

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

- "Empfehlungen zur Studienreform im Tätigkeitsfeld Bildungswesen,
- Empfehlungen zur Studienreform im Ingenieur- und Naturwissenschaftlichen Bereich,
- Empfehlungen zu Einzelfragen der Einrichtung von Studienreformkommissionen."<sup>1</sup>

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

Mit

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

wurden Grundlagen für die Realisierungsphase der Studienreform erarbeitet, die nach Meinung des Wissenschaftsministers auf drei "Transportebenen" anlaufen mußte, durch Gesamthochschulen, Hochschuldidaktische Zentren und Studienreformkommissionen.<sup>3</sup>

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

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

<sup>1</sup> Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zwischenbericht zur Studienreform, Schriftenreihe 3, Düsseldorf o.J. (1973), S. 9 f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 232.

<sup>3</sup> Ebd., S. 233 f.

<sup>4</sup> Ebd., S. 76 f.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>5</sup> Ebd., S. 14 ff.

<sup>6</sup> Ebd., S. 23.

<sup>7</sup> Ebd., S. 181.

<sup>8</sup> Ebd., S. 202 ff.

<sup>9</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - IA1: Grundsätze und Empfehlungen zur Bildung von Studienreformkommissionen im Lande Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, den 2. April 1974.

GHEG wurden Verfahrensgrundsätze und die acht einzusetzenden Studienreformkommissionen genannt:<sup>10</sup>

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

Konkret wurden die Grundsätze dagegen bei

- der Studiendauer (Regelstudienzeit 3-4 Studienjahre),
- der Dauer des Grundstudiums,
- einer besonderen Qualifikation im Hauptstudienabschluß als obligatorischer Zugangsvoraussetzung zum Aufbaustudium,
- Zwischenprüfung als Regelabschluß des Grundstudiums,
- Abschlußprüfung am Ende des Hauptstudiums.<sup>15</sup>

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

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

---

<sup>10</sup> Ebd., S. 16.

<sup>11</sup> Ebd., S. 15.

<sup>12</sup> Ebd., S. 3.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd., S. 3.

<sup>15</sup> Ebd., S. 11 ff.

<sup>16</sup> Ebd., S. 6.

- (1) "Studienreform muß dahin führen, daß jeder Student die Chance erhält, auch unter der Gefahr von Irr- und Umwegen ein Studium in die eigene Verantwortung zu nehmen. Sie muß verhindern, daß das Studium in erster Linie als ein Weg zu höher bezahlten Positionen betrachtet wird. Sie muß erreichen, daß der Student in Verfolgung eigener Interessen zugleich die Qualifikationen erwirbt, die eine wissenschaftlich verantwortbare Tätigkeit ermöglichen."<sup>17</sup>
- (2) "Hochschulausbildung soll auf ein berufliches Tätigkeitsfeld ... vorbereiten, um berufliche Mobilität sowie notwendige Anpassung und verantwortungsbewußte Mitwirkung bei strukturellen Veränderungen in der beruflichen Praxis zu ermöglichen. Daher sollen Lehre und Studium den Ansprüchen, Bedürfnissen und Entwicklungen in beruflichen Tätigkeitsfeldern Rechnung tragen ... Bei der Gestaltung von Lehrangebot und Prüfung ... soll die Studierbarkeit des Lehrangebots gewährleistet, den individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Studierenden Rechnung getragen, die Studienmotivation verstärkt sowie die Angemessenheit, Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Leistungsprüfung erreicht werden. Bei der Überprüfung, Neuordnung und Weiterentwicklung von Studium und Prüfungen soll eine angemessene Freizügigkeit der Studierenden gewährleistet bleiben."<sup>18</sup>

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

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

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

<sup>17</sup> Zwischenbericht zur Studienreform, S. 35.

<sup>18</sup> Grundsätze, S. 3.

<sup>19</sup> Ebd., S. 16 ff.

<sup>20</sup> Ebd., S. 21.

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

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

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

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

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

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

<sup>21</sup> Ebd., S. 23 ff.

<sup>22</sup> Informationen MWF Nr. 12, Düsseldorf, Dezember 74, S. 3 f.

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

## 6.2 Absetzbewegungen von der Hochschulreform im Jahre 1975

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

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

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

<sup>24</sup> Müller, Peter (Hrsg.): Dokumente zur Gesamthochschul-Entwicklung, Bonn-Bad Godesberg 1976, S. 322.

<sup>25</sup> Ebd.

<sup>26</sup> Glotz, Peter: Das Prinzip der Gesamthochschule im Jahre 1975, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, Symposium die Gesamthochschule heute, Kassel 1976, S. 7.

<sup>27</sup> Ebd., S. 19.

<sup>28</sup> Ebd., S. 9.

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

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

### 6.3 *Studienreform an den Gesamthochschulen*

#### 6.3.1 *Integrierte Studiengänge*

##### 6.3.1.1 *Das schwierige Konzept*

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

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

<sup>29</sup> Ebd., S. 9 f.

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

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

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

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

#### 1. Das Studienzugangsproblem<sup>30</sup>

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

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

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

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

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

"Brückenkurse sind ein wichtiges Mittel, die Integration zu fördern und Mängel des vorausgestellten Ausbildungssystems zu kompensieren. Im Dienst einer Hochschulreform und im Interesse der Studienbewerber stehen Brückenkurse aber nur, wenn sie sachlich begründet sind und wenn sie helfen tatsächliche Mängel aufzuarbeiten.

Die Verpflichtung zu Brückenkursen nur für eine bestimmte Gruppe von Studienbewerbern, die sich an Strukturen des vorangehenden Ausbildungssystems orientiert, bewirkt eher das Gegenteil. Sie verleitet dazu, daß diese Strukturen in den Hochschulbereich übertragen werden. Diese Tendenz wird noch erheblich verstärkt, wenn Form und Inhalt der Brückenkurse von Stellen außerhalb der Hochschule bestimmt oder beeinflußt werden.

Der Gründungssenat ist der Meinung, daß unter diesen Umständen eine Arbeit an der Studienreform kaum noch möglich ist. Er fordert den Kultusminister und den Minister für Wissenschaft und Forschung daher auf, die erwähnte Rechtsverordnung unverzüglich rückgängig zu machen."<sup>32</sup>

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

<sup>32</sup> Müller, Peter: Dokumente, S. 324, Dokument-Nr. 619: Erklärung des Gründungssenats der Gesamthochschule Duisburg vom 23.11.1973.

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

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

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

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

<sup>33</sup> Klüver, Jürgen/Krameyer, Astrid: Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen, 1. Zwischenbericht, Essen, April 1979, S. 25.

<sup>34</sup> Ebd., S. 23.

<sup>35</sup> Verordnung über die Zugangsvoraussetzungen für Studiengänge an Gesamthochschulen und den Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife während des Studiums an Gesamthochschulen vom 27. Oktober 1977 (GV. NW. S. 432/SGV. NW 223), insbes. die §§ 1 u. 2.

## 2. Studienverlaufsproblem

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

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

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

---

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

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

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

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

### 3. Studieninhaltsproblem

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

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

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

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

### 6.3.1.2 Schwachpunkte

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

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

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

<sup>38</sup> Küchenhoff, Dietrich: Erfahrungen mit der bisherigen Entwicklung der Gesamthochschule, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, S. 22.

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

"Mit studienzielorientierten Studienordnungen war nicht zu rechnen. Entweder fehlen überhaupt Zielangaben oder sie sind durch Teildisziplinen ersetzt. Allgemeine und gesellschaftsbezogene Ziele sind höchstens als Dekoration ohne Verbindlichkeit und Konkretisierung vor die Studienordnung gekleistert. Planende Hochschullehrer erklärten auch frei heraus, diesen unsinnigen Sums machten sie nur für die reformbesessene Studienkommission des Gründungssenats. Ganz anders die Studieninhalte. Ihre Auflistung und Zuordnung zu Semestern, differenzierten Studiengängen, Verbindlichkeitsgraden (Pflicht, Wahlpflicht und Wahl), Studienumfang und Teilprüfungen bilden den eigentlichen Kern der Studienordnungen. Im Grunde handelt es sich also um schlichte Stoffpläne. Mit der Aufzählung der Teilgebiete des Faches als obligatorische Inhalte wird eine hohe Pflichtstundenzahl erreicht und die Gliederung des Faches und seine Kommunikation als funktionierend vorausgesetzt, nicht in Frage gestellt.

Die Veranstaltungstypen sind meist äußerst eintönig; Vorlesung, Übung, Seminar und Praktikum wechseln sich bestenfalls ab, wo nicht einfach Vorlesungen und zugehörige Übungen allein das Feld beherrschen. Über besondere Medien gibt es keine Angaben, Projektstudien werden in Einzelfällen als Möglichkeit erwähnt, aber nicht gefüllt. Auch sie sind reine Dekoration, verbales Zugeständnis an eine jetzt vorübergegangene Reformeuphorie. Studienkontrollen, nach dem Gesagten natürlich keine Lernzielkontrollen, sondern Inhaltsskontrollen sind vielfach konventionell und reichlich: Klausuren und mündliche Fachgespräche häufen sich auch außerhalb der Prüfungen. Zwischen Zielen, Inhalten, Formen, Medien und Kontrollen gibt es keinen überzeugenden und konkreten Aufweis der Interdependenzen. Alles wird listenhaft unverbunden nebeneinander gestellt."<sup>41</sup>

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

- "der Konkurrenzsituation der Gesamthochschulen",

<sup>39</sup> Borries, Bodo v.: Kritische Betrachtungen zur Gesamthochschulentwicklung im Vergleich von theoretischem Anspruch und praktischer Verwirklichung, ebd., S. 47.

<sup>40</sup> Ebd., S. 41.

<sup>41</sup> Ebd., S. 43 f.

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

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

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

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

<sup>42</sup> Vgl. Küchenhoff, ebd., S. 25 f.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 28.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd. Gemäß der Luhmannschen Definition gehört es zur Autonomie, "Anforderungen der Umwelt aufzugreifen". Es läge im Interesse von Wissenschaft, sich gegenüber der Praxis zu öffnen.

<sup>46</sup> Vgl. 4.2 Studiendauer und Studienvolumen des Runderlasses vom 21. Dezember 1972 (Dokument 3).

<sup>47</sup> § 86 Lehrangebot, Abs. 2 des WissHG ursprünglich vom 20.11.1979.

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

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

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

### 6.3.1.3 Erfahrungen nach fünf Jahren

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

#### 1. Der curriculare Ansatz

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

<sup>48</sup> Küchenhoff: ebd., S. 29.

<sup>49</sup> Ebd., S. 28 f.

<sup>50</sup> Ebd., S. 30 f.

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

## 2. Der pragmatische Ansatz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>53</sup> Woll, Artur, a.a.O., S. 13 f.

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

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

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

#### 6.3.1.4 Untersuchungen über das Grundstudium

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

<sup>54</sup> Rimbach, Gerhard: Integrationsprobleme, in: Woll, Artur, a.a.O., S. 26.

<sup>55</sup> Ebd., S. 28.

<sup>56</sup> Hitpaß, Josef: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. 2. Zwischenbericht über das Begleitprojekt, Köln, Januar 1979.

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

- Studienabbruchquote,
- Motivations- und Interessenstruktur,
- Dauer des abgeschlossenen Grundstudiums.<sup>57</sup>

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

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

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

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

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

#### 6.3.1.5 Studienstruktur und -angebot

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

<sup>57</sup> Vgl. ebd., S. I ff.

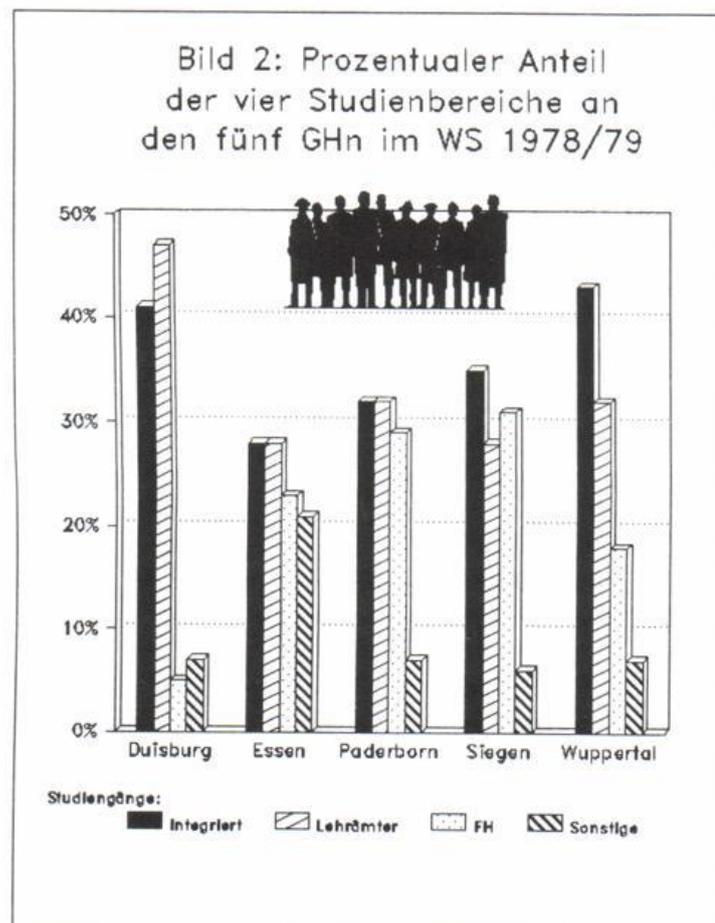
<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 59 u. S. 72 f.

<sup>59</sup> Vgl. Klüver/Krameyer.

<sup>60</sup> Ebd., S. 35.

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

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



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

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

<sup>63</sup> Zu Paderborn gehören die Abteilungen Höxter, Meschede und Soest, zu Siegen gehörte Gummersbach.

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

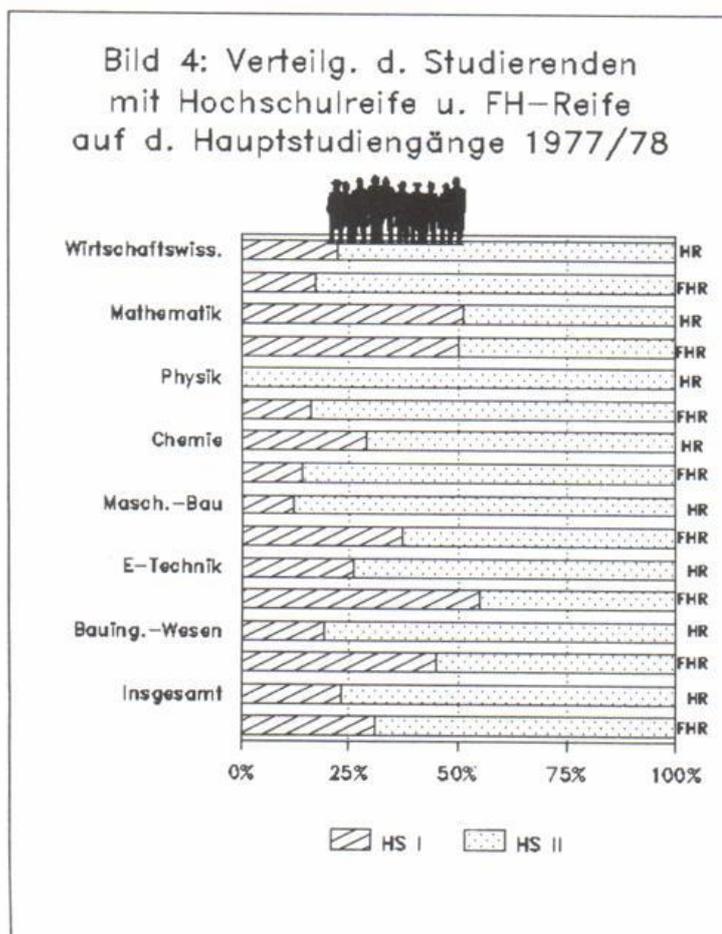


Der von Hitpaß festgestellte Trend bestätigte sich allgemein, wonach Studierende mit Abitur sich mehr für den Hauptstudiengang II qualifizieren würden als Fachoberschulabsolventen, wie sich aus Bild 4 ergibt, allerdings mit Schwankungen für die einzelnen Studiengänge und insgesamt nur mit geringer Tendenz.<sup>65</sup> Insgesamt entschied sich

<sup>64</sup> Gesamthochschulen in NRW, 6. A., S. 76.

<sup>65</sup> Ebd.

knapp jeder vierte Abiturient für das HSI. Bei den Fachoberschülern waren es dagegen etwa jeder Dritte.



Wegen der größeren Zahlen in den Wirtschaftswissenschaften (insg. 797), gefolgt von Maschinenbau (insg. 406) und Elektrotechnik (insg. 300) waren insgesamt die prozentualen Unterschiede zwischen Fachoberschülern und Abiturienten, die sich jeweils für das Langzeitstudium qualifizierten, mit 69% bzw. 77% gering. Während also rund 7 von 10 Fachoberschüler in das HSII gelangten, waren es annähernd 8 von 10 Abiturienten. In Anbetracht der nur von Fachoberschulabsolventen zusätzlich zu bestehenden Brückenkursen überrascht dieses Ergebnis.

Folgende integrierte Studiengänge (Tabelle 4) wurden im WS 1978/79, an den Gesamthochschulen angeboten:<sup>66</sup>

Integr. Studiengang	Duisburg	Essen	Paderborn	Siegen	Wuppertal
Wirtschaftswiss.	x	x	x	x	x
Sozialwissenschaften	x <sup>1</sup>				x <sup>2</sup>
Psychologie					x <sup>7</sup>
Mathematik	x	x	x <sup>3/11</sup>	x	x
Physik	x <sup>11</sup>	x <sup>11</sup>	x	x	x
Chemie	x	x	x <sup>5</sup>	x	x <sup>6</sup>
Lebensmittelchemie					x
Ökologie		x <sup>4/7</sup>			x
Maschinentechnik	x	x	x	x	
Elektrotechnik	x		x	x	x
Bauingenieurwesen		x			x
Sicherheitstechnik					x <sup>8</sup>
Informatik			x <sup>7</sup>		
Design		x <sup>9</sup>			x <sup>10</sup>

Tabelle 4: Übersicht integrierter Studiengänge im WS 1978/79 an den fünf Gesamthochschulen

<sup>1)</sup> achtsemestriger Abschluß mit den Studienrichtungen Politische Wissenschaft und Soziologie

sechsemestriger Abschluß mit der Studienrichtung Soziale Arbeit und Erziehung

<sup>2)</sup> achtsemestriger Abschluß mit den Studienrichtungen Straffälligenpädagogik, Rehabilitation/Sozialtherapie und Delinquenzprophylaxe sechsemestriger Abschluß geplant

<sup>3)</sup> mit Studienschwerpunkt Informatik für den sechsemestrigen Abschluß

<sup>4)</sup> Zusatzstudium

<sup>5)</sup> mit den Studienrichtungen Chemie und Chemische Technik (achtsemestriger Abschluß) sowie Chemische Technik einschl. Kunststoffe, Farben, Lacke, (sechsemestriger Abschluß)

<sup>6)</sup> mit der Studienrichtung Textilchemie für den sechsemestrigen Abschluß

<sup>7)</sup> geplant

<sup>8)</sup> Hauptstudien sowie zwei- und dreisemestrige Zusatzstudien

<sup>9)</sup> Industrie-Design und Kommunikation-Design (acht Semester)

<sup>10)</sup> Kommunikations-Design mit dem Studienschwerpunkt Grafik-Design (acht Semester)

<sup>11)</sup> Wahlweise mit Praxissemester für den sechsemestrigen Abschluß

<sup>66</sup> Ebd., S. 32.

In den drei Ingenieurwissenschaften: Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwesen, von denen an jeder Gesamthochschule zwei ausgebaut wurden, wurden nach dem überwiegend gemeinsamen Grundstudium verschiedene Studienrichtungen in den beiden Hauptstudien (HSI u. HSII) angeboten.

### 6.3.2 Lehramtsstudiengänge

Ebenso wie Fachhochschulstudiengänge wurden nach Errichtung der Gesamthochschulen auch die Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen weitergeführt. Der bereits erwähnte Runderlaß vom 21. Dezember 1972 sah neben den im Mittelpunkt der Reform stehenden integrierten Studiengängen die Erweiterung der Lehramtsstudiengänge auf die Lehrämter an der Realschule und am Gymnasium vor. Zwar hatte der Kultusminister bereits im September 1971 Entwürfe für Prüfungsordnungen für die genannten Lehrämter vorgelegt, jedoch waren diese noch nicht in Kraft getreten. Entsprechend der beabsichtigten Ablösung des versäulten Schulsystems durch Schulstufen, verbunden mit der Einführung von Gesamtschulen, sollte die Lehrerausbildung im Vorgriff stufenbezogen reformiert werden.

Das Dilemma bei der Konzipierung der neuen Studienordnungen war, sowohl das bestehende Schulsystem und die darauf ausgerichteten Prüfungsordnungen als auch die zukünftigen Qualifikationsanforderungen an Stufenlehrer zu berücksichtigen. Ein derartiger Vorgriff auf die voraussichtliche Funktion zukünftiger Lebenszeitbeamter war zwar verständlich; er brachte aber auch für Beteiligte und Betroffene aufgrund der Diskrepanz zwischen Prüfungs- und Studienordnungen Rechtsunsicherheit und Verwirrung mit sich.

Im Lehramtsbereich sollten die Gesamthochschulen ebenfalls eine Pilotfunktion ausüben ohne eindeutige Klärung, ob ihre Absolventen die gleichen Berufschancen eröffnet würden wie ihren Konkurrenten von den Universitäten, deren Studium weiterhin auf die traditionellen Lehrämter und gültigen Prüfungsordnungen ausgerichtet war. Andererseits waren an den Gesamthochschulen durch erziehungs- und fachdidaktisches Personal bessere Voraussetzungen für eine an der Berufspraxis orientierte Ausbildung zukünftiger Lehrer vorhanden.

Der bisherige Nachteil, nicht über genügend Fachwissenschaftler zu verfügen, wurde durch Neuberufungen aufgehoben, zuerst in den Philologien (Germanistik, Anglistik und Romanistik) und in naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik und Chemie). Später kamen personelle Ergänzungen in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern hinzu. Dadurch wurde es möglich, für eine breite Skala von Fächern auch das mit etwa 80 Semesterwochenstunden vorgesehene Erstfach für das Lehramt an Gymnasien (später Sekundarstufe II) anzubieten.

Alle Lehramtsstudierende hatten zwei Fächer einschließlich fachdidaktischer Anteile zu studieren. Hinzukamen das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Teilstudium und schulpraktische Studien. Bei der Grundschullehrerausbildung (später: Primarstufe) traten an die Stelle von Fächern teilweise Lernbereiche, die aus einem Fach oder mehreren Fächern bestanden.

Die erhoffte Überwindung der tradierten unterschiedlichen Studiendauer für die verschiedenen Schulformen und der darauf gestützten differierenden Einstufungen in verschiedene Lehrämter gelang allerdings nicht. Die aus der Funktion nicht zu begründenden sechs- und

achtsemestrigen Studiengänge fixierten die überlieferten Statusunterschiede erneut und waren ein weiteres Hindernis für eine inhaltliche Integration bei der Vorbereitung auf verschiedene Lehrämter, die sich nur durch Anforderungen des Unterrichts für unterschiedliche Altersgruppen von Schülern unterschieden.

Als Voraussetzung für neue Prüfungsordnungen mußte das novellierte Lehrerausbildungsgesetz vom Landtag verabschiedet werden, was erst am 29. Oktober 1974 geschah, also etwa ein Jahr nachdem im Vorgriff mit den neuen Studiengängen an den Gesamthochschulen begonnen worden war. Erst damit bekamen Studienstruktur und Studieninhalte ihre gesetzliche Grundlage. Danach konnte deren Präzisierung für die Fächer durch die staatlichen Prüfungsordnungen erfolgen. Diese Ordnungen für Stufenlehrfächer traten weitere 16 Monate später am 13. Februar 1976 in Kraft und ermöglichten den Abschluß der Ersten Staatsprüfung für ein Stufenlehramt erst nach dem 1. Januar 1977, also mehr als drei Jahre nachdem an den Gesamthochschulen (WS 1973/74) mit dem schulstufenbezogenen Studium begonnen worden war. Danach war es für die Studierenden möglich, ihr Studium ordnungsgemäß abzuschließen und die bis dahin herrschende Rechtsunsicherheit beendet. Allerdings gab es schon vorher Übergangsregelungen, die es ermöglichten, ein an Schulstufen orientiertes Studium mit einer schulformbezogenen Lehramtsprüfung abzuschließen.<sup>67</sup>

Obligatorisch für alle schulstufenbezogenen Lehrämter war ein etwa 40 Semesterwochenstunden umfassendes erziehungswissenschaftliches Teilstudium, wobei Studien der Fächer Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie einbezogen wurden. Während für die Sekundarstufe II außerdem ein Erstfach mit etwa 80 und ein Zweitfach mit etwa 40 Semesterwochenstunden zu studieren war, mußten für die Sekundarstufe I und die Primarstufe infolge der kürzeren Studienzeit 2 Fächer mit jeweils 40 Wochenstunden bzw. für letztere anstelle eines Faches ein fachübergreifender Lernbereich studiert werden.<sup>68</sup> Im allgemeinen wurden ab Wintersemester 1974/75 wegen des in diesem Bereich besonders großen Lehrermangels die Studienmöglichkeiten auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen erweitert, allerdings im wesentlichen auf die beruflichen Fachrichtungen der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften (Erstfach) begrenzt und kombinierbar mit existierenden Zweitfächern.

Wenn schon bei der Konzipierung der integrierten Studiengänge zwischen den Vertretern der beteiligten Teildisziplinen und Servicefächer erhebliche Konflikte um Studienanteile, trotz größerer Semesterwochenstundenzahlen entstanden, so war die zu lösende Aufgabe bei den Lehramtsstudiengängen aufgrund des für die Studienteile zur Verfügung stehenden Volumens und der inhaltlichen Koordinierung innerhalb der Teilstudien, in denen mehrere Fächer beteiligt waren (Erziehungswissenschaftliches Teilstudium und Lernbereiche), ungleich schwieriger. Hinzu kam der Einbau und die materielle Abstimmung der Fächer mit der Fachdidaktik und den Schulpraktischen Studien.

<sup>67</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 4.A. Düsseldorf, April 1977, S. 50 f. Die noch in der 1.A. der gleichen Veröffentlichung für 1974 angekündigten Prüfungsordnungen (vgl. S. 35) traten also erst 1976 in Kraft.

<sup>68</sup> Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 52.

Eine Teilintegration mit den integrierten Studiengängen stieß schon aufgrund unterschiedlicher Studienziele und des Studienumfanges im Fach auf erhebliche Abstimmungsprobleme, die sich dadurch zuspitzten, daß Fachvertreter den Standpunkt einnahmen, ihr Fach sei gar nicht mit 40 SWS studierbar. Hinzu kam die Skepsis von Fachwissenschaftlern gegenüber Fachdidaktikern und die wechselseitigen Vorurteile zwischen Vertretern "harter" und "weicher" Fächer. An Forschung orientierte Fachwissenschaftler waren an der Schulpraxis, die sie nicht selten nur aus ihrer eigenen Schulzeit kannten, wenig interessiert. Das gilt teilweise sogar für Erziehungswissenschaftler, die die Theorie ihres Faches (Lerntheorie, Schultheorie, Bildungstheorie, Erziehungstheorie) über die Schulpraxis stellten.

Brigitte Eckstein stellte schon 1972 fest: "Die Flucht in die Theorie ist die hochschulspezifische Variante einer in der Bundesrepublik allgemein geübten Technik, Realitätbewältigung durch Realitätsverleugnung zu ersetzen."<sup>69</sup> Diese besondere Ausprägung eines verbreiteten Verhaltens war auch an den Gesamthochschulen vorhanden und spitzte sich in den integrierten Studiengängen wie im Lehramtsbereich durch unmittelbare Auseinandersetzungen zwischen den Repräsentanten der verschiedenen Hochschullehrergruppen in besonderer Weise zu. Die Inhomogenität des Lehrkörpers und die daraus resultierenden Prägungen und Vorurteile erschwerten die Abstimmung zwischen Theorie und Praxis in den Studiengängen jeweils auf die verschiedenen Handlungsfelder und Schulstufen bezogen, eine Aufgabe, die auch infolge des geringen Zeitraumes bis zur Einführung der neuen Studiengänge nicht befriedigend zu leisten war. Ein besseres Ergebnis hätte nur in der wiederholten kritischen Überprüfung, aufgrund inzwischen gewonnener Erfahrungen und dem Willen zur laufenden Revision von Reformansätzen, gewonnen werden können. Leider hat die 20 Jahre alte Analyse von Brigitte Eckstein nicht viel von ihrer Aktualität eingebüßt:

"Die Integration von Theorie und Praxis ist an den deutschen Hochschulen ohnehin nur unvollständig gelungen. Es ist nichts einzuwenden gegen Theorie, die auf Handlungsanweisungen für die Praxis zielt. Bei uns hat sich jedoch in vielen Fächern eine esoterische, praxisfeindliche Variante theoretischen Arbeitens hypertroph entwickelt. Es bleibe dahingestellt, ob sich hier ein humanistisches Erbe manifestiert oder ob die Geringschätzung 'der Praxis' und praxisbezogener Arbeit auf der Gewohnheit beruht, sich vor einer mißlichen Realität in die höheren Regionen kollektiver Wunschträume zurückzuziehen. In der Hierarchie der Wissenschaftler rangieren jedenfalls die Theoretiker unbestritten an der Spitze ihres Faches, in weitem Abstand gefolgt von den Experimentatoren, die ihrerseits auf die Vertreter der 'angewandten' (bei Lehramtsstudiengängen einschließlich der Fachdidaktiker, d.V.) und damit vielleicht tatsächlich praxisbezogenen Disziplinen herabsehen.

In den Lehrplänen und den sie steuernden Prüfungsordnungen manifestiert sich der Primat der Theorie jedenfalls sehr deutlich. ... Die Faszination der Theorie speist sich aus vielerlei Quellen. Da ist die Versuchung durch die eigene geistige Potenz, der Spaß am Spiel des Intellekts. Da ist der Wunsch, die eigene Weltfremdheit, das mangelnde Verständnis der immer komplexer werdenden Realität zu überspielen und die aus der eigenen Begrenztheit stammende Frustration abzuwehren. Da ist schließlich der

<sup>69</sup> Eckstein, Brigitte: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt/a.M. 1972, S. 38.

Versuch, der Verantwortung in ein Reservat zu entkommen, in dem das Handeln soweit wie möglich von Konsequenzen freibleibt also Abwehr von Schuld- und Strafvängsten."<sup>70</sup>

Besonders in den Lernbereichen und im erziehungswissenschaftlichen Teilstudium hätte, wegen der großen Zahl beteiligter Disziplinen, eine intensive interdisziplinäre Abstimmung der Studieninhalte erfolgen müssen. Der Minister beschrieb die zu leistende Aufgabe folgendermaßen:

"Das Studium eines Lernbereichs soll nicht aus einer bloßen Addition von Fächerbruchteilen bestehen, sondern die wissenschaftlichen Disziplinen des jeweiligen Lernbereichs als Einheit umfassen. Die Studieninhalte sollen also fächerintegrierende Prüfungen im jeweiligen Lernbereich vorsehen. Das Studium der Lernbereiche löst insoweit die bisher ausschließlich an Unterrichtsfächern orientierte Ausbildung für die Primarstufe ab."<sup>71</sup>

Im Lernbereich Sachunterricht mit etwa 40 SWS sollten also z.B. in der Fächergruppe Naturwissenschaft/Technik Anteile aus Biologie, Chemie und Physik sowie naturwissenschaftlich-technische Aspekte der Geographie, Hauswirtschaftswissenschaft und Technik berücksichtigt werden, um das Ausbildungsziel des Lehrers als qualifizierte Fachkraft für den Unterricht zu erreichen. In der Praxis erfolgte stattdessen ein Tauziehen um Fächeranteile, die dann meistens unverbunden nebeneinanderstanden. Die Gefahr, daß dabei Kursorisches an die Stelle wissenschaftlicher Gründlichkeit und beliebige Inhaltsausschnitte an die Stelle von abgestimmten Programmen traten, war offensichtlich. Es blieb dann den Studierenden überlassen, aus der von ihnen gehörten unverbundenen Vielfalt einen Zusammenhang herzustellen, allerdings nicht nur in diesem Lernbereich.

Ähnlich war das Dilemma des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiums, wo neben den Erziehungswissenschaftlern, Fachwissenschaftler der Philosophie, Soziologie, Politik und Psychologie, nicht selten ohne Schulpraxis wissenschaftlich qualifizierte Pädagogen ausbilden sollten. Der Kampf um Fächeranteile war jedenfalls derjenige, der am intensivsten ausgetragen wurde. Der hohe Stellenwert von Studienanteilen hatte mehrere Gründe. Er war eine Frage des Prestiges und motiviert von der Überzeugung jedes Wissenschaftlers, ein besonders wichtiges Fach zu vertreten. Die Überschätzung der eigenen Disziplin führte zwangsläufig zur Abwertung der übrigen. Das Denken als Fachwissenschaftler stand im Spannungsverhältnis zur Aufgabe der Professionalisierung zukünftiger Lehrer.

Die Vielzahl der aus den fünf beteiligten Fächern einzubringenden Aspekte mit Affinität zum Lehrerberuf wurde fünf Problemkreisen zugeordnet:

- Erziehung, Mensch, Gesellschaft,
- Theorie der Erziehungssituation und -organisation (unter besonderer Berücksichtigung der Schule),
- Theorie und Analyse von Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsprozessen,
- Unterricht,
- Wissenschaftstheorie, Methodologie und Forschungsverfahren.

<sup>70</sup> Ebd., S. 37 f.

<sup>71</sup> Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6. überarb. A., August 1979, S. 55.

Die in § 1 des GHEG den Gesamthochschulen gestellte Aufgabe, "aufeinander bezogene Studiengänge und innerhalb eines Faches nach Studiendauer gestufte Abschlüsse anzubieten" und "soweit der Inhalt der Studiengänge es zuläßt" gemeinsame Studienabschnitte zu schaffen, war innerhalb des Lehramtsstudienbereichs unter Berücksichtigung des Schulstufenbezuges wegen der dafür günstigen Voraussetzungen an der integrierten Gesamthochschule durchaus praktisch umzusetzen.

Aus seiner Erfahrung als Erziehungswissenschaftler kommt Klaus Klemm allerdings zu dem Urteil, daß "die Vorstellung, ein guter Fachwissenschaftler sei ganz selbstverständlich auch ohne weitere Ausbildung auch ein Vermittler seines Fachwissens", hätte zu keiner Zeit ausgeräumt werden können.<sup>72</sup> Noch fundamentaler setzte v. Borries mit seiner Kritik an, denn er hielt es schon im Jahre 1975 für eine Illusion, "den Lehrer gleichzeitig zum Fachwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler ausbilden zu wollen. Aber auch der vollausbildete wissenschaftliche Fachdidaktiker sei nicht zu verwirklichen, da nicht einmal genügend Hochschullehrer diese Integrationswissenschaft befriedigend vertreten."<sup>73</sup>

Als der für die Studienreform verantwortliche Konrektor und Erziehungswissenschaftler an der Gesamthochschule Siegen machte Edgar Reimers auf die Differenz zwischen dem Erstfach mit 80 SWS und dem Zweitfach mit 40 SWS im Studium für Sek. II aufmerksam, für das es kein vernünftiges Argument gäbe. Außerdem bezweifelte er, ob das in der Kompetenz zahlreicher Fachbereiche liegende Lehramtsstudium eine sachgemäße Organisationsstruktur hätte oder besser ein Gremium mit Entscheidungskompetenz die erforderliche Kooperation und Abstimmungen der Studienpläne leisten könne.<sup>74</sup>

Für Studierende und Lehrende brachte der sich im Lauf der 70er Jahre abzeichnende Lehrerüberschuß eine weitere Verunsicherung. Durfte angesichts der sich verschlechternden Berufschancen das Konzept der Professionalisierung weiterverfolgt werden oder mußten und konnten alternative Berufsfelder in die Studieninhalte einbezogen werden? Ermöglichte das Magisterstudium, das zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer umfaßte und eine Kombinierbarkeit der Fächer verschiedener Fächergruppen anbot, den Zugang zu anderen Tätigkeiten? Für viele wurde es zum Parkstudium in der Hoffnung auf sich bald verbessernde Einstellungschancen als Lehrer. Den Lehrenden gab das weniger reglementierte Magisterstudium die willkommene Gelegenheit, mehr ihren wissenschaftlichen Ambitionen nachzugehen, denn im Gegensatz zum Lehramtsstudium zielte das Studium nicht auf eine Professionalisierung. An die Stelle der Berufsausbildung trat wieder fachwissenschaftliche Qualifikation.

<sup>72</sup> Klemm, Klaus: Ein recht düsteres Bild. Zur Entwicklung der Lehrerausbildung an der Hochschule, in: Neumann-Mahlkau, Peter (Hrsg.): Universität Essen-Gesamthochschule. Leistungen, Texte zu zehn Gründungsjahren 1972-1982, Essen 1982, S. 42.

<sup>73</sup> Borries, Bodo v.: Kritische Betrachtungen zur Gesamthochschulentwicklung im Vergleich von theoretischem Anspruch und praktischer Verwirklichung, in: 2. Kasseler Hochschulwoche, Kassel 1976, S. 47.

<sup>74</sup> Reimers, Edgar: Das neue Konzept der Lehrerausbildung, in: Woll, Artur (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule Siegen, Siegen 1977, S. 138 f.

### 6.3.3 Fachhochschulstudiengänge

Eine Besonderheit unter den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes waren die außerhalb liegenden Abteilungen in Höxter, Meschede und Soest der Gesamthochschule Paderborn sowie Gummersbach der Gesamthochschule Siegen. Nachdem die anfängliche Planung, auch die Außenstellen in den Integrationsprozeß einzubeziehen, aus Kostengründen aufgegeben und die Zahl ingenieurwissenschaftlicher integrierter Studiengänge an den fünf Gesamthochschulen Ende 1975 auf je zwei zurückgenommen worden war, blieben überall Fachhochschulstudiengänge dieses Bereichs bestehen. Außerdem waren in Essen und Siegen die FH-Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik vorhanden sowie in Wuppertal und Essen die Fachrichtung Design.

Die Fachhochschulstudiengänge standen unverbunden neben den wissenschaftlichen Studiengängen. Zwar hatte das Ministerpräsidentenabkommen von 1969 eine Durchlässigkeit vorgesehen, wonach die einander entsprechenden Lehr- und Studienprogramme der Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen aufeinander abgestimmt und der Übergang der Studenten von einem Hochschulbereich zum anderen erleichtert werden sollte,<sup>75</sup> aber im Gegensatz zu anderen Bundesländern kam es in NRW nicht zur praktischen Umsetzung dieses Abkommens. Lediglich der Abschluß eines Fachhochschulstudiums berechnete zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen. Ob dabei Studienleistungen angerechnet wurden, lag im Ermessen der zuständigen Prüfungsausschüsse, die hierbei in der Regel restriktiv verfahren. Erst die im Laufe der 80er Jahre meistens fünfsemestrigen Ergänzungsstudiengänge schufen für Fachhochschulabsolventen eine eindeutige Übergangsmöglichkeit.

Spätestens nachdem an Gesamthochschulen gute Erfahrungen mit der Zulassung von Fachoberschulabsolventen in integrierten Studiengängen vorlagen, wäre es an der Zeit gewesen, zumindest eine Übergangsmöglichkeit nach bestandener Diplomvorprüfung für Fachhochschulstudierende zu schaffen. Aber nach Ausweitung des Numerus clausus an wissenschaftlichen Hochschulen bestand politisch kein Interesse mehr, FH-Studenten ein wissenschaftliches Weiterstudium zu gestatten. Da eine derartige Abschottung auch der Intention der Fachhochschulen entsprach, denn sie wollten nicht ihre qualifizierten Studierenden nach dem Grundstudium verlieren, blieb es bis heute bei diesem Verstoß gegen das Prinzip der Durchlässigkeit, mit dem auch die wissenschaftlichen Hochschulen in Zeiten der Überlast durchaus einverstanden sind. Die auf diese Weise bestätigte Rangordnung unter den Hochschulen ist solange willkommen, wie verhindert wird, daß sich Fachhochschulen zu gleichwertigen Hochschulen entwickeln. Obwohl die Interessenlage der Hochschule unterschiedlich ist, stimmen sie doch in diesem Falle in der Absicht überein, eine Durchlässigkeit zu blockieren. Um des Linsengerichts eines eher bescheidenen Beitrags zur Studienzeitverkürzung, denn die Zahl der Übergänger dürfte eher bescheiden ausfallen,<sup>76</sup> werden bildungspolitische Grundsätze konterkariert. Noch Ende der siebziger Jahre waren in diesem isolierten Bereich der FH-Studiengänge etwa jeder fünfte Studierende an den Gesamthochschulen immatrikuliert, wobei die Skala von Duisburg mit 5% bis Siegen mit 31% reichte.

<sup>75</sup> Vgl. Artikel 2 des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31.10.1969, veröffentlicht im Materialdienst 5/68 der ESG Stuttgart.

<sup>76</sup> Für diese Vermutung spricht die wesentlich gestiegene Zahl von Abiturienten an Fachhochschulen und die Erfahrung in anderen Bundesländern, die den Übergang nach einer qualifizierten Zwischenprüfung eröffnet haben.

Durch den Semesterabbruch des Sommersemesters 1969 hatten die Studierenden der Vorgängereinrichtungen neue Grundsätze für das Studium erstritten,<sup>77</sup> durch die das auf Klausuren und Prüfungen basierende semestrale Versetzungssystem sowie ein Unterrichtssystem mit detailliert vorgeschriebenen Stoffplänen durch neue Regelungen abgelöst wurden. Der Selbstverwaltung wurden mehr Kompetenzen eingeräumt als bei wissenschaftlichen Hochschulen üblich. Es erfolgte also eine extreme Veränderung von detaillierter Fachaufsicht in einen Selbstgestaltungsspielraum von Studieninhalten- und -organisation sowie bei Prüfungen, jedenfalls in den bis heute dominierenden Ingenieurstudiengängen.

Die Art, Beurteilungskriterien und mehrfache Wiederholbarkeit studienbegleitender Leistungsnachweise wurden von Selbstverwaltungsgremien entschieden. Leistungsnachweise waren Teil der Abschlußprüfung, die außerdem nur eine dreimonatige Abschlußarbeit und eine mündliche Prüfung umfaßte, die sich an den Stoffbereich der Abschlußarbeit anlehnte.<sup>78</sup> Dieses relativ flexible Prüfungssystem, das es erlaubte, Leistungsnachweise als Referate, Entwürfe, Klausuren, Fachgespräche, Arbeiten in Laboratorien und schriftliche Ausarbeitungen abzulegen, d.h. die Streßsituation zu mildern, führte im Lande zusammen mit dem gesetzlichen Zugeständnis, Studienordnungen innerhalb der Fachhochschule zu beschließen,<sup>79</sup> zur Vielfalt von Studienplänen und -fächern sowie zu Prüfungsmodalitäten, die die sonst durch staatliche Aufsicht erzielte Einheitlichkeit auflöste. Der bei einem offenen System befürchtete Leistungsabfall und erwartete Studienzeitverlängerungen riefen diejenigen auf den Plan, die diesen "Wildwuchs" durch "bewährte Prüfungsordnungen" abzubauen gedachten.

Die während des Streiks zugestandenen Regelungen wurden in hartnäckigen über Jahre anhaltende Auseinandersetzungen auf die übliche Reglementierung zurückgeschraubt, versehen mit Mutmaßungen über die gefährdete Anerkennung der Prüfungsleistungen, Niveauverluste und Studienzeitverlängerung bei Hochschulwechsel. Begründete Kenntnis darüber, inwieweit diese Befürchtungen zutreffend waren, hätte sich nur in der Praxis durch Erfahrungen herausstellen können. Statt empirisch zu prüfen, wurden die Reformschritte mit Hilfe von Ermüdungstaktik weitgehend rückgängig gemacht, was u.a. durch das Gesamthochschulentwicklungsgesetz erfolgte. Die im Fachhochschulgesetz vorgesehene Fachhochschulkonferenz, die eine Koordinierung unter den Fachhochschulen hätte leisten können, wurde durch das GHEG aufgehoben.<sup>80</sup>

Für die Fachhochschulstudiengänge dauerte die Ablösung des pluralen Studienangebots durch ein vereinheitlichtes, die Transformation eines liberalisierten Prüfungssystems in ein verrechtlichtes und konventionelles, die Rücknahme von Selbstverwaltungskompetenz einige Jahre.<sup>81</sup> Die Studierenden und ihre Sprecher konnten diese Entwicklung nicht verhindern,

<sup>77</sup> Der Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen - Geschäftsbereich Hochschulwesen: Erlaß H II B1.36-60/0 Nr. 2975/69 vom 11. August 1969.

<sup>78</sup> Der Ministerpräsident - Geschäftsbereich Hochschulwesen: Erlaß H II B1.72-15/0 Nr. 4719/69 vom 22. Dezember 1969 und Erlaß H II B1.72-15/0 Nr. 4010/69 vom 18. Oktober 1969.

<sup>79</sup> Fachhochschulgesetz vom 29. Juli 1969 (GV.NW. S. 572 ff.) §§ 9, 15 u. 24.

<sup>80</sup> Das Gesamthochschulentwicklungsgesetz (GV.NW. S. 223) vom 30. Mai 1972 hob in § 35 (2) die §§ 32 und 33 des FHG auf.

<sup>81</sup> In den "Informationen MWF" Nr. 18 vom März 1977 wird mitgeteilt, daß nunmehr "das Lehrangebot neu geordnet" worden und nach "einheitlich bezeichneten Fachrichtungen, Studiengängen und Studienrichtungen inhaltlich bestimmt" sei. Vgl. S. 13 f.

zumal ihre teilweise ideologischen Positionen, diese eher förderten: "Prüfungen werden vom kapitalistischen Staatsapparat ständig als Steuerungs- und Unterdrückungsinstrumente an den Hochschulen im Interesse des Kapitals und dessen damit verbundenen Anspruchs an die Inhalte des Studiums eingesetzt."<sup>82</sup>

Die Fachhochschullehrer waren in ihrer Auffassung über ein angemessenes Prüfungssystem gespalten. Aufgrund ihrer Sozialisation (eigenes Studium, Berufspraxis und Tätigkeit als Dozent an Höheren Fachschulen) neigten sie mehrheitlich zu restriktiven Maßnahmen, allerdings von ihnen selbst geregelt. Als Beamte waren sie eher als die Studierenden geneigt, sich ministeriellem Drängen zu fügen und loyal ihren Sachverstand einzubringen, ohne den eine Ministerialbürokratie nicht in der Lage wäre, fachspezifische Regelungen in Prüfungsordnungen festzulegen. So wurden im September 1971 sechzehn fachspezifische Arbeitsausschüsse berufen, die aufgrund eines 10 Punktekatalogs staatliche Prüfungsordnungen für die einzelnen Studienrichtungen erarbeiten sollten.<sup>83</sup> Da die Arbeitsergebnisse überwiegend nicht den Vorstellungen des Ministeriums entsprachen, wurde im Juni 1972 ein Ausschuß für Grundsatzfragen der Prüfungsordnungen gebildet. Nach kontroversen Verhandlungen setzte das Ministerium sein Konzept von hochschulüblichen Prüfungsordnungen mit 8-12 Abschlußprüfungen sowie die Trennung in Grund- und Hauptstudium durch.<sup>84</sup>

Im Mai 1973 wurden die Fachausschüsse reaktiviert mit dem Ziel, bis Ende des WS 1973/74 "dem Wesen einer Hochschulabschlußprüfung entsprechende" Regelungen einzuführen.<sup>85</sup> Die Abwertung studienbegleitender Leistungsnachweise wurde damit begründet, daß sie "der subjektiven Kontrolle des Lernerfolges für den einzelnen Kandidaten" dienten, während durch Fachabschlußprüfungen "die notwendige objektive Erfolgskontrolle", die "Rechtssicherheit" und "Vergleichbarkeit" zur Begründung für das herrschende Prüfungssystem herangezogen wurden, Begründungen mit formalem Anspruch, aber ohne hochschuldidaktische Plausibilität. Im Laufe des Jahres 1974 wurden die staatlichen Prüfungsordnungen veröffentlicht. Der von den Hochschulen zu gestaltende Spielraum bestand dabei übrigens aus der Nennung von sechs weiteren Fächern mit Leistungsnachweispflicht, die in zu genehmigenden Studienordnungen vorgeschlagen werden mußten.<sup>86</sup> Die Variabilität bei Leistungsnachweisen wurde durch die bei Fachprüfungen festgelegten exakten Modalitäten ersetzt.

Nachdem zwölf Fachprüfungen fixiert waren, war es im Interesse der Fachhochschullehrer, für die mit Leistungsnachweisen abschließenden weiteren Fächer ebenfalls zumindest ähnliche Reglementierungen zu erreichen. Dahinter stand die Befürchtung, sonst eine Rangstufung der Fächer zu provozieren, die sich bis in die Besoldung hätte auswirken können. Im übrigen sollte durch die obligatorischen Leistungsnachweise die regelmäßige Präsenz der Studierenden in den Lehrveranstaltungen erreicht werden. Infolge der Parallelität der Interessenlage zwischen Fachhochschullehrern und Ministerium wurden die Anforderungen und formalen Bedingungen

<sup>82</sup> SVI-Fachhochschulzeitung, Zeitung für Studenten an Fachhochschulen, Nr. 5/72, S. 2.

<sup>83</sup> Erlaß des MWF I B5. 43-15/0/2 Nr. 5320/71 vom 27. September 1971.

<sup>84</sup> Erlaß des MWF I B5.43-16/0/0 vom 25. September 1972.

<sup>85</sup> Erlaß des MWF I B5.-43-15/0/2 Nr. 5279/73 vom 30. Mai 1973 mit der Anlage: Neuregelung der Prüfungsordnungen für Fachhochschulstudiengänge und entsprechender Studiengänge an Gesamthochschulen, I B 5.43-15/0/2 Nr. 5299.

<sup>86</sup> Ebd., S. 2.

der Leistungsnachweise den Regeln für Prüfungen vollständig angeglichen, so daß die vorher gefundene unterschiedliche Definition für Leistungsnachweise und Fachprüfungen - "subjektive Lernerfolgskontrolle" und "objektive Erfolgskontrolle" - sich als faktisch überholt erwies und nunmehr nur noch für die weiteren Leistungsnachweise herangezogen werden konnte, die zusätzlich als Prüfungsvorleistungen auch noch zu bestehen waren. Die gesamte Studienstruktur wird seitdem von zahlreichen Prüfungen oder prüfungsähnlichen Kontrollen durchzogen und die Verschulung des Studiums perfektioniert. Der auch von ministerieller Seite geforderte Freiraum in Form von Wahlveranstaltungen konnte praktisch nicht genutzt werden, da die Studierenden durch Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen derart belastet waren, daß sich keine Nachfrage über den Pflichtkanon des Fachstudiums hinaus entwickeln konnte. Die mögliche Schwerpunktsetzung innerhalb des weitgehend wieder verschulerten Studiums erstreckte sich auf das Thema der Abschlußarbeit und zwei Wahlpflichtfächer, die aus einem begrenzten fachspezifischen Fächerkatalog ausgewählt werden konnten.

Die erstmals im Jahre 1979 erfolgende Änderung der Prüfungsordnungen bezog sich nur auf die Möglichkeit, ein Praxissemester im 2. Studienabschnitt zu absolvieren, ein Angebot, das an den Gesamthochschulen ohne praktische Folgen blieb. Außerdem wurden die Bestimmungen für das obligatorische jeweils dreimonatige Grund- und Fachpraktikum präzisiert.

Im übrigen bewegten sich die Auseinandersetzungen zwischen den Fachhochschulen und dem Wissenschaftsministerium um die Frage der Semesterzahl und des Studienvolumens,<sup>87</sup> ob die nicht als ausreichend bewerteten Prüfungsleistungen durch Prüfungsvorleistungen aufgebessert werden könnten oder nicht<sup>88</sup> und ob bei Prüfungsnoten von zwei oder drei Stellen hinter dem Komma auszugehen sei.<sup>89</sup> Nachdem das Hochschulrahmengesetz 1976 auch für den Abschluß eines Fachhochschulstudiums den Diplomgrad vorgesehen hatte,<sup>90</sup> wurde dann auf Intervention der Universitäten durch Änderung dieses Gesetzes festgelegt, daß der Diplomgrad mit dem Zusatz "Fachhochschule" ("FH") zu verleihen sei.<sup>91</sup> Dieser der Rangordnung unter den Hochschulen dienende Zusatz führte zu dem kuriosen Ergebnis, daß auch Absolventen von Fachhochschulstudiengängen an Gesamthochschulen mit diesem Etikett versehen werden müssen. Der Bundesgesetzgeber hatte bei der Novellierung des HRG die Gesamthochschule, das ursprünglich in § 5 genannte Reformziel, im Gesetzestext gestrichen. Absolventen von Gesamthochschulen führen deshalb seit 1987 teilweise in ihrem Akademischen Grad einen Hochschultyp als Zusatz, an dem sie in der Regel nie eingeschrieben waren.

Bei der Aufteilung der Vorschriften über Prüfungsordnungen im Jahre 1982 in einen Allgemeinen Teil, der für Fachrichtungen galt (z.B. Ingenieurwesen)<sup>92</sup> und den speziellen Rege-

<sup>87</sup> Auf Drängen der Fachhochschulen wurde der Gesamtstudienumfang von 150 auf 190 Semesterwochenstunden bei einer Erhöhung der Regelstudienzeit von drei auf dreieinhalb Jahre angehoben, vgl. z.B. Allgemeine Diplomprüfungsordnung für die Studiengänge des Ingenieurwesens vom 25. Juni 1982, § 2 (2) u. (3).

<sup>88</sup> Erlaß des MWF: IA5-8138.1 vom 11.8.1978.

<sup>89</sup> Ebd., S. 2.

<sup>90</sup> Vgl. § 18 des HRG vom 26. Januar 1976.

<sup>91</sup> Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 20. Oktober 1987 (GV.NW. S. 366), § 63.

<sup>92</sup> Verordnung zur Regelung der Diplomprüfung (Allgemeine Diplomprüfungsordnung - ADPO) für die Studiengänge der Fachrichtung Ingenieurwesen an Fachhochschulen und für entsprechende Studiengänge an Universitäten - Gesamthochschulen - im Lande Nordrhein-Westfalen vom 25. Juli 1982, GV. NW. 1902, S. 351, ber. S. 520, geändert durch VO v. 4.12.1983 (GV.NW. S. 612), Art. 1 der VO v. 29.10.1987 (GV. NW. S. 357).

lungen für jeden Studiengang (z.B. Bauingenieurwesen)<sup>93</sup> erfolgte erneut eine Erweiterung der Zahl der Prüfungsfächer von 12 auf 16. Dazu kamen 10 Leistungsnachweise und studien-gangabhängig zahlreiche weitere Leistungsnachweise als Prüfungsvorleistung.<sup>94</sup> Der im Jahre 1969 von den Studierenden erzielte Durchbruch wurde nach 13 Jahren hartnäckigem Insistierens teilweise im Einverständnis mit den Professoren an Fachhochschulen vollständig rückgängig gemacht. Auch die im Jahre 1987 erfolgte Umstellung auf Hochschulprüfungen<sup>95</sup> änderte inhaltlich und strukturell nichts an diesem Sachverhalt, da gemäß Übergangsbestimmung die staatlichen Prüfungsordnungen in ihrem Anwendungsbereich als Hochschulrecht<sup>96</sup> fortgelten. Obwohl ein unter permanentem Prüfungs- und Anpassungsdruck zu vollziehendes Studium zwar z.Zt. hingenommen wird und insoweit zu dem erwünschten Ergebnis führt, ist dieses Resultat keineswegs zufriedenstellend.

Auf welche Weise Lehre und Studium Studierende "zu kritischer Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnis und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt",<sup>97</sup> ist angesichts der detaillierten auf fachliche Spezialisierung, auf die zumindest alle Studiengänge der Fachrichtung Ingenieurwesen ausgerichtet sind, nicht einsichtig. Diese bilden immer noch den Kern der Fachhochschulen. Ebenso unerfindlich ist, wie und wann die immer noch im gleichen Gesetz (§ 5) aufgegebene Neuordnung des Hochschulwesens stattfinden soll. Sie soll gewährleisten:

- "inhaltlich differenzierte und zeitlich gestufte, aufeinander bezogene Studiengänge mit entsprechenden Abschlüssen in dafür geeigneten Bereichen anzubieten; soweit es der Inhalt der Studiengänge zuläßt, sollen gemeinsame Studienabschnitte oder aufeinander folgende Studiengänge geschaffen werden,
- Studiengänge so aufzubauen, daß bei einem Wechsel zwischen Studiengängen gleicher oder verwandter Fachrichtungen erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend angerechnet werden können".<sup>98</sup>

Diese schon in ihrem Kern im § 1 des GHEG im Jahre 1972 gestellte Aufgabe steht 15 Jahre später in der Realität der Gesamthochschulen die fast vollständige Isolation der Fachhochschulstudiengänge gegenüber. Die erneute Absichtserklärung des Gesetzgebers hat daran absolut nichts geändert. Das an gleicher Stelle genannte Ziel, "weitere integrierte Gesamthochschulen durch Gesetz zu errichten, es sei denn, die Ziele werden von den jeweiligen Hochschulen eines Bereichs unter Aufrechterhaltung ihrer rechtlichen Selbständigkeit im Wege der Zusammenarbeit erreicht",<sup>99</sup> wird offensichtlich inzwischen als sinnentleertes Relikt mitgeschleppt. Nach dem gesetzlichen Text wäre Handlungsbedarf vorhanden, denn die als

<sup>93</sup> Verordnung zur Regelung der Diplomprüfung im Studiengang Bauingenieurwesen an Fachhochschulen und in dem entsprechenden Studiengang an Universitäten-Gesamthochschulen - des Landes Nordrhein-Westfalen (Fachprüfungsordnung - FPO - Bauingenieurwesen) vom 25. Juni 1982 GV.NW. 1982, S. 386, geändert durch Art. III d. VO v. 29.10.1987 (GV. NW. S. 357).

<sup>94</sup> Ebd., §§ 4 und 5.

<sup>95</sup> Gesetz über die Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulgesetz - FHG) vom 20. November 1979 (GV. NW. S. 964), zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. Oktober 1987 (GV. NW. S. 366), § 60 (1).

<sup>96</sup> Ebd., § 83, Satz 3,2. Halbsatz: "Staatliche Prüfungsordnungen gelten in ihrem bisherigen Anwendungsbereich als Hochschulrecht fort."

<sup>97</sup> § 51 des FHG vom 20. Oktober 1987.

<sup>98</sup> Ebd., § 5 (2), Satz 1.

<sup>99</sup> Ebd., § 5 (3), Satz 1.

Alternative eröffnete Kooperation zwischen den Hochschulen findet kaum statt. Der allgemeine Konsens der Beteiligten, Politiker und Hochschulen, erschöpft sich darin, diesen gesetzlichen Auftrag einfach zu ignorieren. Damit wird umgangen, das Ausbleiben der Weiterführung von Hochschul- und Studienreform öffentlich einzugestehen.

#### 6.4 Forschung

Für alle, die um 1970 den Tertiären Sektor reformieren wollten, standen eine Neuordnung des Hochschulsystems und eine umfassende Studienreform im Mittelpunkt. Dagegen traten Diskussionen über die Neuordnung der Forschung zurück. Daraus entstand gelegentlich der Eindruck, die traditionelle Einheit von Forschung und Lehre solle an den Gesamthochschulen aufgegeben, zumindest modifiziert werden. Tatsächlich gab es damals - unabhängig von den Gesamthochschulen - zahlreiche Belege dafür, daß diese Einheit nur noch als Idealvorstellung bestand und in Wirklichkeit schon längst auf eine im wesentlichen am Ende des Studiums erreichbare Beteiligung der Studierenden am Forschungsprozeß reduziert worden war, ein zwangsläufiger Prozeß infolge des Auseinanderklaffens zwischen hochspezialisierter Forschung, die erhebliche Vorkenntnisse voraussetzte, und eines breit angelegten Studiums, in dem erst die erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen erworben werden sollten. Das Drängen auf kürzere Studienzeiten und die Integration von Fachhochschulen ohne Forschungsauftrag hätte dazu führen können, bei der integrierten Gesamthochschule, die Einheit von Forschung und Lehre noch mehr zu modifizieren oder sogar ganz fallenzulassen.

Durch die wachsende Ausbildungsaufgabe der Hochschulen und infolge ihrer unzureichenden Ausstattung sah der Wissenschaftsrat die Wahrnehmung der Forschungsaufgaben gefährdet.<sup>100</sup> In dieser Situation hielt er an der Forschung als eigenständiger und wesentlicher Aufgabe der Hochschulen entschieden fest, weil nur dadurch die wissenschaftliche Durchdringung der Studiengänge gewährleistet werden könne.<sup>101</sup> Allerdings sollte das breite Spektrum der Studiengänge "von der Vermittlung von Forschungsergebnissen bis zur selbständigen Teilnahme an der Forschung" reichen.<sup>102</sup>

Neben der allgemeinen am Erkenntnisgewinn ausgerichteten Forschung sollten "unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Erfordernisse ..." festzulegende "Gebiete verstärkt gefördert und ausgebaut werden".<sup>103</sup> Als Aufgabe der Hochschulen sah der Wissenschaftsrat eine breit angelegte allgemeine Forschungsförderung, aus der sich Schwerpunkte entwickeln könnten, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gegebenenfalls gefördert würden. Neben den Forschungsvorhaben in den Fachbereichen empfahl der Wissenschaftsrat weitere organisatorische Einheiten wie Sonderforschungsbereiche, Zentralinstitute für fachbereichsübergreifende längerfristige Aufgaben größeren Umfangs und Forscher- oder Projektgruppen für zeitlich begrenzte Aufgaben, an denen mehrere Wissenschaftler aus verschiedenen Fachbereichen arbeiten sollten.<sup>104</sup>

<sup>100</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen 1970, Tübingen 1970, Band 1, S. 15.

<sup>101</sup> Ebd., S. 21 f.

<sup>102</sup> Ebd., S. 22.

<sup>103</sup> Ebd., S. 24.

<sup>104</sup> Ebd., S. 98 ff.

Bei der Einbringung des GHEG-Entwurfes wies Minister Rau ausdrücklich auf die unverzichtbare Kontrolle der Lehre durch Forschung hin. Die seit längerem feststellbare Auslagerung von Forschung in außeruniversitäre Einrichtungen solle durch die Gesamthochschulen korrigiert werden.<sup>105</sup> Die Freiheit von Forschung und Lehre als wahrer Inhalt der Hochschulautonomie würde von niemand bestritten.<sup>106</sup> Obwohl der verabschiedete Gesetzestext des GHEG die Bedeutung der Studienreform an den Gesamthochschulen als zentrale Aufgabe betonte, hieß es bei der Beschreibung ihrer Aufgaben: "Die Gesamthochschulen vereinigen die von den wissenschaftlichen Hochschulen und den Fachhochschulen wahrzunehmenden Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium mit dem Ziel der Integration." Was diese Formulierung für die Forschung konkret bedeutete, blieb offen und führte zu Unsicherheiten, denn die Gesamthochschulen wurden nicht ausdrücklich vom Gesetzgeber zu wissenschaftlichen Hochschulen erklärt.

Der Begriff Forschung kam im gesamten Text nur einmal vor. Nur der Hinweis auf die Geltung des Hochschulgesetzes vom 7. April 1970 (GV. NW. S. 254), soweit sich aus dem GHEG nichts anderes ergäbe, schloß u.a. die Freiheit von Forschung und Lehre für Professoren gemäß Artikel 5 Abs. 3 GG<sup>107</sup> ein, die dann in den Vorläufigen Grundordnungen ausdrücklich bestätigt wurde.<sup>108</sup> Die Fachbereiche sollten eine sinnvolle Aufgabenzusammenfassung von Forschung anstreben, über die der Senat in Form von fachbereichsübergreifenden Forschungsschwerpunkten im Rahmen seiner Grundsatzkompetenz zu entscheiden hätte.<sup>109</sup> Nun waren anfangs die personellen und materiellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Forschung nicht oder nur ansatzweise vorhanden und außerdem stand die Studienreform im Vordergrund. Forschungsschwerpunkte lassen sich nur bedingt im voraus planen.<sup>110</sup> Erst gemeinsam mit dem in der Gründungsphase berufenen Personal war es möglich, derartige Entscheidungen zu treffen und die weitere Entwicklung zu beobachten.

Der Wissenschaftsminister hielt den unverzüglichen Ausbau der Forschung aus zwei Gründen für unverzichtbar: die Lehre in den integrierten Studiengängen setze, allerdings mit Unterschieden in den einzelnen Studienabschnitten, Forschungstätigkeit der Lehrenden voraus und qualifizierte Hochschullehrer wären nur zu gewinnen und zu halten, wenn ihnen hinreichende Möglichkeiten für Forschungsarbeiten geboten würden.

Er strebte an, bis zum Sommer 1974 gemeinsam mit den Gesamthochschulen "Forschungs- und Lehrschwerpunkte" zu entwickeln. Für deren Auswahl wurde ein Kriterienkatalog vorgegeben:

- "Lehrrelevanz (möglichst mit neuem Studiengang)
- Ansatzpunkte vorhanden
- Innovationsträchtig

<sup>105</sup> Dokumente und Meinungen, Heft 3/1972, S. 16.

<sup>106</sup> Ebd., S. 18.

<sup>107</sup> Gesamthochschulentwicklungsgesetz; - SGV. NW 223 - vom 30. Mai 1972, hier: § 1, Satz 1 in Verbindung mit § 9.

<sup>108</sup> Exemplarisch: Vorläufige Grundordnung für die Gesamthochschule Siegen in der Fassung vom 31. Juli 1972, § 58.

<sup>109</sup> Ebd. § 59 in Verbindung mit § 13 Abs. 2, Nr. 2.

<sup>110</sup> Die Besetzung von Professorenstellen unter dem Gesichtspunkt vorher festgelegter Forschungsgebiete würde zahlreiche qualifizierte Bewerber vom Berufungsverfahren ausschließen.

- Gesellschaftliche Relevanz
- Abgegrenzt und verschieden von den Forschungsschwerpunkten an den bereits bestehenden Hochschulen
- Kongruent mit der Forschungsplanung des Landes
- Notwendig und bisher nicht oder nicht im benötigten Umfang vorhanden".<sup>111</sup>

Als mögliche Forschungs- und Lehrschwerpunkte, die bisher wenig berücksichtigt waren, schlug der Minister für die Gesamthochschulen vor:

- "Krankenhaustechnik
- Verkehrsforschung
- Baustofftechnik, Bauphysik, Baustoffe
- Meß- und Regelungstechnik, Optik und Bildtechnik
- Umweltforschung
- Alterswissenschaft
- Pädagogik der Resozialisierung, Sozial-Psychiatrie
- Medien
- Dokumentations- und Datenverarbeitungswesen
- Sicherheitstechnik."<sup>112</sup>

Ab 1974 entwickelten sich dann folgende Forschungsschwerpunkte:<sup>113</sup>

*"Gesamthochschule Duisburg*

1. Geschichte und Religion des Judentums,
2. Genese, Diagnose, Beratung und Behandlung bei Erziehungs- und Schulschwierigkeiten,
3. Erfassung, Ausbreitung, Minderung und Kontrolle von Verunreinigung und Lärm,
4. Optimierung molekularchemischer Prozesse und Recycling,
5. Transferenz von wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen (in Planung),
6. Energieübertragungstechnik (in Planung);

*Gesamthochschule Essen*

1. Partizipation, Sozialisation und Kommunikation,
2. Umwelt und Gesellschaft,
3. Gesundheitswesen,
4. Irreversible Prozesse und angewandte Optik,
5. Homogene und heterogene Katalyse,
6. Fabrikationsanlagen und Industriebetrieb,
7. Energietechnik und Energieversorgung,
8. Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik;

*Gesamthochschule Paderborn*

1. Marktprozesse,
2. Elektrische Kleinantriebe,
3. Zwischenmolekulare Wechselwirkung in anisotroper Materie,

<sup>111</sup> Gesamthochschulen in NRW, 4.A., Düsseldorf, April 1974, S. 43 f.

<sup>112</sup> Ebd., S. 44.

<sup>113</sup> Der Begriff Forschungs- und Lehrschwerpunkte wurde später, um Mißverständnisse zu vermeiden, durch den Terminus Forschungsschwerpunkte ersetzt.

4. Membranforschung,
5. Spezielle Gebiete der Mathematik/Informatik (Analyse von Modellsystemen in Naturwissenschaft, Technik, Ökonomie und Pädagogik mit Hilfe mathematischer Strukturen, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Behandlung durch informationsverarbeitende Systeme);

*Gesamthochschule Siegen*

1. Computerorientierte Meß- und Steuerungsverfahren (Automatisierungstechnik),
2. Stoffkunde und Stofftechnik,
3. Massenmedien und Kommunikation,
4. Materielle, personelle und institutionelle Infrastruktur;

*Gesamthochschule Wuppertal*

1. Devianz- und Soziale Rehabilitationsforschung,
2. Literaturgeschichte: Die Entwicklung von Literaturen außerhalb des Ursprungslandes ihrer Sprache,
3. Arbeitsqualität - Bestimmungsfaktoren und Konsequenzen,
4. Hadronenstrukturen und Hochfrequenzsupraleitung,
5. Sicherheitstechnik<sup>114</sup>.

Bei einem Vergleich der Forschungsschwerpunkte mit den von ministerieller Seite als defizitär bezeichneten Gebieten ergibt sich, daß sie zu mehr als der Hälfte von den Hochschulen aufgegriffen wurden. Nicht berücksichtigt wurden: Krankenhaustechnik, Verkehrsforschung, Alterswissenschaft und Dokumentationswesen, zweifellos Gebiete von gesellschaftlicher Relevanz. Andererseits wurden zahlreiche Themen beschlossen, die in der Landesliste nicht vorhanden waren und deren Innovationsträchtigkeit gegeben war oder sich bald herausstellen sollte (z.B. Energieübertragungstechnik; Energietechnik und Energieversorgung; Partizipation, Sozialisation und Kommunikation). Bei der Festlegung der Forschungsschwerpunkte spielte auch der Einfluß spezifischer Forschungsinteressen eine Rolle (z.B. Literaturgeschichte: Die Entwicklung von Literaturen außerhalb des Ursprungslandes ihrer Sprache).

Insgesamt ist der Kriterienkatalog bei der Festlegung durchaus berücksichtigt worden, wenn auch bei einigen Schwerpunkten das Thema derart weit gefaßt wurde, daß zwar auf diese Weise zahlreiche Einzelinteressen unter einem Oberbegriff zusammengefaßt, jedoch weder die zahlreichen Themenstellungen bearbeitet werden konnten, noch infolge der divergierenden Projekte Aussicht bestand, zu einem abgestimmten Forschungsprogramm zu kommen. Die Vernetzung der Projekte setzte die Berührung zwischen ihnen voraus, die bei einigen Schwerpunkten wenig wahrscheinlich war (z.B. Gesundheitswesen, Stoffkunde und Stofftechnik, Umwelt und Gesellschaft). Die Besetzung derart großer Felder, ohne über eine angemessene Forschungskapazität zu verfügen, konnte dazu führen, die auf Teilgebieten betriebene qualifizierte Forschung zu diskreditieren. Die thematische Breite wählten die Hochschulen, um sich für unvorhersehbare Entwicklungstendenzen offenzuhalten und das noch zu berufende Personal einbeziehen zu können.

---

<sup>114</sup> Gesamthochschulen in NRW, 6. A., Düsseldorf, August 1979, S. 58 ff.

An der Gesamthochschule Duisburg befaßte sich der Gründungssenat mehrfach mit der Organisation der Forschung, insbesondere mit der Entwicklung von Forschungsschwerpunkten.<sup>115</sup> Falls Forschungsprojekte einen engen Bezug zueinander besäßen, könnte die Hochschule daraus prägende Forschungsprogramme von mehrjähriger Dauer entwickeln, für die als Forschungsschwerpunkt ein Rahmenplan vorzugeben sei. Zu beschreiben seien die konkreten Ziele und die Beziehungen der Teilprojekte untereinander und zu den Zielen sowie zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung auf dem jeweiligen Gebiet. Vor der endgültigen Genehmigung sei ein positives Votum von mindestens zwei anerkannten auswärtigen Gutachtern erforderlich, das der Vorsitzende der Forschungskommission einhole. Durch Forschungsschwerpunkte solle das Einwerben von Drittmitteln und ggf. die Gründung von Sonderforschungsbereichen gefördert werden. Forschungsschwerpunkte, deren Beziehung zur Lehre ebenfalls beschrieben werden sollte, würden längstens für die Dauer von 6 Jahren eingerichtet. Mit diesem Verfahren war zu erwarten, daß sich tatsächlich homogene Schwerpunkte bildeten, deren qualitativer Anspruch eingelöst wurde.

An allen Gesamthochschulen entstand das Problem, zwischen der ebenso unverzichtbaren Förderung der außerhalb der Schwerpunkte liegenden Einzel- oder Gruppenforschung und der Förderung der Schwerpunkte einen tragfähigen Kompromiß zu finden. Angesichts knapper werdender Mittel waren dabei Auseinandersetzungen über eine ausgewogene Verteilung unvermeidbar, besonders weil die Qualität der Forschung als Verteilungskriterium grundsätzlich nur unbefriedigend feststellbar war, denn der sonst fällige Aufwand mußte aus arbeitsökonomischen Gründen begrenzt werden. Im übrigen war infolge der Aufbausituation die Forschung in den ersten Jahren stark behindert. Erst nachdem die Neubauten bezogen werden konnten, die Ausstattung installiert war, die Bibliotheksbestände einen gewissen Ausbaustand erreicht hatten und das Personal eingestellt war, konnte mit der Forschung auf breiter Basis begonnen werden.

Die Stellenausstattung der Gesamthochschulen entsprach in vielen Fällen nur der Mindestausstattung der Fächer. Die Stellenbeschreibung mußte in erster Linie die in den einzelnen Fächern unabdingbaren Teilgebiete berücksichtigen, auch weil sonst das Lehrangebot nicht vollständig gewesen wäre. Der Gesichtspunkt, die Gebiete der Forschungsschwerpunkte zugrunde zu legen, mußte dahinter zurücktreten, wenn nicht bei den Berufungsverfahren von vornherein durch einen detaillierten Ausschreibungstext die Zahl der Bewerber zu sehr eingeeengt werden sollte. In der Regel war die wissenschaftliche Qualifikation das ausschlaggebende Kriterium für die Besetzung einer Stelle und nicht der Zusammenhang zwischen Forschungsschwerpunkt und eingebrachter Spezialisierung.

Es lag im Interesse der Gesamthochschulen die ihnen in den Vorläufigen Grundordnungen auferlegte Verpflichtung, über ihre Forschung regelmäßig zu berichten, lückenlos nachzukommen.<sup>116</sup> Der skeptischen Öffentlichkeit sollte bewiesen werden, daß Forschung an

<sup>115</sup> Grundsatzbeschluß des Gründungssenats zur Organisation der Forschung an der GH Duisburg vom 8.2.1974, ergänzt am 9.1.1981 und überarbeitet am 1. Oktober 1982. Amtliche Mitteilungen der Gesamthochschule Duisburg, Nr. 28 vom 1.4.74, S. 12 ff; Amtliche Mitteilungen der Universität Duisburg Gesamthochschule, Nr. 228 vom 10.2.81, S. 1 f und Nr. 265 vom 11.11.82, S. 1 ff.

<sup>116</sup> In den Vorläufigen Grundordnungen war die Pflicht der Hochschulangehörigen und Fachbereiche, über geplante und durchgeführte Forschungsvorhaben zu berichten ebenso festgelegt wie die Verpflichtung der Gesamthochschule, in regelmäßigen Abständen einen Forschungsbericht zu veröffentlichen.

Gesamthochschulen in der an anderen wissenschaftlichen Hochschulen üblichen Breite und Qualität betrieben wurde. Forschungsberichte boten die Möglichkeit, der Vermutung einer einseitigen Ausrichtung auf Lehre und Studienreform zu begegnen.

In der Aufbauphase zwischen 1972 und 1979 veröffentlichte die GH Duisburg drei, die GH Essen zwei, die GH Paderborn zwei, die GH Siegen vier und die GH Wuppertal drei Forschungsberichte. Neben der beabsichtigten Außenwirkung sollten die Berichte intern die Kooperation zwischen den Forschern verstärken. Da die für Forschung zur Verfügung stehenden Mittel knapp waren, bemühten sich die Hochschulen durch eine gezielte Forschungsförderung die Einwerbung von Drittmitteln anzuregen, die in den Vorgängereinrichtungen nahezu - mit Ausnahme der Medizin in Essen - nicht stattfand. In allen Berichten sind die wissenschaftlichen Publikationen aufgeführt worden.

Die drei Forschungsberichte der GH Duisburg<sup>117</sup> zeigten anhand mehrerer Indikatoren das Ansteigen der Forschungsaktivitäten. So stieg die Zahl der Forschungsprojekte von 203 über 272 auf 515. Die höchste Steigerung lag also in den Jahren 1977/78, als die Forschung im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich erst verstärkt einsetzen konnte, u.a. weil erst ab 1975/76 die ersten Großgeräte beschafft wurden. Die Summe der Drittmittel erhöhte sich von 1,6684 Mio. DM für die Jahre 1973/74 auf 5,49 Mio. DM für die Jahre 1977/78 und die Zahl der Drittmittelprojekte wuchs von 51 auf 148. Am 01.10.1978 wurden aus diesen Mitteln 43 Mitarbeiter beschäftigt. Der zweite Forschungsbericht machte Aussagen über die entstehenden Forschungsschwerpunkte. Neben den Zielen wurden die Einzelprojekte und die Mitglieder genannt. Der folgende Bericht 1977/78 gliederte sich dagegen ausschließlich nach Fachbereichen als Grundeinheit von Forschung und Lehre.

Der erste Essener Forschungsbericht<sup>118</sup> - übrigens bereits unter der Bezeichnung Universität Essen Gesamthochschule - beinhaltete eine ausführliche Beschreibung von sechs Forschungsbereichen mit beteiligtem Personal, Einzelprojekten und Veröffentlichungen. Diese Bereiche deckten sich nur teilweise mit den bereits genannten Forschungsschwerpunkten:

- Sozialisation und Didaktik im schulischen Erziehungsfeld,
- Umwelt und Gesellschaft,
- Angewandte Optik und statistische Prozesse,
- Homogene und heterogene Katalyse,
- Tumorforschung,
- Immunologie.

Im folgenden, vier Jahre später erschienenen Bericht<sup>119</sup> wurden die beiden letztgenannten medizinischen Forschungsbereiche durch den Forschungsschwerpunkt Gesundheitswesen ersetzt, unter dem dann alle in den beiden Fachbereichen Theoretische Medizin und Praktische Medizin laufenden Forschungsprojekte subsummiert wurden. Im übrigen wurden nunmehr auch die anderen bereits erwähnten sieben Forschungsschwerpunkte als Forschungsentwicklungsgebiete detailliert beschrieben. Die eindeutige Sonderrolle der Medizin, die auch bereits über einen Sonderforschungsbereich verfügte, verdeutlichte der Bericht. Quantitative Angaben über

<sup>117</sup> Forschungsbericht 1972-1974, Forschungsbericht 1975/76 und Forschungsbericht 1977/78.

<sup>118</sup> Forschungsbericht 1972-1975.

<sup>119</sup> Forschungsbericht 1976-1979.

die Zahl der Projekte und die Drittmittel enthielt der Bericht nicht. Dagegen führte er neben einer systematischen Darstellung der Forschungsschwerpunkte eine zweistufige Gliederung in Forschungsgebiete und -arbeiten ein, auch für die erstmalig aufgenommenen Schwerpunkte Energietechnik und Energieversorgung sowie Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik.

Außer den bereits erwähnten Forschungsbereichen betonte die Gesamthochschule Paderborn eine weitere Funktion des Forschungsberichts, nämlich den, "der steuerzahlenden Öffentlichkeit Rechenschaft abzulegen"<sup>120</sup>, und er widmete diesem Ziel den ersten Abschnitt mit tabellarischen Zusammenfassungen und der Beschreibung des Entwicklungsstandes der Forschung einschließlich der mit ihr zusammenhängenden Einrichtungen. Für die fünf Forschungsschwerpunkte zeichneten sich im Jahre 1976 bereits klare Konturen ab. Die Beschreibung wurde durch inhaltliche Angaben und Gliederung in Teilprojekte, teilweise auch in Projektbereiche und Teilprojekte im 2. Bericht fortgesetzt.<sup>121</sup> Leider wurden die informativen tabellarischen Übersichten nicht wiederholt. Lediglich die im Berichtszeitraum erfaßten Projekte wurden mit 419 und das Wachstum der Drittmittel von 0,67 Mio. DM (1975) auf 2,27 Mio. DM (1978) genannt.

An der Gesamthochschule Siegen berichteten die Sprecher im dritten Forschungsbericht<sup>122</sup> über die Planungen innerhalb der vier Forschungsschwerpunkte. Sie beschrieben die jeweils drei bis sechs zusammengefaßten Themenbereiche. Um Überschneidungen zu vermeiden, erschienen die einzelnen Projekte und Veröffentlichungen aber nur bei den Fachbereichen. Ebenso wie in Essen tauchte in den späteren Berichten<sup>123</sup> die Unterscheidung von umfassenden Forschungsgebieten und deren Konkretisierung in einzelne Forschungsarbeiten auf. Während der erste Forschungsbericht<sup>124</sup> noch von 129 Projekten berichtete, erhöhte sich die Zahl auf 280 in den Jahren 1977/78. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl wissenschaftlicher Publikationen von 381 auf 601.<sup>125</sup>

Als Besonderheit wurde im Jahre 1977 als Zentrale Einrichtung ein "Forschungsinstitut für Geistes und Sozialwissenschaften" gegründet, das amerikanischen Modellen folgte, diese aber dem Auftrag der Gesamthochschule anpaßte. Die Zielvorstellung war, durch interdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit von einheimischen Forschern und auswärtigen Gästen neue Möglichkeiten der Forschung zu eröffnen und damit vielfältige Anregungen und Ergebnisse in die Lehre einzubringen. Dem dienten zwei Aktivitäten: regelmäßige interdisziplinäre und internationale Symposien und der Dialog mit ausländischen Gastprofessoren.<sup>126</sup>

Die fünf erwähnten Forschungsschwerpunkte der Gesamthochschule Wuppertal wurden zwischen März und September 1975, befristet auf fünf Jahre, beschlossen. Insgesamt sollten diese die in anderen Einrichtungen bestehende Forschung ergänzen. Für die Thematik waren gesellschaftliche Relevanz und Lehrbezogenheit der Forschung zu beachten, allerdings unter

<sup>120</sup> Forschungsbericht 1976, S. 5.

<sup>121</sup> Forschungsbericht 1977-1978.

<sup>122</sup> Forschungsbericht 1975/76.

<sup>123</sup> Erstmals im Forschungsbericht 1977/78.

<sup>124</sup> Forschungsbericht 1972/73.

<sup>125</sup> Bonfig, Walter u.a.: Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Woll, Artur (Hrsg.): Anspruch und Realität, Siegen 1980, S. 87.

<sup>126</sup> Ebd., S. 107 ff.

Betonung der Forschungsfreiheit. Ähnlich wie an den anderen Gesamthochschulen stieg die Zahl der Projekte und die eingeworbenen Drittmittel während der Aufbauphase erheblich. Die Definition für einen Forschungsschwerpunkt lautete:

"Ein 'Forschungsschwerpunkt' ist die planmäßige Bündelung von mehreren Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu einem wissenschaftlich organisierten Arbeitsprogramm, das für einen besonders wichtigen und/oder dringlichen Aufgabenkomplex die personellen und materiellen Kapazitäten bereitstellt, um ein möglichst großes, zielgerichtetes Leistungsergebnis des Gesamtprojektes durch eine fristgerechte Koordination der Einzelprojekte zu gewährleisten, die ohne die Kooptation in Frage stünde."<sup>127</sup>

Fünf Kriterien beschloß der Gründungssenat der Gesamthochschule Wuppertal für einen Forschungsschwerpunkt:

- "sozialethische und ökonomische Bedeutung in Theorie und Praxis,
- Erkenntnisbedarf der Wissenschaften in diesem Bereich,
- Lehrrelevanz,
- Komplexität des Problembereichs,
- Dringlichkeit der Problemlösung."<sup>128</sup>

Bei einem Vergleich grundsätzlicher Stellungnahmen zur Forschung wie sie in Essen<sup>129</sup> und Wuppertal<sup>130</sup> vorgelegt wurden, ist inhaltlich eine teilweise Übereinstimmung feststellbar. Beide Dokumente betonten den engen Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre sowie zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Außerdem die Inangriffnahme bisher vernachlässigter Problemfelder. Die Essener Forschungsgrundsätze, die ausführlicher und wissenschaftskritischer formuliert waren, bestanden aus einem Katalog mit acht Kriterien, denen jeweils eine Kernfrage zugeordnet war:

1. Problemorientierung

Trägt das Forschungsvorhaben (Projekt) dazu bei, aktuell oder potentiell bestehende Beeinträchtigungen der Lebensbedingungen der Menschheit zu überwinden?

2. Alternative Forschung

Berücksichtigt das Projekt Alternativen zu der wissenschaftlich-technischen Entwicklung außerhalb der Universität?

3. Einheit von Forschung und Lehre

Hat die Durchführung des Projektes einen Einfluß auf die Studiengänge?

4. Integration der Hochschuleinrichtungen

Trägt das Projekt zur Integration der Hochschule bei?

5. Absehbarkeit

Ist die Fragestellung des Projektes mit der vorgesehenen Kapazität (Personal und Ausstattung) in absehbarer Zeit beantwortbar?

<sup>127</sup> Forschungsbericht 1974-1975, S. 26.

<sup>128</sup> Ebd., S. 247.

<sup>129</sup> Grundsätzliche Stellungnahme zur Forschung an der Essener Universität (GHS) vom 24. Okt. 1972, in: Studentische Politik, Dokumente zur Gesamthochschulentwicklung: Bonn-Bad Godesberg 1976, S. 341 ff.

<sup>130</sup> Vorläufige Grundsätze zur Forschungspolitik und Forschungsorganisation der Gesamthochschule Wuppertal vom 13.3.1974, in: Forschungsbericht der Gesamthochschule Wuppertal 1974-1975, S. 233 ff (Dokument 6).

#### 6. Schwerpunkte und Pluralität

Welchen Stellenwert hat das Projekt im Rahmen der Essener Forschungsprioritäten?

#### 7. Unabhängigkeit und Öffentlichkeit

Ist die Unabhängigkeit des Forschungsergebnisses von Partikularinteressen durch die Art und Weise, in der das Projekt angelegt ist und finanziert wird, gesichert?

#### 8. Wachstumsbedingungen

Kann das Projekt im Rahmen der vorhandenen Kapazität hinreichend substantiiert werden?"<sup>131</sup>

Bei den Grundsätzen lag das Bemühen zugrunde, die Freiheit der Forschung mit den Zielen der Forschungsplanung der Hochschule zum Ausgleich zu bringen. Während Wuppertal ein "kritisch-korrespondierendes Verhältnis zur staatlichen Forschungspolitik"<sup>132</sup> ansprach und nur bei den Kriterien für einen "Forschungsschwerpunkt" die "sozialethische und ökonomische Bedeutung in Theorie und Praxis" kurz erwähnte, widmeten sich die Essener Grundsätze der Verantwortung der Wissenschaft und dem Problem möglicher Fremdbestimmung durch Drittmittel, besonders bei Industrieprojekten. Sie sahen die Freiheit der Forschung als nicht unbegrenzt an, denn: "die Aufgabe ist also, einen faktischen Praxisbezug der Forschung durch eine problemorientierte Forschung auf die Auswirkungen der Lebensbedingungen in der wissenschaftstechnischen Welt zu reflektieren. Nur so kann der emanzipatorische und humanitäre Auftrag der Wissenschaft erfüllt werden".<sup>133</sup> Durch die Frage 7 wurde die mögliche Abhängigkeit der Forschung problematisiert, der nicht durch die Ablehnung einer Zusammenarbeit mit der Industrie begegnet werden sollte - im Gegenteil, diese wurde als wünschenswert bezeichnet-, sondern durch Veröffentlichung der Ergebnisse, denn die Arbeiten sollten in allgemeinem Interesse verwendbar sein.<sup>134</sup>

### 6.5 Die Personalstruktur als Integrationsproblem

Der Gesetzgeber hatte mit der Errichtung - außer den Medizinischen Abteilungen in Essen - jeweils die ortsansässige Abteilung einer Pädagogischen Hochschule und die Fachhochschule in die Gesamthochschule übergeleitet. Das dort befindliche Personal wurde ungefragt in die neue Hochschulform übernommen. Jeweils zwei voll funktionstüchtige, unabhängig nebeneinander bestehende Hochschuleinrichtungen hörten auf zu existieren.

Die neue Gesamthochschule war aber nicht etwa nur ein Zusammenschluß der beiden Vorgängereinrichtungen, sondern als erste Repräsentanten einer dritten universitären Säule wurden Gründungsrektor und Fachvertreter, die für die neu einzuführenden Studiengänge und weitere Berufungen verantwortlich waren, vom Wissenschaftsminister berufen. In der Regel waren aus den übergeleiteten Einrichtungen auch Vertreter dieser Fächer vorhanden, die sich gegenüber ihren neuen Kollegen benachteiligt fühlten, da diese, ohne das übliche Verfahren berufen, durch ihre automatische Senatsangehörigkeit privilegiert waren. Obwohl in Anbetracht der neuen Aufgaben der Personalausbau notwendig war, entstanden durch die von außen einge-

<sup>131</sup> Studentische Politik, S. 348 ff.

<sup>132</sup> Forschungsbericht 1974/75, S. 236.

<sup>133</sup> Studentische Politik, S. 347.

<sup>134</sup> Ebd., S. 351.

setzten Fachvertreter Ressentiments, da diesen, in Fachfragen als kompetenter geltend, eine einflußreiche Stellung durch den Minister zugestanden wurde.

Durch Zusammenführung der verschiedenen Herkunftsgruppen in fachwissenschaftlich gegliederte Fachbereiche sollten sich Kooperationsbereitschaft und Engagement entwickeln, damit mit den zu lösenden Aufgaben unverzüglich begonnen werden konnte. Soweit nicht die Einsicht bei den Beteiligten vorhanden war, mußte sie mit viel Überzeugungskraft geweckt werden. Die durch ministerielle Vollmachten und deren Umsetzung entstehende Irritation war allerdings nur eines der zahlreichen Probleme. Statusunsicherheit, Zwangsüberleitung, mehr oder weniger Skepsis gegenüber dem Reformmodell integrierte Gesamthochschule waren weitere. Die außerordentlich komplexe Personalstruktur, bezüglich der Funktion und des Selbstverständnisses, des Status und der Qualifikation, bildeten ein diffiziles Geflecht von Widersprüchen, die unverzüglich durch eine Reform der Personalstruktur hätten gelöst werden müssen. Wegen der Zuständigkeit des Bundes für das Besoldungsrecht und der sich über Jahre hinziehenden Beratung des Hochschulrahmengesetzes waren jedoch die Möglichkeiten der Landesregierung begrenzt.

Das übergeleitete Personal der beiden Vorgängereinrichtungen konnte einerseits von der Institution integrierte Gesamthochschule einen Prestigezuwachs erwarten, mußte aber andererseits eine Abwertung ihres persönlichen Status innerhalb der Institution befürchten. Für die neuberufenen Fachvertreter, überwiegend Erstberufungen, war der Prestigezuwachs nur dadurch gemindert, daß der Ruf, anstelle des erhofften an eine Universität, nur an eine Gesamthochschule erfolgte. Innerhalb der Institution Gesamthochschule befand sich diese Gruppe allerdings in der Spitzenstellung. Das galt besonders für die berufenen ordentlichen Professoren (H4), die durch Berufungsverhandlungen, bei denen die Gehaltshöhe, sowie eine großzügige personelle und sächliche Ausstattung ausgehandelt wurde, privilegiert waren. Die Ausstattung sollte es ihnen ermöglichen, ihr Fach in Forschung und Lehre angemessen zu vertreten und den erforderlichen Aufbau ihres Faches zu leisten.

Das Personal der Pädagogischen Hochschule (Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter) und aus den Fachhochschulen (Fachhochschullehrer) brachten ihre berufliche Prägung, ihr Funktionsverständnis und ihre Einstellungen aus ihrem bisherigen System mit. Die erste Gruppe, teilweise mit Schulerfahrung, hatte Grund- und Hauptschullehrer gebildet, d.h. sie verstanden sich als Lehrerbildner. Die Studierenden sollten durch das Studium zu einem Selbstverständnis erzogen werden, aus dem heraus sie ihre pädagogischen Aufgaben übernehmen würden. Das Studium von Kulturgütern zielte vor allem auf ihre Bildung. In der Gesamthochschule wurde die Aufgabe auf eine schulstufenbezogene Qualifizierung für alle Lehrämter verändert und erweitert. Nunmehr stand die Fachkompetenz im Vordergrund mit dem Ziel der Professionalisierung durch ein wissenschaftliches Studium im Zusammenwirken von vielfach neu berufenen Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern, und Erziehungswissenschaftlern.

Die kurz vorher noch einem strengen Schulbetrieb verpflichteten Fachhochschullehrer sahen ihre Aufgaben darin, durch anwendungs- und praxisbezogene Lehre Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die auf unmittelbare Berufsfertigkeit für "mittlere Führungspositionen" zielte. Dem kurz vorher von den Studenten erstrittenen Abbau strenger Reglementierung

standen die Fachhochschullehrer mehrheitlich skeptisch gegenüber. Forschungs- und Entwicklungsaufgaben nahmen sie nur zum Teil wahr, da die durch fehlende Ausstattung und das hohe Lehrdeputat gesetzten Rahmenbedingungen außerordentlich restriktiv wirkten. Im Gegensatz zu den einige Jahre vorher zu wissenschaftlichen Hochschulen angehobenen Pädagogischen Hochschulen hatten Fachhochschulen diesen Status nicht. Anders als den zu Lehre und Forschung berechtigten und verpflichteten Professoren der Pädagogischen Hochschulen waren Fachhochschullehrern ausschließlich Lehraufgaben übertragen worden. Aus ihrer mehrjährigen, oft vieljährigen Praxiserfahrung bezogen sie ihr Selbstverständnis als Experten. An wissenschaftlichen Veröffentlichungen mangelte es vielen Fachhochschullehrern.

Die neu berufenen Professoren verstanden sich als Fachwissenschaftler, Lehre und Forschung verpflichtet. Aufgrund universitärer Überlieferung war jedoch faktisch eine Priorität der Forschung gegenüber der Lehre vorhanden, da Erfolge in der Forschung die Reputation des Wissenschaftlers begründen. Obwohl vielfach durch Erfahrungen widerlegt, galt die Überzeugung, daß sich aus der Kompetenz als Forscher die Qualität als Hochschullehrer ergeben würde. Anders als die beiden übergeleiteten Gruppen hatten die Neuberufenen sich für die Gesamthochschule freiwillig entschieden, allerdings in zahlreichen Fällen als Erstberufung und auf jeden Fall mit einem Berufungsgewinn. In allen drei Gruppen gab es eine Minderheit engagierter Hochschulreformer, Personen, die als Beamte ihre Dienstpflichten versahen, solche, die der Entwicklung abwartend zusahen und eine Gruppe, die die Gesamthochschule für eine Fehlentwicklung hielt und sich, soweit wie möglich, zurückzog. Die neu berufenen Professoren, die von der PH übergeleiteten und die Fachhochschullehrer<sup>135</sup>, lassen sich nach ihrer gruppenspezifischen Einstellung zu Forschung und Lehre typisieren als

- vorwiegend der Forschung verpflichtet und daraus ihre Reputation ableitend,
- mehr der Lehrerbildung zugewandt, vorwiegend in der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung tätig,
- ausschließlich zur Lehre verpflichtet, gelegentlich auch in angewandter Forschung ausgewiesen.

Die vierte Gruppe - außer den drei Professorengruppen - nach Funktion und Selbstverständnis waren die wissenschaftlichen Mitarbeiter, zum Teil von der PH übergeleitete wissenschaftliche Assistenten und Akademische Räte, aber auch wissenschaftliche Hilfskräfte mit abgeschlossenem Studium und abgeordnete Lehrer. Auf Lehrerbildung konzentriert, betrieben sie teilweise zugleich ihre wissenschaftliche Weiterqualifikation. Als Akademische Räte lehrend, übten sie diese mit einer Lehrverpflichtung von acht Semesterwochenstunden weitgehend selbständig aus.

Dazu kamen die neu eingestellten, wissenschaftlichen Mitarbeiter, in den üblichen Funktionen, z.T. auch in den Zentraleinrichtungen, tätig. In der Regel einem beamteten Professor zugeordnet, hatten die meisten von ihnen Aufgaben in Forschung und Lehre auf Weisung auszuführen. In den Zentraleinrichtungen reichte die Skala vom Leiter mit Vorgesetztenfunktion bis Fachreferenten mit der Aufgabe, Dienstleistungen für die Fachbereiche zu erbringen.

---

<sup>135</sup> Übrigens gehörten zur Gruppe der Hochschullehrer noch Studienprofessoren und Dozenten, verhältnismäßig kleine Gruppen, deren spezifische Situation und spätere Überleitung hier nicht behandelt wird.

In Ergänzung des übernommenen Personals mußte im wissenschaftlichen Bereich eine personelle Aufstockung bei den Professoren und den wissenschaftlichen Mitarbeitern ansetzen, beginnend bei Professorenstellen, um dann das Defizit bei den Mitarbeiterstellen abzubauen. Ebenso wie bei den Bauten kam es infolge der in den siebziger Jahren einsetzenden Haushaltskrise nicht mehr dazu, die Ausbauziele zu erreichen. Den Gesamthochschulen verblieb somit eine gewisse "Kopflastigkeit", d.h. im Verhältnis zu anderen wissenschaftlichen Hochschulen waren relativ viele Professorenstellen vorhanden, allerdings mehr der unteren Besoldungsgruppen, und ein Mangel bei den Folgestellen, was u.a. zu Schwierigkeiten bei Berufungsverhandlungen führte. Außerdem fehlte den Fachhochschullehrern weitgehend eine personelle Unterstützung.

Wenn der Status als Unterscheidungsmerkmal zugrunde gelegt wird, stellten sich ebenfalls klar unterscheidbare Gruppen heraus:

- 1.) Die damals als beamtete Professoren bezeichnete Gruppe, im wesentlichen ordentliche Professoren und wissenschaftliche Räte und Professoren, aus der PH übergeleitet oder neu berufen, war der Aufgabe, ihr Fach in Forschung und Lehre zu vertreten, verpflichtet und zu einem Lehrdeputat von 6-8 Wochenstunden. Sie konnten über das aus Berufungszusagen stammende Personal verfügen, vor allem soweit sie ordentliche Professoren waren. In der räumlichen Ausstattung und im Selbstverständnis zeichneten sich, obwohl gesetzlich nicht mehr vorgesehen, Lehrstühle als Organisationseinheit ab.
- 2.) Die mit der wenig akzeptierten Bezeichnung "Fachhochschullehrer" versehene Gruppe,<sup>136</sup> vorher mit Amtsbezeichnungen wie Baurat, Oberbaurat oder Baudirektor ausgestattet, hatte eine extrem hohe Lehrverpflichtung mit 18 Semesterwochenstunden und wurde bei ihren mit der Lehre verknüpften Aufgaben, wie Seminararbeit, Labor- und Konstruktionsübungen, Korrekturarbeiten, Betreuung von Abschlußarbeiten, im Gegensatz zu den beamteten Professoren nur ausnahmsweise von sehr wenigen Mitarbeitern oder überhaupt nicht unterstützt. Die Fachhochschullehrer bildeten - mit Ausnahme von Duisburg - an allen übrigen Gesamthochschulen die größte Hochschullehrerteilgruppe. Für sie war die Vorlesungszeit etwa sechs Wochen im Jahr länger als an Universitäten üblich. Korporationsmäßig waren sie, obwohl in der Regel nicht habilitiert und in zahlreichen Fällen nicht promoviert, den beamteten Professoren gleichgestellt und bildeten mit ihnen die Gruppe der Hochschullehrer. Die Fachhochschullehrer wurden jedoch niedriger nach H2 oder H3 besoldet, während ordentliche Professoren in H4 und wiss. Räte und Professoren nach H3 eingestuft waren. Außerdem erhielten Sie - anders als diese - keine Kolleggeldpauschale.
- 3.) Hinsichtlich des Status unterschieden sich die wissenschaftlichen Mitarbeiter untereinander nach Amtsbezeichnung, Besoldung, Arbeitsplatzsicherheit und Grad der Selbständigkeit beträchtlich. Vom Ltd. Bibliotheksdirektor bis zum Teilzeitbeschäftigten, also von A 16 bis zu einem Teilbetrag von BAT IV, vom Beamten auf Lebenszeit bis zum Angestellten mit kurzfristigem Zeitvertrag und vom selbständigen Leiter einer größeren zentralen Einrichtung mit Vorgesetztenfunktion bis zum weisungsgebundenen Teilzeitbeschäftigten klaffte

<sup>136</sup> Gemäß § 9 des Gesetzes über die Errichtung von Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 08.06.1971 (GV.NW., S. 158 ff.) wurden diese Beamten zu Fachhochschullehrern an anderen als wissenschaftlichen Hochschulen übergeleitet.

die Skala auseinander. Die Akademischen Räte aus der ehemaligen PH lehrten relativ selbständig und waren insoweit praktisch mit den Professoren gleichberechtigt, allerdings nicht zur Forschung verpflichtet. Die neu eingestellten Akademischen Räte erlangten diesen Status annähernd nur in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Dagegen waren sie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, infolge übertragener Dienstleistungen, weisungsgebunden.

Nach akademischer Tradition zählte besonders die durch formale Verfahren nachgewiesene dreistufige Qualifikationspyramide:

- abgeschlossene Hochschulausbildung,
- Promotion,
- Habilitation.

Die neu berufenen Professoren - abgesehen von den Ingenieurwissenschaften, dort gab es eine Reihe von durch habilitationsadäquaten Leistungen ausgewiesene Professoren-, waren in der Regel habilitiert. Bei den PH-Professoren reichte die Skala von abgeschlossener Hochschulausbildung in künstlerischen Fächern über die Promotion als Regelfall bis zu einigen Habilitierten. Bei den Fachhochschullehrern hatte die Mehrheit - zumindest in den am meisten besetzten Ingenieurwissenschaften - nur eine abgeschlossene Hochschulausbildung - ein erheblicher Teil war promoviert und ganz wenige habilitiert. Daneben hatten fast alle eine mindestens fünfjährige Phase mit besonderen Leistungen bei der Anwendung von Wissenschaft in der Berufspraxis aufzuweisen, die sie für ihre Lehrtätigkeit qualifizierte, nunmehr nützlich und notwendig für ihre Tätigkeit an der Gesamthochschule, aber in den akademischen Qualifikationsstufen nicht berücksichtigt.

Alle wissenschaftlichen Mitarbeiter hatten eine Hochschulausbildung abgeschlossen und etliche waren promoviert; teilweise arbeiteten sie weiterhin wissenschaftlich, so daß manche eine Reihe von Veröffentlichungen aufzuweisen hatten. Akademisch wiesen die Promovierten eine höhere Qualifikation aus als viele Fachhochschullehrer, die aber der Gruppe der Hochschullehrer angehörten. Formale wissenschaftliche Qualifikation und Status widersprachen sich in zahlreichen Fällen zwischen Angehörigen beider Gruppen.

Diese andere wissenschaftliche Hochschulen weit übertreffende Inhomogenität und Widersprüchlichkeit in der Personalstruktur mit ihren nach Funktion, Selbstverständnis, Status und Qualifikation sich überlappenden Profilen hätte von vornherein einer Bereinigung bedurft, um dadurch das Konfliktpotential abzubauen. Die dann frei werdenden Kräfte hätten dem Aufbau der Gesamthochschulen zugute kommen können.

Um so mehr überrascht es, daß trotz dieses strukturellen Konfliktpotentials die Angehörigen der Gesamthochschulen zu einer konstruktiven Zusammenarbeit fanden und die Auseinandersetzungen ein gewisses Maß nicht überschritten. Aufgrund der widersprüchlichen Personalstruktur hätte es durchaus zu chaotischen Zuständen kommen können. Wenn die tatsächliche Entwicklung ziemlich kontinuierlich und konstruktiv im Sinne der gestellten Aufgaben verlief, die Aufbauphase, trotz widriger Randbedingungen, unspektakulär bewältigt und eine Konsolidierung an allen fünf Gesamthochschulen erreicht wurde, ist dieses Ergebnis eine anerkennewerte Leistung. Nur durch überdurchschnittliche Anstrengungen und erheblichen Arbeits-

einsatz, beeinflusst durch den von außen ausgeübten Erfolgs- und Anerkennungsdruck sowie durch Ausklammerung der Ungereimtheiten und Ungerechtigkeiten bei Status und Dienstpflichten war das Ergebnis erreichbar. Ein derartiges Verhalten läßt sich allerdings nur über einen gewissen Zeitraum aufrechterhalten, jedoch nicht auf Dauer, ein plausibler Grund für das Nachlassen des Engagements für eine ständige Studienreform nach Anfangserfolgen.

In Form einer Fabel faßte ein Mitagierender seine Eindrücke an einer Gesamthochschule zusammen, wobei er neben den internen Problemen die von außen kommenden störenden Einflüsse - besonders durch ministerielle Vorgaben - in seine Parabel einbezog:

"Der ferne gute König hatte die großartige Idee, ein völlig neuartiges Auto konstruieren zu lassen, das schneller, größer und sicherer sein sollte als alle anderen. Er rief deshalb eine Gruppe Experten zusammen: Sie bestand aus einem Friseurmeister, einem pensionierten Admiral, einem Polarforscher, einem Konditorlehrling, einem Beerdigungsunternehmer und einem Amateur-Astrologen. Die an sich ja ganz simple Aufgabe der sechs Experten wurde dadurch ein wenig erschwert, daß als Konstruktionsteile das Heck eines Volkswagens und das Vorderteil eines Traktors vorgegeben waren und daß der Umbau zur Neukonstruktion bei laufenden Motoren der beiden Teile erfolgen sollte. Ferner hatte der gute König es abgelehnt, die Baustelle einzäunen zu lassen, so daß stets ein Haufen Volkes um das Fahrzeug herumstand und Maulaffen feilhielt; oft versammelten sich die Experten deshalb des Nachts beim Schein selbstgebastelter Laternen, dabei Beschwörungsformeln murmelnd, die wie 'In-te-gra-tion, In-te-gra-tion' klangen. Als man die ersten der rund 5000 Pläne zu zeichnen begann, stellte sich heraus, daß nur einige der Experten das metrische System beherrschten, während andere auf der Verwendung von Zoll und Unze bestanden und der Amateur-Astrologe überhaupt nur dem eigenen Augenmaß als dem einzigen progressiven Ordnungsfaktor vertraute. Störende Ablenkung brachte auch der Versuch, einen weiteren Experten hinzuzuziehen, weil die einen sich für einen Landschaftsgärtner aussprachen, die anderen aber auf der Vordringlichkeit eines Homöopathen beharrten. Zudem sandte der kluge Minister des guten fernen Königs gelegentlich kryptische Botschaften wie etwa die folgende: 'Es ist unbedingt darauf zu achten, daß das linke Hinterrad des neuen Fahrzeugs unter keinen Umständen das rechte Vorderrad überholen kann'. Als trotz dieser leichten Hindernisse innerhalb eines Jahres der Umbau gelang und das neue Auto fahrbereit war, zeigte man sich im Lande des guten Königs allgemein enttäuscht; man kritisierte nicht nur die ästhetischen Mängel der Linienführung, sondern vor allem die Tatsache, daß das Fahrzeug immer noch recht seitenwindempfindlich sei und daß es zudem gleich an mehreren Stellen klappere. Auch der gute ferne König war nicht glücklich, weil unter seinen monarchischen Kollegen niemand sein Konstruktionsmodell nachbauen wollte. Trotzdem soll das Fahrzeug vorerst nicht verschrottet werden. Denn es läuft ... und läuft ... und läuft."<sup>137</sup>

Ein Grund zur Unruhe bei Fachhochschullehrern war das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973 mit seinem Homogenitätsgebot, d.h. die Gruppe

<sup>137</sup> Kosok, Heinz: Von der Entstehung einer Gesamthochschule, in: informationen MWF, Nr. 13, Düsseldorf, Februar 1975, S. 19.

der Hochschullehrer mußte "nach Unterscheidungsmerkmalen zusammengesetzt sein, die sie gegen andere Gruppen eindeutig abgrenzen".<sup>138</sup> Die Merkmale für die Homogenität der Gruppe der Hochschullehrer waren Funktion, Verantwortung und Betroffenheit und vor allem die Qualifikation. Unter Hochschullehrer sei nur "der akademische Forscher und Lehrer zu verstehen, der aufgrund der Habilitation oder eines sonstigen Qualifikationsbeweises mit der selbständigen Vertretung eines wissenschaftlichen Faches in Forschung und Lehre betraut ist".<sup>139</sup> Aufgrund ihrer Funktion und Qualifikation war die Zugehörigkeit der Fachhochschullehrer zur Hochschullehrergruppe sehr zweifelhaft. Fachhochschullehrern war zu dieser Zeit noch nicht einmal funktionsgerecht ein Aufgabengebiet zugeordnet worden und Forschung zählte nicht zu ihren Pflichten.

Dabei oblag die "funktionelle Zuordnung der Aufgaben der Hochschulen an bestimmte Personengruppen"<sup>140</sup> durchaus der Landesregierung. Um die Unruhe bei den Fachhochschullehrern über ihren zukünftigen Status abzubauen, wurde ihnen im Dezember 1973 die Berechtigung erteilt, neben ihrer weiterbestehenden Amtsbezeichnung "Fachhochschullehrer", die Bezeichnung "Professor" zu führen. Eine Neuregelung der Fachvertretung als Fachhochschullehrer erfolgte erst 1977, wobei die Lehrgebiete und Studiengänge, in denen jene zu vertreten waren, geregelt wurden. Unterschieden wurde dabei zwischen den drei Bereichen integrierte Studiengänge, Lehramtsstudiengänge und Fachhochschulstudiengänge, eine vorläufige Regelung, da die Verabschiedung des wissenschaftlichen Hochschulgesetzes noch immer ausstand. Hinsichtlich der vom Bundesverfassungsgericht festgelegten Kriterien war damit noch nichts entschieden.

Zahlreiche Streitigkeiten zwischen den beiden Hochschullehrergruppen, den beamteten Professoren und den Fachhochschullehrern, veranlaßten den Wissenschaftsminister noch einmal, seine Auffassung zur integrierten Lehre darzulegen:

"Die fachwissenschaftlichen Inhalte integrierter Studiengänge mit ihrer Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Elementen können zureichend nur vermittelt werden, wenn das Lehrangebot in allen Studienabschnitten und Studienschwerpunkten von Professoren und Fachhochschullehrern sowie den wissenschaftlichen Mitarbeitern grundsätzlich gemeinsam und gleichberechtigt erbracht wird. Dies verlangt eine ständige enge Zusammenarbeit aller Lehrenden innerhalb der integrierten Studiengänge und zwischen den beteiligten Disziplinen.

Die Zusammenarbeit darf sich nicht darin erschöpfen, daß die in den Studienordnungen und Studienplänen vorgesehenen Veranstaltungen den einzelnen Hochschullehrern unter Berücksichtigung des Veranstaltungsinhalts und ihrer spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen zugeordnet oder übertragen werden.

Lehre in integrierten Studiengängen erfordert vielmehr auch, daß insbesondere beamtete Professoren und Fachhochschullehrer, die gleiche oder verwandte Fachgebiete vertreten,

<sup>138</sup> Leitsätze zum Urteil des Ersten Senats vom 29. Mai 1973 - 1 BvR 424/71 -, - 1BvR 325/72-, Punkt 8a, zitiert nach dem vom Pressereferat des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Sonderdruck.

<sup>139</sup> Ebd., Gründe CV.2.

<sup>140</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Thesen zur Neuordnung der Personalstruktur an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen vom April 1971, Vorbemerkungen.

ihre Veranstaltungen inhaltlich miteinander abstimmen und entsprechend den fachlichen Gegebenheiten koordinieren.

Über diese unverzichtbare Zusammenarbeit hinaus entwickeln die Gesamthochschulen als Vermittlungsform für integrierte Studiengänge die integrierte Lehre. Integrierte Lehre bedeutet, daß beamtete Professoren und Fachhochschullehrer Inhalte einzelner Fächer gleichberechtigt entweder in gemeinsamen Seminaren, Kolloquien oder Projekten oder in getrennten, aber aufeinander bezogenen und sich ergänzenden Veranstaltungen vermitteln, um damit die Verknüpfung theoretischer und praktischer Fragestellungen innerhalb des jeweiligen Faches zu gewährleisten.

Aus dem Einsatz in der Lehre folgt die Berechtigung zur Abnahme von Diplomprüfungen. Es gilt der Grundsatz, daß prüfen kann, wer für das Studiengebiet, das Gegenstand der Prüfung ist, relevante Lehrveranstaltungen eigenverantwortlich durchgeführt hat. Fachhochschullehrer und beamtete Professoren prüfen deshalb innerhalb eines integrierten Studiengangs und seiner Studienabschnitte nach Maßgabe ihres konkreten Lehreinsatzes.<sup>141</sup>

Um die Zusammenarbeit zu intensivieren, wurde die "integrierte Lehre" als weiterführende Vermittlungsform empfohlen und zugleich der alte akademische Grundsatz: wer lehrt, der prüft, in Erinnerung gebracht, weil die Prüfungsberechtigung der Fachhochschullehrer mehrfach angezweifelt oder sogar bestritten wurde. Die Interessengegensätze zwischen den beiden rivalisierenden Hochschullehrergruppen waren jedoch teilweise unüberbrückbar.

Exemplarisch für die zahlreichen Streitigkeiten zwischen den beiden Hochschullehrergruppen war ein Konflikt an der Gesamthochschule Siegen, der die Gemüter der Beteiligten mehr erhitze als alle anderen Auseinandersetzungen während der Gründungsphase. Im Juni 1975 polarisierten die beiden Gruppen ihre Auffassung über ihre Beteiligung an integrierten Studiengängen derart, daß sie bis zu den beiden Extremen reichte, die Lehre könne ausschließlich von universitärem Personal bzw. nur von Fachhochschullehrern wahrgenommen werden. Aus dem Streit in der Sache wurde ein Organkonflikt zwischen Rektorat und Senat. Alle am Konflikt Beteiligten behaupteten, ihre Auffassung von Ausgewogenheit zwischen den beiden Hochschullehrergruppen sei die richtige im Interesse des Reformauftrages der Gesamthochschule. Das Verwaltungsgericht wurde eingeschaltet, das aber in der Sache nicht entschied. Die Pattsituation zwang allmählich zur Ernüchterung und Kompromißbereitschaft. Die "Belichtungstheorie" wurde als Modell entwickelt, d.h. die beiden Hochschullehrergruppen sollten mit gleicher Wochenstundenzahl im jeweiligen Studiengang lehren. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lehrverpflichtung ergab sich ein Verhältnis von 8:5 zwischen beamteten Professoren und Fachhochschullehrern, ein formales Modell, auf Kosten einer inhaltlichen Abstimmung, weit von den eben zitierten Vorstellungen des Ministers entfernt, aber für die Personalplanung hilfreich.

Der Wissenschaftsminister nannte zwei Jahre später selbst einige der Gründe für die andauernden Spannungen zwischen den beiden Hochschullehrergruppen:

---

<sup>141</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 2.A., Düsseldorf, März 1975, S. 35 f.

"Unterschiedliche Bezahlung, unterschiedliche Lehrverpflichtungen, unterschiedliche Arbeitsbedingungen, unterschiedliches Selbstverständnis und nicht zuletzt die durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Niedersächsischen Vorschaltgesetz aufgeworfene Fragen zur korporationsrechtlichen Stellung der Fachhochschullehrer haben die personelle Integration des Lehrkörpers bisher stark behindert. Die gesetzliche Neuordnung der Personalstruktur gemäß den Vorschriften des Hochschulrahmengesetzes ist deshalb dringend erforderlich. Sie muß im Auge behalten, daß es bei den Regelungen ihrer Korporationsrechte und Besoldungsfragen letztlich auch darum geht, günstige Bedingungen für eine von allen Beteiligten getragene Kooperation in der Lehre zu schaffen."<sup>142</sup>

Die hier geforderten schnellen Regelungen, um Integrationshemmnisse abzubauen, ließen noch mehrere Jahre auf sich warten. Die Anpassung des Landesgesetzes vom 20. November 1979 an das Hochschulrahmengesetz, dauerte fast vier Jahre und erst danach konnte die vom Wissenschaftsminister für dringlich gehaltene Neuordnung der Personalstruktur eingeleitet werden.

Vorher sollten als organisatorische Maßnahme, um die Zusammenarbeit der beiden Hochschullehrergruppen in integrierten Studiengängen zu verbessern, fachbezogene Arbeitsgruppen eingerichtet werden, zusammengesetzt aus den beamteten Professoren und Fachhochschullehrern gleicher oder verwandter Fächer sowie den zugeordneten wissenschaftlichen und technischen Mitarbeitern. Als Aufgabenkatalog für die Arbeitsgruppen wurde vorgeschlagen:

- "Planung, inhaltliche Abstimmung und Durchführung des Lehrangebots einschließlich der integrierten Lehrveranstaltungen auf Grundlage der Studienpläne,
- Erarbeitung von Vorschlägen für die Weiterentwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen,
- Erarbeitung von Vorschlägen für den Struktur- und Entwicklungsplan,
- Entwicklung und Durchführung gemeinsamer Forschungsvorhaben unter besonderer Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

Innerhalb der Arbeitsgruppen sollen Labore und sonstige Einrichtungen gemeinsam genutzt werden und allen beteiligten Hochschullehrern Mitarbeiter zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck werden zusätzliche Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter eingerichtet, die Dienstleistungen im mehr praxisbezogenen Lehr- und Forschungsbereich erbringen und dabei in erster Linie Fachhochschullehrer unterstützen."<sup>143</sup>

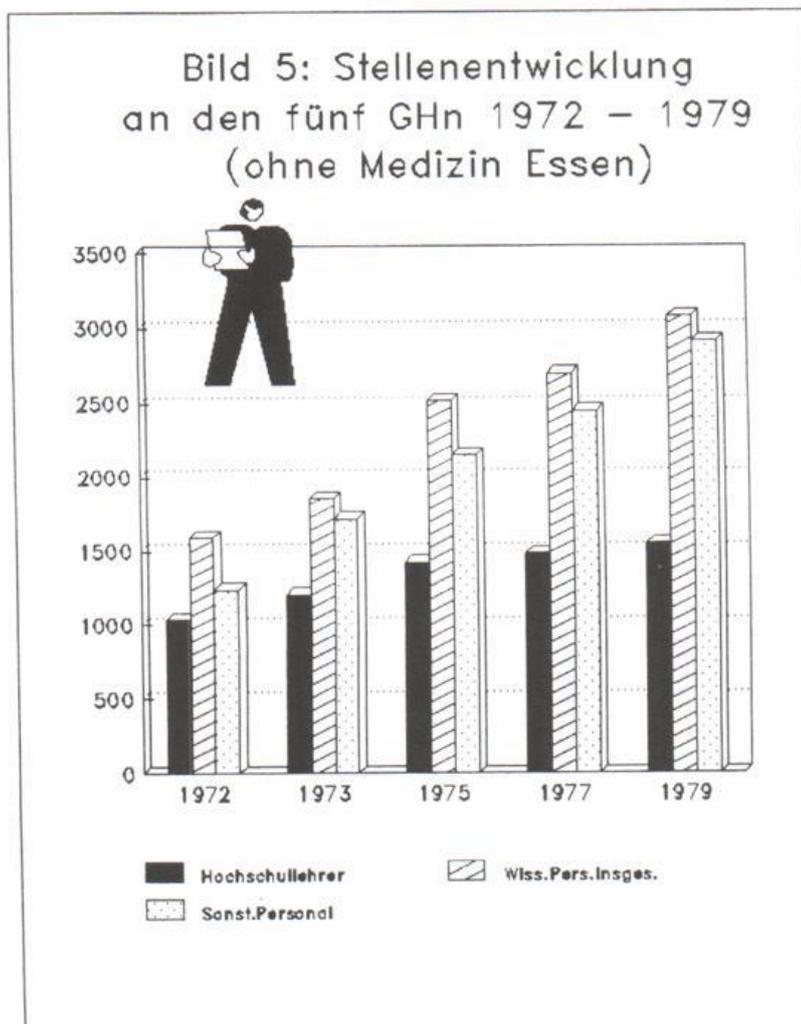
Als weiterer Schritt des Wissenschaftsministers, vor allem um den Praxisbezug in der Lehre integrierter Studiengänge zu verbessern, aber auch im Interesse der Fachhochschullehrer, wurden ab 1977 "Praxisfreisemester" für sie eingeführt, entsprechend den Forschungsfreisemestern für beamtete Professoren. Dieses Angebot wurde nur zögernd angenommen. Der damit meistens verbundene vorübergehende Wohnortwechsel, die Schwierigkeiten, für ein halbes Jahr einen geeigneten Arbeitsplatz zu finden und bei den erforderlichen vertraglichen Regelungen

<sup>142</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 4.A., Düsseldorf, April 1977, S. 44.

<sup>143</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 5.A., Düsseldorf, April 1978, S. 45.

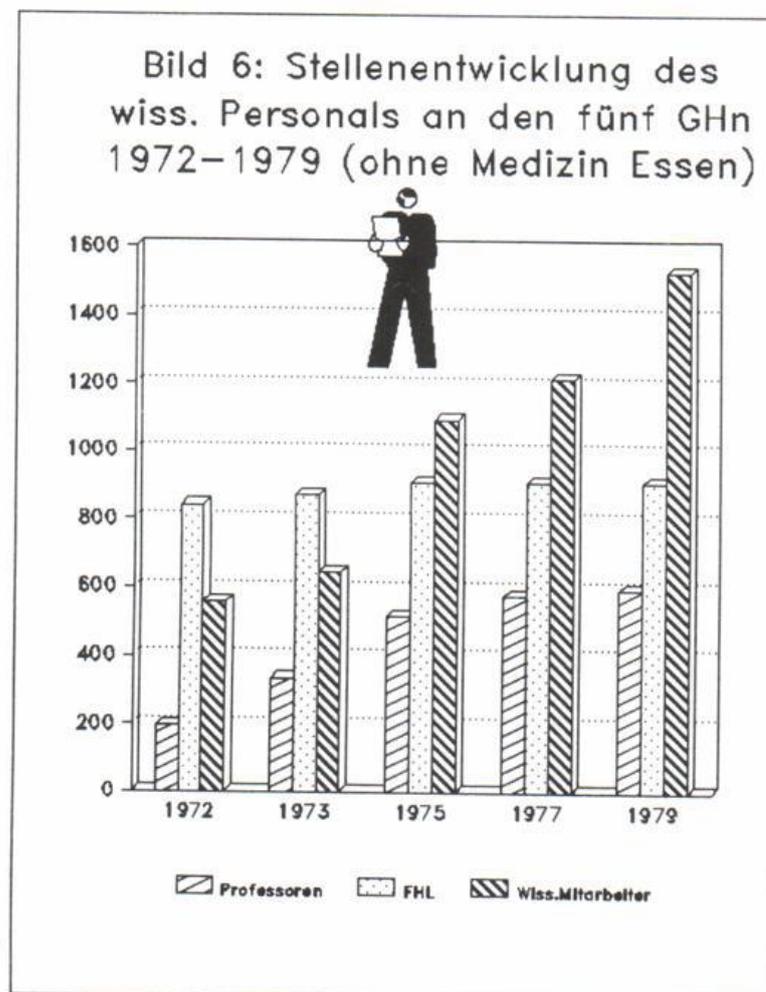
waren Gründe, die zu diesem Ergebnis führten. Der wechselseitige Austausch qualifizierter Mitarbeiter zwischen Wirtschaft und Hochschule erwies sich auch in diesem Falle aus arbeitsrechtlichen, institutionellen, organisatorischen und mentalen Gründen als nur schwer realisierbar.

Das Personal an den 5 Gesamthochschulen wurde in den siebziger Jahren mehr als verdoppelt (vgl. Tabelle 5 u. Bild 5). Die höchste Steigerung lag bei den beamteten Professorenstellen, die auf mehr als das Dreifache (195-640) anwuchsen (vgl. Bild 6). Dahinter blieb das Wachstum, besonders des nichtwissenschaftlichen Personals, zurück. Die höchste Stellenvermehrung fand in den ersten Jahren bis 1975 statt und flachte in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre ab. Zu Beginn der achtziger Jahre folgte abrupt eine Stagnationsphase. Da in den weitergeführten Fachhochschulstudiengängen ausschließlich Fachhochschullehrer tätig waren und Hochschullehrer Beamte auf Lebenszeit sind, war eine Umstrukturierung durch Stellenumwandlung ein langwieriger Prozeß.



Art der Stellen	1972	1973	1975	1977	1979
H4-Stellen (ordentl. Prof.)	141	243	384	427	472
H3-Stellen (wiss. Rat. u. Prof.)	54	93	132	148	168
H3/H2 Stellen (FHL)	841	869	908	908	906
Hochschullehrer insgesamt:	1036	1205	1424	1483	1546
wiss. Mitarb.	557	646	1092	1215	1527
wiss. Personal insgesamt:	1593	1851	2516	2698	3073
sonst. Personal	1237	1719	2147	2447	2912
Personal insgesamt:	2830	3570	4663	5145	5985

Tabelle 5: Die Stellenentwicklung an den fünf Gesamthochschulen zwischen 1972 und 1979 (ohne Klinikum Essen).<sup>144</sup>



<sup>144</sup> Zusammenstellung aus: Fünf Jahre Gesamthochschulen in NRW, S. 10. Gesamthochschulen in NRW, 1. A., S. 69 u. 6. A., S. 83 ff.

In den Jahren 1978/79 entwickelte der Wissenschaftsminister in Abstimmung mit den Gesamthochschulen ein Mindestausbauprogramm, das 1344 weitere Stellen als mittelfristigen Bedarf vorsah.<sup>145</sup> Der Schwerpunkt des erforderlichen Ausbaus lag in den Ingenieurwissenschaften und in der Chemie, in den Fächern, deren zwangsläufig längerdauernder Aufbau sie in die Phase eines geringeren Stellenzuwachses hatte geraten lassen und letztlich wegen der Haushaltslage des Landes ihren angemessenen Ausbau verhinderte. Obwohl für die ökologische und ökonomische Erneuerung gerade diese Fächer von herausragender Bedeutung bis in die Gegenwart sind und sie auch durch die Nachfrage der Studierenden besonders hoch ausgelastet sind, wurde der Ausbauplan nicht realisiert.

Allein auf die drei Fächer Elektrotechnik (283), Chemie (159) und Maschinenbau (142) entfielen 584 Stellen, wobei sich der Bedarf etwa gleichmäßig auf Stellen für wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter konzentrierte. An diesen Ausbauforderungen wurde deutlich, daß die Gesamthochschulen als Geburtsfehler unter einer doppelten Kopflastigkeit zu leiden hatten, die nicht überwunden werden konnte und sich besonders nachteilig auf die Funktionsfähigkeit experimentierender Fächer auswirkte: die Relation von Professoren zu wissenschaftlichen Mitarbeitern war genausowenig ausgewogen wie diejenige zwischen wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Personal.

#### 6.6 Selbstverwaltung, Struktur und Organisation<sup>146</sup>

Auf der Grundlage des Hochschulgesetzes von 1970 und des GHEG erließ der Wissenschaftsminister zum Errichtungsdatum für jede der Gesamthochschulen eine Vorläufige Grundordnung (VGrundO), die abgesehen von Essen (Medizin), nur geringfügige, ortsspezifische Abweichungen aufwies. Zu den dem Minister durch den Gesetzgeber eingeräumten Kompetenzen gehörte außerdem, den Gründungsrektor und den Gründungssenat zu berufen, den Kanzler zu ernennen sowie für Fachbereiche und zentrale Einrichtungen die erforderlichen organisatorischen und personellen Maßnahmen zu treffen.<sup>147</sup> Auf diesen Vorgaben basierend, begann unverzüglich die Arbeit in den Gesamthochschulen. Das Fehlen einer Vorlauf- und Planungsphase führte zwar zu einigen Unzulänglichkeiten und Improvisation. Aber die Zwänge der straffen Terminplanung und die umfassende Außenlenkung haben zur schnellen Funktionsfähigkeit der Gesamthochschulen beigetragen.

Zweifelloso bedurfte das Anlaufen von Forschungsprojekten, besonders in experimentierenden Fächern, nachdem das Personal eingestellt war, einer Beschaffungs- und Einrichtungszeit. Ähnliches galt für die zentralen Einrichtungen, besonders die Bibliothek, und auch für eine aufzubauende Verwaltung. Durch den Zugzwang und motiviert durch die Aufbruchstimmung wurde die Arbeitsintensität erheblich gesteigert. Engagement und Improvisation halfen, Hindernisse zu überwinden. Pragmatische und gelegentliche autoritäre, anstelle gründlich reflektierter und ausdiskutierter Entscheidungen bestimmten das Handeln. Durch die

<sup>145</sup> Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S.86 f.

<sup>146</sup> Vgl. Leuze, Dieter: Ziele und Entwicklung der nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen, in: Der Betriebswirt, Sonderdruck aus Heft 2/75, S. II ff. Herrmann, Hans-Joachim: Struktur und Organisation der Gesamthochschule, in: Woll, Artur (Hrsg.): Fünf Jahre Gesamthochschule, Siegen 1977, S. 32 ff.

<sup>147</sup> GHEG, § 18, Gründungsmaßnahmen, SGV.NW. 223 vom 30. Mai 1972.

Dynamik der Anfangsphase konnten formale Bedenken und Hindernisse leichter überwunden werden.

Die aus einem oder mehreren verwandten Fächern bestehenden Fachbereiche, die organisatorischen Grundeinheiten für die Aufgaben der Hochschule in Forschung, Lehre und Studium, stellten den laufenden Lehrbetrieb sicher, leiteten die Studienreform ein, führten Berufungsverfahren durch und verteilten die ihnen zugewiesenen Stellen und Mittel. Außerdem waren sie für die fachliche Studienberatung, Hochschulprüfungen und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verantwortlich. Die Zahl der Hochschullehrer, die alle der Fachbereichsversammlung angehörten, bestimmte im Verhältnis 5:2:2:1 die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter, Studenten und nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter in diesem Gremium. Als wesentliche Aufgabe hatte diese Versammlung den Dekan, Prodekan, die Mitglieder des Fachbereichsrates und ihren Vorsitzenden zu wählen.

Die gleiche Parität wies der Fachbereichsrat unter Einschluß des Dekans auf, das wichtigste Gremium des Fachbereichs, das für die ordnungsgemäße Erfüllung aller Aufgaben des Fachbereichs zu sorgen hatte, zu denen der Beschluß aller Satzungen und Ordnungen gehörte, insbesondere die den Studienbetrieb regelnden Prüfungs- und Studienordnungen. Im Gegensatz zu dem Gliederungsprinzip nach Studiengängen an den Fachhochschulen war die verordnete, fachbezogene Organisationsform eine der wesentlichen Kontroverspunkte. Ein anderer zwischen den beiden rivalisierenden Gruppen, den beamteten Professoren und den Fachhochschullehrern, war die Zusammensetzung der Hochschullehrergruppe im Fachbereichsrat. Um der Gefahr zu begegnen, daß die jeweilige Minderheit völlig unterrepräsentiert war und einflußlos blieb, wurde empfohlen, je zwei Mitglieder der beiden Gruppen zu wählen und die Position des Dekans alternierend zu besetzen, was sich in der Praxis nicht immer durchsetzen ließ und dann neue Auseinandersetzungen heraufbeschwor. Ob die wechselseitigen Ressentiments überwunden und von kooperativen Verhaltensformen abgelöst wurden, wie es die gemeinsame Aufgabe erforderte, hing letztlich von Personen ab, die diesen Weg überzeugend und energisch beschritten.

Anders als auf der Fachbereichsebene war die Legitimation der Gremienmitglieder auf Hochschulebene teilweise problematisch, und sie wurde es im Laufe der Zeit immer mehr, da in der Gründungsphase Wahlen für Hochschulorgane nicht möglich waren, und diese sich auf das Mehrfache der ursprünglich angesetzten Zeit verlängerte.<sup>148</sup> Mit Ausnahme von Essen setzte sich das zentrale Kollegialorgan - der Gründungssenat - der übrigen Gesamthochschulen aus je fünf gewählten Vertretern der beiden Vorgängereinrichtungen und zehn vom Minister für Wissenschaft und Forschung berufenen Fachvertretern neu einzuführender Studiengänge, ganz überwiegend Professoren, zusammen. Der vom Minister ebenfalls berufene Gründungsrektor war stimmberechtigter Vorsitzender und der Kanzler beratendes Mitglied. Der Gründungssenat entschied in Grundsatz- und Koordinierungsangelegenheiten von Lehre, Studium und Forschung, über Berufsvorschläge, Zulassungsbeschränkungen sowie über Struktur-, Entwicklungs- und Ausstattungspläne.

<sup>148</sup> Nach § 21 (1) GHEG sollte spätestens zum 31.7.1974 ein Satzungskonvent gewählt worden sein, der eine Hochschulsatzung zu beschließen hatte und damit die Gründungsphase beendete. Dieses geschah aber erst zu Beginn der 80er Jahre, nachdem durch das Inkrafttreten des Wissenschaftlichen Hochschulgesetzes des Landes NRW am 20. November 1979 dafür die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen worden waren.

Das zahlenmäßige Übergewicht der Hochschullehrer im Gründungssenat - etwa 13 von 21 - stieß bei den übrigen Hochschulgruppen auf erhebliche Kritik, da sie deren Einflußmöglichkeiten begrenzte. Die ungleiche Repräsentanz der Fachbereiche, aus manchen kam kein und aus anderen mehrere Senatsmitglieder, führte zu Kommunikationsproblemen und verstieß gegen das Prinzip fachlicher Ausgewogenheit. Um dem zu begegnen, wurden regelmäßige Besprechungen mit den Dekanen unter Leitung des Gründungsrektors in Anwesenheit von Kanzler und Dezenten der Zentralverwaltung sowie den Leitern der Zentralen Einrichtungen durchgeführt. So konnten Informationsdefizite beseitigt und anstehende Probleme unmittelbar angegangen werden.

Als zentrales Leitungsorgan war das Gründungsrektorat verantwortlich für alle Angelegenheiten, für die nicht ausdrücklich eine andere Zuständigkeit festgelegt worden war. Die fünf Mitglieder, der Gründungsrektor als Vorsitzender, die drei Konrektoren und der Kanzler, hatten die Rechtsaufsicht innerhalb der Hochschule. Das Rektorat beschloß über die Verteilung der Stellen und Mittel, sowie über Stellenausschreibungen. Es wirkte darauf hin, daß die Organe und Einrichtungen der Hochschule und der Fachbereiche ihre Aufgaben wahrnahmen und die Angehörigen der Gesamthochschule ihre Pflicht erfüllten.

Durch die Entscheidung für das kollegiale Rektorat, damals wurde die Präsidialverfassung bundesweit favorisiert, konnten die Vorgängereinrichtungen und zugleich verschiedene wissenschaftliche Bereiche berücksichtigt werden, so daß das Rektorat über breite Sachkompetenz verfügte. Die Konrektoren wurden auf Vorschlag des Gründungsrektors vom Gründungssenat gewählt, ein Verfahren, durch das eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gefördert wurde.

Die drei Konrektoren waren Vorsitzende der drei ständigen Kommissionen mit der Zuständigkeit für

- Struktur-, Entwicklungs- und Haushaltsplanung,
- Studium und Lehre,
- Forschung.

Nach dem Grundsatz funktionsgerechter Mitwirkung aller Hochschulgruppen wurden die Mitglieder der Kommissionen vom Gründungssenat, bis zur Hälfte aus seinen Reihen gewählt und mit der Aufgabe betraut, ihn und das Gründungsrektorat zu unterstützen. Die personelle Verklammerung der Kommissionen mit den beiden Leitungsorganen, dem Gründungssenat und dem Gründungsrektorat, förderte die Entscheidungsfähigkeit der Hochschule. Fachbereichen, die im Gründungssenat nicht vertreten waren, konnten durch Kommissionsmitglieder, zumindest in Teilbereichen, Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden.

Das dritte Leitungsorgan auf Hochschulebene war der Gründungsrektor, nach Benehmen mit den übergeleiteten Einrichtungen vom Wissenschaftsminister ernannt. Neben der erwähnten Leitung von Senat und Rektorat vertrat er die Hochschule nach außen, übte das Hausrecht aus und war Dienstvorgesetzter von Beamten, Angestellten und Arbeiter.

Ein weiteres Gremium, das Kuratorium, je zur Hälfte zusammengesetzt aus Repräsentanten der Region und Hochschulangehörigen, sollte den Aufbau der Hochschule und ihre Integration in die Region fördern. Hinsichtlich der Wirksamkeit dieses Gremiums wurden an den einzelnen Hochschulstandorten unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Neben sachbezogenen und erfolg-

reichen Aktivitäten behinderten auch gelegentlich persönliche Rivalitäten zwischen den Repräsentanten politischer Parteien, die vom Rat der Sitzgemeinde gewählt wurden, die Arbeit.

Die größte Zentrale Einrichtung, die Hochschulbibliothek, als einschichtiges System, mit einer benutzerfreundlichen, allgemein zugänglichen Freihandaufstellung der Bestände, ist eingeteilt in Fachbibliotheken, plazierte in der Nähe ihrer Fächergruppen. Durch das zentrale Beschaffungssystem aller Zentralen Einrichtungen für Bücher, Zeitschriften, Rechner und Medien, wurde eine größere Wirtschaftlichkeit erreicht, wobei allerdings spezifische Einzelwünsche, etwa als separierte Bibliotheken, ausgefallene Modelle von Rechnern oder Medien nicht erfüllt wurden. Gelegentlich wurde dann der Vorwurf laut, dadurch und durch längere Beschaffungswege würden Forschung und Lehre behindert. Um die Interessen der Hochschulangehörigen einzubringen, wurde für jede Zentrale Einrichtung, mit Ausnahme der Studienberatung, ein Ausschuss gebildet, der mit unterschiedlichem Erfolg seinen Einfluß ausübte.

Das Rechenzentrum verfügte über einen Zentralrechner und Anschlüsse an auswärtige Großrechenzentren. Es hatte die Aufgabe, durch Rechnerkapazität und durch Information auf seinem Gebiet Forschung und Lehre zu unterstützen. Die Funktion des Medienzentrums bestand darin, durch hochschulinternes Fernsehen, Sprachlabors, die üblichen lehrtechnischen Geräte und Sammlungen sowie durch computergesteuerte Instruktion und Information ebenfalls unterstützend zu wirken.

Die Zentrale Studienberatung beriet, so legten es die Vorläufigen Grundordnungen fest, alle Studierenden, insbesondere die Studienanfänger, wobei Studienmöglichkeiten, Zugangsvoraussetzungen, Studieninhalte, -abschlüsse und -bedingungen sowie Fragen individueller Studienneigung einschließlich der pädagogischen und psychologischen Beratung bei Störungen und Krisen im Studienverlauf zum Aufgabenbereich gehörten. Wegen der auftretenden Fragen der Berufswahl und beruflicher Eignung war Kooperation mit der Berufsberatung ebenso erforderlich, wie im Interesse potentieller Studienanfänger mit den Schulen. Voraussetzung für diese Tätigkeit war, neben der fachlichen und psychologischen Kompetenz, die Bereitschaft zu einer positiven Einstellung zu den Ratsuchenden.

Der Kanzler nahm als einziger auf der Leitungsebene seine Aufgaben unbefristet wahr. Als Beauftragter für den Haushalt und Leiter der Hochschulverwaltung führte er rechtliche, planerische und verwaltungsmäßige Aufgaben durch. Er hatte für eine wirtschaftliche Verwendung und Nutzung von Stellen, Haushaltsmitteln, Räumen, Einrichtungen und bei der Beschaffung zu sorgen. Unter der Verantwortung des Rektors, eine Formulierung, die gelegentlich wegen ihrer Auslegungsfähigkeit zu Kontroversen führte, leitete er die Geschäfte der Hochschulverwaltung und war Vorgesetzter der in diesem Bereich Tätigen einschließlich derjenigen in den Zentralen Einrichtungen. Er war an Weisungen des Ministers für Wissenschaft und Forschung gebunden, denn Hochschulen sind nicht nur Körperschaften des öffentlichen Rechts, sondern zugleich Einrichtungen des Landes. Aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen dem Anspruch auf Selbstverwaltung und den geltenden landesrechtlichen Vorschriften, insbesondere im Haushaltswesen, traten Konflikte auf, bei denen der Kanzler, aus der Sicht des akademischen Bereichs, als verlängerter Arm der Landesregierung erschien. Als Jurist dem geltenden Recht verpflichtet, hatte er die diffizile Aufgabe, gelegentlich wirklichkeitsferne

ministerielle Erlasse und bürokratische Vorschriften in die Hochschulwirklichkeit zu transferieren und praktikabel auszulegen.

Die Entscheidung für eine Einheitsverwaltung, also die Nichteinführung eines Nebeneinander von akademischer Selbstverwaltung und staatlicher Auftragsverwaltung, war funktionsgemäß. In fünf Dezernaten nahm die zentrale Hochschulverwaltung, nachdem Anlaufschwierigkeiten überwunden worden waren, ihre Aufgaben wahr:

- Allgemeine Verwaltung, Haushalts-, Rechnungs- und Kassenwesen sowie Beschaffung,
- Planung und Entwicklung,
- akademische und studentische Angelegenheiten, Rechtsangelegenheiten,
- Organisation und Personal,
- Bau- und Liegenschaften, betriebstechnische Angelegenheiten,

eine Struktur, die sich weitgehend als sachgemäß erwies.

Die durch die Vorläufige Grundordnung festgelegten Organe, Kommissionen und Einrichtungen sowie die Verfahrensgrundsätze bewährten sich im wesentlichen. Einschränkungen sind nur hinsichtlich der strikten Entscheidung für das wissenschaftliche Organisationsprinzip und der damit zusammenhängenden Tendenz der Abschottung zu machen, da beides Interdisziplinarität in Forschung, Lehre und Studium, insbesondere eine fächerübergreifende Studienreform behinderte, aber durchaus nicht verhindern brauchte, wenn mehr von der ausdrücklich vorgesehenen Möglichkeit, gemeinsame Ausschüsse in diesen Fällen zu bilden, Gebrauch gemacht worden wäre. In Fällen, in denen sie eingerichtet wurden und funktionierten, waren sie eine wirksame Organisationsform zur Lösung fachbereichsübergreifender Probleme. Eine Hochschulstruktur, die allen Ansprüchen und Zielen in gleicher Weise entspricht, läßt sich nicht verwirklichen. Unter diesen Umständen hat sich die Vorläufige Grundordnung voll bewährt. Sie war in der Gründungsphase wirkungsvoll, allerdings behaftet mit der erweiterten Eingriffsmöglichkeit durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung, einer Einschränkung sonst üblicher Hochschulautonomie.

Es ist müßig, darüber zu spekulieren, ob andere Paritäten in den Selbstverwaltungsorganen, eine stärkere Beteiligung der anderen Gruppen zu Lasten der Hochschullehrer, eine andere Entwicklung der Gesamthochschulen zur Folge gehabt hätte. Im übrigen billigte das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum niedersächsischen Vorschaltgesetz der Gruppe der Hochschullehrer in Angelegenheiten, soweit sie die Lehre unmittelbar betrafen, einen maßgebenden Einfluß und einen ausschlaggebenden bei der Forschung und Berufung der Hochschullehrer zu.<sup>149</sup> Den sich daraus ergebenden Paritäten entsprachen diejenigen der Gremien der Gesamthochschulen im wesentlichen aufgrund der Vorläufigen Grundordnung.<sup>150</sup>

### 6.7 Die erste Baustufe

Ein Jahr vor Errichtung der Gesamthochschulen, im Jahre 1971, nachdem die Standortentscheidungen gefallen waren, begannen Grundlagenplanungen des Landes koordiniert mit den

<sup>149</sup> Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973: Leitsätze, Punkt 8.

<sup>150</sup> Über die Konsequenzen des außerdem in den Leitsätzen festgelegten Homogenitätsgebots für die Gruppe der Hochschullehrer ist an anderer Stelle berichtet worden (vgl. Kap. 6.5).

städtischen Rahmenplanungen.<sup>151</sup> Um schnell und kostensparend zu bauen, fiel die Entscheidung für eine Standardisierung, anpassungsfähig an die unterschiedliche Topographie der inzwischen erworbenen Grundstücke. Das Ziel der Integration gebot die Konzentration der Bauten möglichst auf einem Grundstück, das, um die Gesamthochschulen mit den Städten eng zu verzahnen, zentrumsnah gelegen sein sollte. Die angestrebte Bürgernähe und Verbindung mit der Praxis sprachen gegen eine Campuslage, weil diese eher zu einem Elfenbeinturmdasein verführen würde.

Da die Gesamthochschulen keine Gründungen auf der "grünen Wiese" waren, sondern jeweils aus einer PH-Abteilung und einer Fachhochschule entstanden, war es naheliegend, deren vorhandene Bauten zu übernehmen und voll zu nutzen. Sie lagen jedoch, im Gegensatz zum Konzept der Gesamthochschule, auf mehreren auseinanderliegenden Grundstücken, in Paderborn und Siegen sogar teilweise in ca. 60 km entfernten Orten. Zu diesen Gegebenheiten kam die Schwierigkeit hinzu, in dichtbesiedelten Regionen, in der Nähe der Ortskerne, geeignete Grundstücke zu finden, die unverzüglich bebaubar waren. So waren doch hinsichtlich der Lage der Grundstücke, des Zuschnitts und der Verkehrsanbindung einige Kompromisse unvermeidbar. In Duisburg trat außerdem eine mehrjährige Verzögerung des Baubeginns bis 1978 mangels Baurecht auf dem ausersehenen Grundstück ein. Andernorts erzwangen Anliegereinsprüche Umplanungen, die zu hochschulorganisatorischen Umdispositionen und Verzögerungen bei der Fertigstellung der Bauten führte.

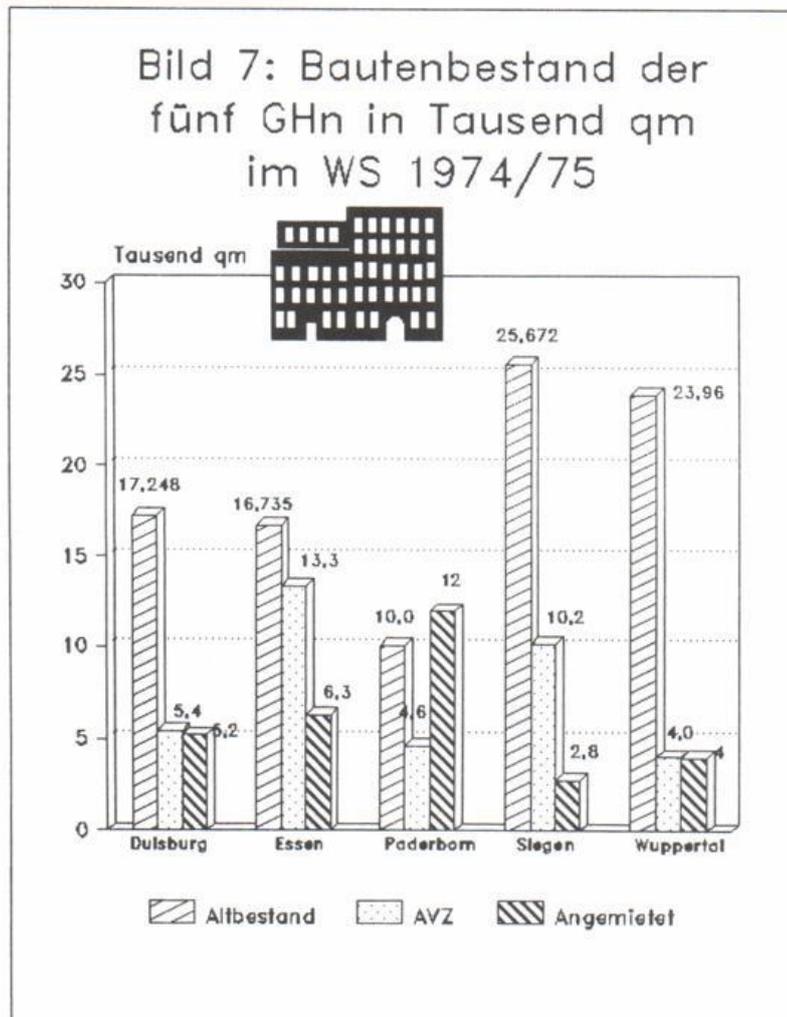
Die Standardisierung der tragenden Teile der Bauten wurde kombiniert mit der Veränderbarkeit der Raumgrößen nach den Nutzerbedürfnissen. Der derart entwickelte Bautyp wurde als "multifunktionale, reproduzierbare Stapelbauweise" gekennzeichnet. Ein derartiges System, das eben doch in seinen Variationsmöglichkeiten begrenzt war, verlangte eine gewisse Anpassung der Nutzer. Bei Sonderbauten wie Mensen und Bibliotheken konnte keine standardisierte Stapelbauweise verwendet werden.

Außerdem führte die Dominanz techno-ökonomischer Aspekte des Bauens, zielend auf die Minimierung von Baukosten und Herstellungszeit nicht selten zur Vernachlässigung ästhetischer Gestaltung und des Wohlbefindens der dort Tätigen. Wenn Menschen sich nur dann in Räumen aufhalten, wenn sie dazu gezwungen sind, mögen dabei Einstellungen und Lebensgewohnheiten eine Rolle spielen, aber auch das von Räumen ausgehende Unbehagen führt zu diesem Verhalten. Wenn Hochschulgebäude abends und am Wochenende ungenutzt bleiben, dann hängt dieser oft kritisierte Zustand eingeschränkter Nutzungsdauer mit der abweisenden Wirkung kahler, grauer Betonwände, fensterloser Hörsäle, labyrinthischer Gänge, zugluftverursachender Raumklimatisierung und ruinenhaft wirkender Silhouetten zusammen (vgl. Kap. 9.2.1.5).

Da die von den Vorgängereinrichtungen übernommenen Gebäude bei steigender Studentenzahl und erheblicher Personalvermehrung nicht ausreichten, wurden unverzüglich Allgemeine Verfügungszentren (AVZ) gebaut, die nach einjähriger Bauzeit zum Jahreswechsel 1973/74 bezugsfertig waren. Vor dem Anlaufen der neuen Studiengänge im WS 1974/75 standen im April 1974 an den fünf Gesamthochschulen insgesamt 161.698 m<sup>2</sup> Hauptnutzfläche (HNF) zur

<sup>151</sup> Halstenberg, Friedrich: Die Gesamthochschulen als Bauaufgabe, in: Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Hattingen o.J. (1977), S. 18 f.

Verfügung, die sich aus dem von den Vorgängereinrichtungen übernommenen Bestand (58%), den Allgemeinen Verfügungszentren (23%) und angemieteten Flächen (19%) zusammensetzte (vgl. Bild 7).<sup>152</sup>

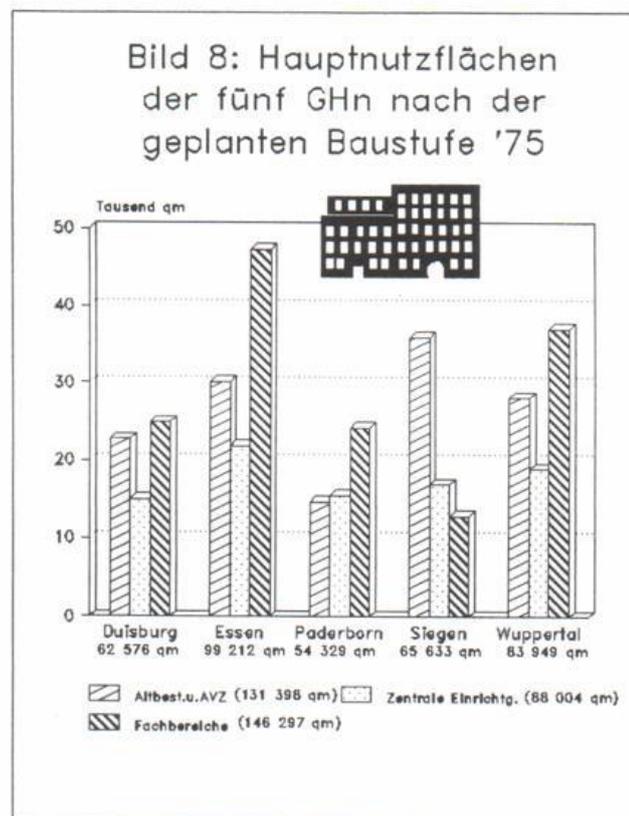


Im Jahre 1974 wurde noch der 1. Bauabschnitt als Baustufe 75 bezeichnet, genannt nach dem ursprünglich vorgesehenen Jahr des Bezugs (vgl. Bild 8), obwohl bereits deutlich wurde, daß sich dieser Termin nicht halten ließ. Unter der Annahme, nach Fertigstellung der Baustufe 75 auf Anmietungen verzichten zu können, sollten dann folgende HNF verfügbar sein:

<sup>152</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW: Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, April 1974, S. 89.

Gesamthochschule	Bestand (Altbest. + AVZ)	Neubau Baustufe 75		Summe
		zentr. Einricht.	Fachbereiche	
Duisburg	22 706	15 020	24 850	62 576
Essen	30 091	21 767	47 354	99 212
Paderborn	14 705	15 481	24 143	54 329
Siegen	35 881	16 873	12 879	65 633
Wuppertal	28 015	18 863	37 071	83 949
insgesamt:	131 398	88 004	146 297	365 699

Tabelle 6 : Die Hauptnutzflächen der fünf Gesamthochschulen nach Fertigstellung der Baustufe 75



Während die Allgemeinen Verfügungszentren, ohne aufwendige Haustechnik,<sup>153</sup> sich nur zu büroartiger Nutzung eigneten, waren die in der Baustufe 75 infolge spezieller Anforderungen notwendigen Aufwendungen nicht nur für die Ersteinrichtung, sondern auch für die Planung von Geschobhöhen, Tragfähigkeit und Haustechnik wegen Abweichungen von der reproduzierbaren Stapelbauweise erheblich höher, z.B. für Laboratorien oder Mensen. Da die

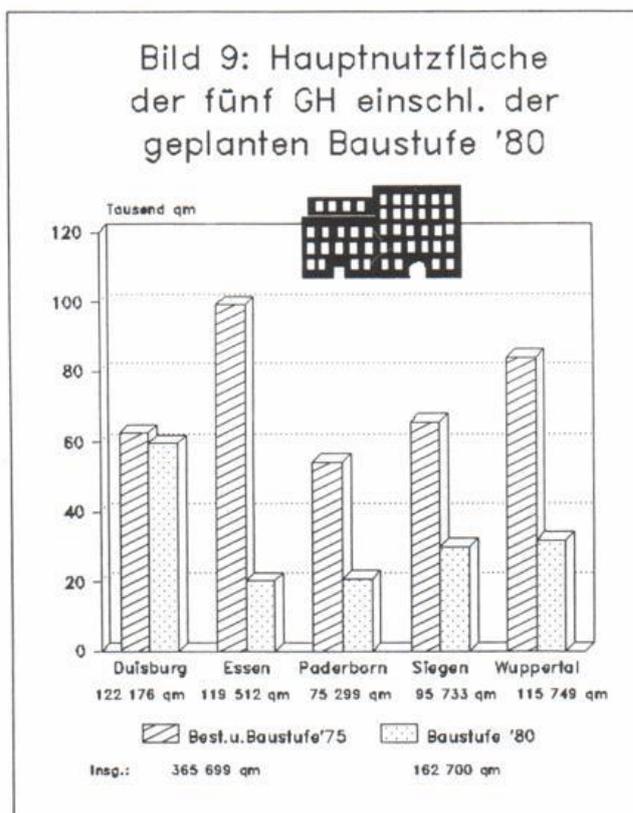
<sup>153</sup> Das rationelle Bauen wurde derart übertrieben, daß jeweils pro Stockwerk und Trakt nur ein Lichtschalter installiert wurde, was zur Illumination einer ganzen Geschobfläche zwang, wenn abends nur eine Person anwesend war. Die bei der Installation ursprünglich eingesparten Kosten wurden durch die entstehenden Energiekosten weit übertroffen, so daß Nachinstallationen erforderlich wurden.

dabei auftretenden Komplikationen unterschätzt wurden, konnte der ursprüngliche Zeitplan nicht eingehalten werden.

Im Jahre 1974 führte der noch ungebrochene Optimismus hinsichtlich der zukünftigen Finanzkraft des Landes dazu, die zweite Baustufe mit einem Fertigstellungsdatum bis 1980 anzukündigen, wobei für die fünf Standorte folgende HNF (vgl. Bild 9) vorgesehen waren:

Gesamthochschule	Neuer Bestand (Bestand. + Baustufe '75)	Baustufe 1980	Summe
Duisburg	62 576	59 600	122 176
Essen	99 212	20 300	119 512
Paderborn	54 329	20 900	75 299
Siegen	65 633	30 100	95 733
Wuppertal	83 949	31 800	115 749
insgesamt:	365 699	162 700	528 399

Tabelle 7: Die im Jahre 1974 angekündigten Hauptnutzflächen der fünf Gesamthochschulen nach Vollendung der geplanten Baustufe 1980<sup>154</sup>



Der 1972 genehmigte Grobrahmen für die Bauplanung basierte auf Flächenrichtwerten, die zwischen 4,0 m<sup>2</sup> pro Studienplatz in den Geisteswissenschaften bis 16,0 m<sup>2</sup> in den

<sup>154</sup> Gesamthochschulen in NRW, S. 79.

Naturwissenschaften reichte. Der Grobrahmen wurde 1974 durch ein Feinprogramm verbessert, das dem inzwischen genauer einschätzbaren Bedarf der Fächer, die Verflechtung zwischen den Studiengängen, die Nutzungsteilbereiche und Flächenarten sowie die funktionalen Beziehungen zwischen den Räumen berücksichtigte. Dabei erfolgte eine erhebliche Verringerung der Neubaufäche für Zentrale Einrichtungen (-29%) zugunsten der Fläche der Fachbereiche sowie weitere geringfügige Korrekturen der Gesamtfläche, wobei die größte eine Aufstockung um rund 4000 m<sup>2</sup> HNF für die GH Paderborn bei der Baustufe 80 war. Von der in den beiden Baustufen vorgesehenen gesamten Neubaufächen (401.554 m<sup>2</sup> = 100%), die mit rd. 2,2 Mrd. DM veranschlagt war, sollten erhalten die

Geistes- und Gesellschaftswissenschaften	13,7 %
Naturwissenschaften	36,9 %
Ingenieurwissenschaften	28,4 %
Zentrale Einrichtungen	21,07 %
insgesamt:	100 <sup>155</sup> %

An den Standorten Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal konnte die erste Baustufe (Baustufe 1975) Ende 1976/Anfang 1977 im geplanten Umfang bezogen werden. Für Duisburg wurde der Baubeginn dieser Baustufe damals für 1978 angekündigt, wobei gleichzeitig eine Aufstockung der dort geplanten ersten Baustufe um 11.134 m<sup>2</sup>HNFvorgesehen wurde, allerdings unter Einbeziehung der gesamten zweiten Baustufe, für die vorher eine weit größere Fläche projektiert war.

Eine erhebliche Reduzierung der geplanten zweiten Baustufe erfolgte im Jahre 1977, auch für die übrigen vier Standorte. Statt der Gesamtneubaufäche von 401.554 m<sup>2</sup> sollten nunmehr etwa 310.000 m<sup>2</sup> (-23%) gebaut werden und in der zweiten Baustufe statt 166.596 m<sup>2</sup> nur noch 70.406 m<sup>2</sup>, also mehr als eine Halbierung dieser Baustufe.<sup>156</sup>

Zwei Jahre später wurde die zweite Baustufe zwar noch in etwa gleichem Umfang - für Wuppertal erfolgte sogar eine Aufstockung um etwa 3000 m<sup>2</sup> - angekündigt, jedoch der Baubeginn nicht mehr terminiert.<sup>157</sup> Drei Jahre später, im Jahre 1982, verflüchtigte sich dann die zweite Baustufe auf den lapidaren Satz: "Über den weiteren Ausbau kann erst im Zusammenhang mit den künftigen Rahmenplänen dem HBFG entschieden werden."<sup>158</sup> Die finanzielle Lage des Landes NRW hatte sich inzwischen derart verschlechtert, daß der weitere Ausbau der Gesamthochschulen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr erfolgen würde, obwohl durch die inzwischen auf 50.551 (WS 1981/82) gewachsene Studentenzahl bei 32.430 Studienplätzen Ende 1981<sup>159</sup> eine Belegungsquote von 156% erreicht war und mit weiter steigenden Studentenzahlen gerechnet werden mußte.

<sup>155</sup> Gesamthochschulen in NRW, 2.A. Düsseldorf, März 1975, S. 78 f.

<sup>156</sup> Ebd., 4.A., Düsseldorf, April 1977.

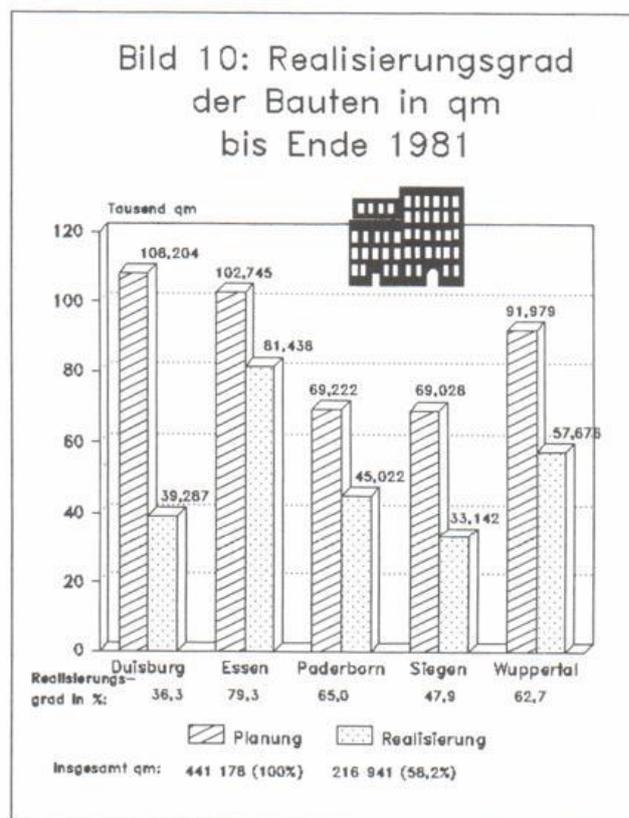
<sup>157</sup> Ebd., 6.A., Düsseldorf, August 1979, S. 90.

<sup>158</sup> Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: 10 Jahre Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 42. Das Hochschulbauförderungsgesetz (HBFG) sieht vor, daß die Länder ihre Projekte anmelden. Insofern war der formulierte Satz eine Umschreibung des Unvermögens, die vom Lande NRW zu leistenden 50% der Kosten aufbringen zu können.

<sup>159</sup> Ebd., S. 35 und 38.

Das Ausbleiben der zweiten Baustufe perpetuierte auch innerhalb der Gesamthochschulen Ungleichgewichte in der Auslastung der Fächer, die im zweiten Bauabschnitt ausgeglichen werden sollten. Gleiches gilt für Zentrale Einrichtungen, deren improvisierte Unterbringung nunmehr ein Dauerzustand zu werden drohte. Insgesamt betrug die Reduzierung der Neubaufläche mehr als 40%, ein Eingriff in das ursprüngliche Baukonzept der Gesamthochschulen, der sehr viel Improvisation erzwang und ihre Konsolidierung erheblich belastete. Ein Gesamtkonzept mußte mitten in der Realisierungsphase ohne Rücksicht auf den Bedarf von Forschung, Lehre und Studium abrupt amputiert werden.

Die Gegenüberstellung der 1975 geplanten Hauptnutzfläche für die erste und zweite Baustufe einschließlich der bereits bezogenen Allgemeinen Verfügungszentren mit der bis Ende 1981 vollendeten (bzw. in Duisburg im Bau befindlichen) Fläche zeigt die eklatanten Kürzungen des Bauprogramms (vgl. Bild 10). Die durchschnittliche Kürzung betrug exakt 41,8%, wobei der Realisierungsgrad in Duisburg extrem gering ausfiel, aber auch in Siegen wurde mit 47,9% noch nicht einmal die Hälfte des geplanten Bauvolumens erreicht. Lediglich in Essen, dessen Studentenzahl besonders rasch stieg, hielt sich die Kürzung in Grenzen (20,7%), weil die erste Baustufe dort das größte Volumen umfaßte. Im Rahmen der ersten Baustufe betrugen die Baukosten einschließlich des Grunderwerbes 1545 Mio. DM, eine bedeutende Investition in die Zukunft des Landes NRW.<sup>160</sup>



<sup>160</sup> Ebd., S. 42.

GH	Es sollten erstellt werden <sup>161</sup>			Erstellt wurden bis Ende 1981 m <sup>2</sup> HNF <sup>162</sup>			Baulicher Realisierungsgrad in %	
	AVZ	Baust. '75	Baust. '80	Summe	AVZ	Baust. '75		Summe
Dui	5458	43.117	59.629	108.204	5458	33.829 <sup>163</sup>	39.287	36,3
Ess	14.886	67.551	20.308	102.745	14.886	66.552	81.438	79,3
Pad	4627	39.624	24.971	69.222	4627	40.395	45.022	65,0
Sie	10.209	28.892	29.927	69.028	10.209	22.933	33.142	47,9
Wup	4444	55.774	31.761	91.979	4444	53.232	57.676	62,7
insg.:	39.624	234.958	166.596	441.178	39.624	216.941	256.565	58,2

Tabelle 8: Gegenüberstellung der geplanten und realisierten Neubauf Flächen (Stand Ende 1981) an den fünf Gesamthochschulen

### 6.8 Bilanz der Gründungsphase

Der seit 1977 im Amt befindliche Minister für Wissenschaft und Forschung Prof. Dr. Reimut Jochimsen nannte in seiner Rede zur Einbringung des Entwurfes der Landesregierung für ein Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen im Düsseldorfer Landtag am 13. Dezember 1978 seine fünf Leitlinien:

"Erstens: Klare Vorgaben für die Richtung und das Verfahren einer Studienreform, die die notwendigen Folgerungen aus der Expansion im Hochschulbereich und aus der Entwicklung des Beschäftigungssystems wie auch der Wissenschaft zieht, sowie darauf aufbauende klare Vorgaben für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens zu Gesamthochschulen.

Zweitens: Schaffung bestmöglicher Rahmenbedingungen für die Sicherung der Forschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Drittens: Wahrung des unverzichtbaren Mindestmaßes an Einheitlichkeit im Hochschulbereich und in diesem Rahmen Stärkung einer überschaubaren Differenzierung, die den Unterschieden in den Interessen, Fähigkeiten, beruflichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung trägt. Wir wollen also die Einheit in der Vielfalt sichern.

Viertens: Wahrung und Stärkung der Funktionsfähigkeit der Hochschulen.

Fünftens: Längerfristige Stabilisierung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft auf der Basis einer Hochschulautonomie, die sich auf Fachkompetenz,

<sup>161</sup> Gesamthochschulen in NRW, 2.A. Düsseldorf, März 1975, S. 78 f.

<sup>162</sup> 10 Jahre Gesamthochschulen in NRW, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 41.

<sup>163</sup> In Duisburg wurde die erste und zweite Baustufe bei gleichzeitiger Reduzierung der Studienplatzzielzahl auf 7100 zusammengefaßt. Die Bauten konnten z.T. 1981 (Baustufe I) bezogen werden. Die übrige (Baustufe II) wurde zwischen 1984 und 1986 fertiggestellt.

Verantwortung und gegenseitigen Respekt gründet. Das nenne ich die verantwortete Autonomie der Hochschulen"<sup>164</sup>

Den Interessen und Fähigkeiten der Studierenden sollte in einer "überschaubaren Differenzierung" Rechnung getragen werden, allerdings "neben beruflichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen" sowie im Rahmen der "Wahrung des unverzichtbaren Mindestmaßes an Einheitlichkeit im Hochschulbereich". Da ebenso die Funktionsfähigkeit der Hochschulen bewahrt und gestärkt sowie die "längerfristige Stabilisierung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft" angestrebt wurde - die Umschreibung der Ruhigstellung der Hochschulen als verantwortete Autonomie -, war Studienreform nur noch als notwendige Anpassung, aber nicht als innovatives Ferment in einer dynamischen Gesellschaft geplant. Es ist deshalb überraschend, daß noch von "klare(n) Vorgaben für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens zu Gesamthochschulen" die Rede war, vermutlich als verbale Konzession an den Gesetzesinhalt, denn in dem Redeteil über Organisationsform wurde nur das Abschließen der Gründungsphase der Gesamthochschulen und der Hochschulverbund als organisatorische Form für die Zusammenarbeit in den Gesamthochschulbereichen angekündigt,<sup>165</sup> also bestenfalls eine lose Form der Kooperation selbständiger Hochschulen.

Die Veränderung hochschulpolitischer Zielsetzung kam in dem Appell zum Ausdruck statt, "die Schlachten vergangener Jahre noch einmal zu schlagen ... die viel drängenderen Aufgaben der Zukunft" anzugehen<sup>166</sup>, und dann heißt es weiter:

"Alle Anzeichen sprechen dafür, daß die Probleme der achtziger Jahre gerade die Hochschulen in einer Weise herausfordern werden, die im Rückblick alles Vergangene als geradezu leichtgewichtig erscheinen läßt: Das Auf und Ab der Jahrgangsstärken, die Überlast auf der einen, die Umwidmung unausgelasteter Kapazitäten auf der anderen Seite, die Verlangsamung, hier und da auch die Umkehrung bisheriger Zuwächse, die Umverteilung aus der Substanz statt wie bisher aus dem Zuwachs, das wachsende Beschäftigungsrisiko der Hochschulabsolventen, die verminderten Berufschancen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Vor diesen Themen werden die Glaubensfragen der sechziger und siebziger Jahre bald verblassen."<sup>167</sup>

Hier wurden alltägliche politische Probleme, die durchaus lösbar waren, hochstilisiert und eine gewisse Katastrophenstimmung zu erzeugen versucht, eine durchaus übliche politische Strategie, um eine perspektivlose Hochschulpolitik zu kaschieren. Das geschah vor dem Hintergrund, die weitaus fundamentaleren Themen einer ausgebliebenen durchgreifenden Hochschul- und Studienreform, die einige Jahre vorher im Mittelpunkt standen, dagegen zu marginalen "Glaubensfragen" umzudeuten, um die vollzogene Wende zu einer defensiven Hochschulpolitik nicht ohne weiteres sichtbar werden zu lassen.

Es überraschte nicht, wenn an anderer Stelle der Rede Studienreform eine von den ursprünglichen Zielen weit entfernte Richtung erhielt:

<sup>164</sup> Vorbereitung auf die Aufgaben der achtziger Jahre - Forschung, Lehre und Studium in verantworteter Autonomie, in: Informationen MWF, Nr. 21, Düsseldorf, Dezember 78, S. 3 f.

<sup>165</sup> Ebd., S. 5.

<sup>166</sup> Ebd., S. 3.

<sup>167</sup> Ebd.

"Bei der Studienreform stehen zwei Ziele im Vordergrund. Erstens: Die Sicherung der Ausbildungschancen der geburtenstarken Jahrgänge im Hochschulbereich, kurz: die Öffnung der Hochschulen. Und zweitens: Die inhaltliche Reform des Studienangebots in Anpassung an die grundlegend veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulausbildung."<sup>168</sup>

Studienreform als Reaktion auf quantitative Veränderungen sowie als Anpassung an das Beschäftigungssystem und die rasante Weiterentwicklung der Wissenschaften, eine "auf bessere Chancen für junge Bürger zielende Veränderung" war das jedenfalls nicht, bestenfalls bot sie pragmatische Lösungen für anstehende Probleme. Für die Gesamthochschulen, die ab 1973 den Einstieg in die Studienreform zügig vollzogen hatten, bestätigte sich endgültig ihre solitäre Situation im Hochschulbereich, als Hochschultyp und hinsichtlich der integrierten Studiengänge.

Auch die Entwicklungen außerhalb des Landes NRW ließen keine andere Beurteilung zu. Außer in Kassel war keine andere Gesamthochschule über die Planungsphase hinausgekommen oder auf Dauer entstanden. In der "Bildungspolitischen Zwischenbilanz" der Bundesregierung kam im Jahre 1976 das Wort Gesamthochschule nicht mehr vor. Als vorrangige Hochschulprobleme wurden Hochschulzugang, Studienreform und Kapazitätsausschöpfung bezeichnet,<sup>169</sup> wobei es um "gerechtere Auswahlkriterien im Zulassungsverfahren, Einführung von Regelstudienzeiten, Konzentration des Lehrangebotes, Durchsetzung dreijähriger Studiengänge, gleichmäßigere Auslastung, Einsatz von Medien und bessere Organisation des Hochschulalltages ging."<sup>170</sup> Ebenfalls im Jahre 1976 hörte der Wissenschaftsrat auf, von Gesamthochschulen zu sprechen und ein Jahr später setzte sich in der WRK die Meinung durch, man solle erst einmal abwarten, wie sich die existierenden Gesamthochschulen entwickeln würden.<sup>171</sup>

Der Aufbau der Gesamthochschulen fiel also in eine Phase beginnender Reformmüdigkeit und abnehmender Investitionsbereitschaft in Reformprojekte. Die Einrichtung überregionaler Studienreformkommissionen lief aufgrund einer Ländervereinbarung zwar sehr zögernd an, so daß im Jahre 1978 Kommissionen für Zahnmedizin, Wirtschaftswissenschaften und Chemie entstehen konnten, aber die divergierenden Vorstellungen und der fachliche Zuschnitt der drei Kommissionen ließen keine durchgreifende Studienreform, sondern nur notwendige Anpassungen an die in Wissenschaft, Beruf und Praxis vollzogenen Veränderungen erwarten. Die Revision erstreckte sich auf konsensfähige Korrekturen von Rahmenprüfungsordnungen, also vor allem auf Studienumfang, Studienzeiten, Art und Zahl der Prüfungsfächer sowie sonstiger Prüfungsmodalitäten, später bezeichnet als "kleine Studienreform".

Trotz sich verschlechternder Rahmenbedingungen hatten sich am Ende der Aufbauphase alle fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens zu voll funktionsfähigen wissenschaftlichen Hochschulen entwickelt, denn es gelang

<sup>168</sup> Ebd., S. 8.

<sup>169</sup> Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn, Februar 1976, S. 87.

<sup>170</sup> Ebd., S. 74 f.

<sup>171</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs, Bonn 1976, S. 81 ff. Arbeitsbericht der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1976, Bonn-Bad Godesberg 1977.

- die überzuleitenden Einrichtungen und ihr Personal in die Gesamthochschulen zu integrieren,
- qualifizierte Wissenschaftler zügig zu berufen,
- eine entscheidungs- und kooperationsfähige akademische Selbstverwaltung zu installieren,
- das technische und administrative Personal einzustellen,
- die Allgemeinen Verfügungszentren und die erste Baustufe im wesentlichen in Betrieb zu nehmen,
- eine funktionsfähige Hochschulverwaltung und zentrale Einrichtungen
- sowie als entscheidene Leistungen ein reformiertes, attraktives Studienangebot, das angenommen wurde, und
- eine wachsende Forschungskapazität aufzubauen.

Soweit die beachtlichen Aufbauleistungen quantitativ belegt werden können, geschah dieses in den vorhergehenden Kapiteln. Neben erheblichen internen Schwierigkeiten, die überwunden werden mußten, löste die verbreitete Ablehnung und Skepsis der Öffentlichkeit einen Erfolgszwang aus, der überwiegend zu einer motivierenden Trotzhaltung führte. Die Lösung zahlreicher inhaltlicher, organisatorischer, personeller und institutioneller Probleme geschah ebenso wie die Studienreform unter erheblichem Zeitdruck. Da die Unterstützung durch Ergebnisse eines hochschuldidaktischen Forschungsprogramms und durch Studienreformkommissionen ausblieb, waren dabei die Mitglieder der Gesamthochschulen weitgehend auf sich gestellt.

Um eine grundlegende Studienreform als permanenten Prozeß einleiten und durchhalten zu können, wären vier Grundvoraussetzungen unverzichtbar gewesen:

1. Die Wissenschaftler hätten sich gründlich mit Wechselbeziehungen ihrer Disziplin mit der Lebenspraxis in Vergangenheit, Gegenwart und - soweit prognostizierbar - Zukunft auseinandersetzen müssen und sich nicht nur auf neue Ergebnisse innerhalb spezialisierter Forschungsgebiete und die auf Vermittlung von Erkenntnissen und Methoden ihres Faches beschränken dürfen.
2. Die Bildungspolitiker hätten engagiert eine inhaltliche Studienreform fördern und finanziell unterstützen müssen, statt sich ohne überzeugenden Erfolg auf Maßnahmen zur Schaffung neuer Studienplätze und auf die Effektivierung von Hochschulen u.a. durch kürzere Studienzeiten zu konzentrieren.
3. Die Arbeitgeber hätten an Absolventen, die zu kritischer Analyse befähigt und zur Verminderung gesellschaftlicher Defizite motiviert sind, interessiert sein müssen und nicht an Arbeitskräften, die an die bestehende Gesellschaftsordnung anpassungsfähig, unmittelbar einsetzbar und hochqualifiziert, ihre Innovationsfähigkeit auf begrenzte profitable Probleme beschränken sollten.
4. Der Gesellschaft wäre an der Qualifikation zukunftsorientierter, selbständiger junger "Bürger" gelegen, die ihren Weg eigenverantwortlich zu finden gelernt haben und nicht an "Kindern", die sich den tradierten Leistungs- und Verhaltensnormen zu unterziehen haben. Den Studierenden hätte mit mehr Dialogbereitschaft und Verständnis begegnet werden müssen, statt sie durch Pazifizierungsmaßnahmen ruhigzustellen.

In der euphorischen Aufbruchstimmung am Beginn der Hochschulreformdiskussion wurde die damals tatsächlich vorhandene Konstellation falsch eingeschätzt. Neben dem Reformopti-

mismus spielte die weit verbreitete Angst, den zukünftigen Wohlstand einzubüßen, falls das Bildungssystem nicht verbessert würde, eine wesentliche Rolle. Es galt, den qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf möglichst effektiv zu decken. Eine substantielle Reform war dazu solange nicht erforderlich wie punktuelle, systemimmanente Verbesserungen ausreichten. Insofern war die Statusanhebung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen letztlich hinnehmbar,<sup>172</sup> nachdem sie im Laufe der siebziger Jahre aufgrund eines wiederhergestellten, straffen Studien- und Prüfungssystems anpassungsfähige Absolventen versprach, und das nach einer relativ kurzen Studienzeit.

Aber das zu höherer Qualifikation führende, mehr Chancengleichheit und Durchlässigkeit versprechende System einer Integrierten Gesamthochschule mit dem Auftrag einer durchgreifenden Studienreform wurde dagegen nicht akzeptiert. Mit mehr oder weniger subtilen Taktiken mußten Gesamthochschulen, wenn schon in einigen Exemplaren vorhanden, den gesellschaftlichen Einstellungsmustern angepaßt werden. Durch eine unentwirrbare interdependente Verflechtung von äußeren Pressionen und innerer Anpassungsbereitschaft wurden Reformansätze in das vorhandene System eingepaßt, gegebenenfalls unter Zubilligung einer gewissen Differenzierung. Die demonstrativ betonte Flexibilität war nur die beschönigende Umschreibung einer angestrebten, systemstabilisierenden Anpassungsfähigkeit. Infolge steigender Studentenzahlen, der dadurch bedingten Engpässe im Hochschulsystem und der Sättigungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt verschwanden Chancengleichheit und Durchlässigkeit aus dem hochschulpolitischen Zielkatalog.

Bei dem Versuch, die Erfolgsanalyse auf die zentrale Aufgabe der Gesamthochschulen, d.h. auf die Studienreform zu konzentrieren, hängt die Bilanz von dem dabei angewandten Maßstab ab. Die jährliche Studentenstatistik zeigte eine ständige Zunahme der Studentenzahlen. Das Studienangebot wurde voll angenommen. Gemessen an der vorhandenen Raumkapazität war jederzeit eine volle Auslastung zu verzeichnen, mehr noch: eine Überbelegung mit örtlicher und fachbezogener Schwankungsbreite. Da die Studierenden überwiegend aus der Region der Gesamthochschulen stammten, war auch insofern das Ziel erreicht. Aber damit ist noch nichts über den inhaltlichen Erfolg der Studienreform ausgesagt.

Werden die erreichten Ergebnisse an den Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1970<sup>173</sup> gemessen, in denen u.a. "Kurz-" und "Langstudiengänge" empfohlen wurden und wonach "die inhaltlich differenzierte, aber organisatorisch integrierte Gesamthochschule die Organisationsform darstellt, die in Zukunft den zu erwartenden Anforderungen gerecht zu werden vermag",<sup>174</sup> so sind diese Ziele grundsätzlich erreicht worden, allerdings mit den Einschränkungen, daß die geforderte Studienzeiterkürzung nicht eintrat, nicht alle Studiengänge in das differenzierte Studiensystem einbezogen wurden und die vorgegebene Verteilung auf die beiden Studiengänge mit der Präferenz für Kurzstudien nicht erreicht wurde. Dagegen ist die "Öffnung der Hochschulen für einen wesentlich größeren Teil der Bevölkerung"<sup>175</sup> durch Zulassung von

<sup>172</sup> Ganz unumstritten war diese Veränderung nicht. So waren z.B. viele Trägerverbände des Sozialwesens, z.B. der Deutsche Städtetag, gegen den Wandel.

<sup>173</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen, a.a.O., S. 17 ff: Zusammenfassung der Empfehlungen.

<sup>174</sup> Ebd., S. 25.

<sup>175</sup> Ebd.

Fachoberschulabsolventen umgesetzt worden, und zwar sogar obwohl die vom Wissenschaftsrat genannte Voraussetzung, eine Reform der Sekundarstufe II, nicht erfüllt wurde.<sup>176</sup>

Das "Verhältnis zwischen Theorie und Praxis neu zu überdenken"<sup>177</sup> gelang jedoch nur unzulänglich. Die "Orientierung an Tätigkeitsfeldern"<sup>178</sup> konnte, solange diese nicht definiert waren, von den Gesamthochschulen allein nicht geleistet werden. Die Forderung des Wissenschaftsrats, jeweils auf der "Grundlage von Untersuchungen in mehreren Stufen" Studiengänge neuzugestalten, konnte infolge des gesetzten engen Zeitrahmens und fehlender Forschungsressourcen ebenfalls nicht umgesetzt werden. Diese umfangreiche, zeitaufwendige Aufgabe beschrieb der Wissenschaftsrat folgendermaßen:

"Zunächst sind die Ausbildungsziele innerhalb eines möglichst breiten Kontextes für die einzelnen Fächer zu ermitteln sowie die diesen entsprechenden Qualifikationen zu definieren. Sodann werden die Inhalte bzw. Gegenstände ausgewählt, die die betreffenden Qualifikationen und die dafür nötige Wissensbreite vermitteln. Schließlich wird festgelegt, auf welche Weise und unter welcher Wahlfreiheit die ausgewählten Inhalte angeboten werden sollen." Dann fährt er fort: "Der erst in den Anfängen stehenden Forschung über Fragen der Wissenschaftsvermittlung stellen sich damit umfangreiche und drängende neue Aufgaben."<sup>179</sup>

Diese Aufgabenstellung gilt weitgehend auch heute noch, weil die Neugestaltung von Studiengängen in der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen gründlichen Vorgehensweise durch überregionale Arbeitsgruppen nicht in Angriff genommen wurde.<sup>180</sup> Ihm war bewußt, daß "integrierte Gesamthochschulen nicht von heute auf morgen geschaffen werden" konnten. Es bedürfe einer gewissen Übergangszeit, "um auf der Grundlage der Reform der Studiengänge inhaltlich sinnvolle Zusammenfassungen und den adäquaten organisatorischen Rahmen zu schaffen."<sup>181</sup> Der organisatorische Rahmen wurde den Gesamthochschulen durch das vor ihrer Errichtung verabschiedete GHEG und die Vorläufigen Grundordnungen vorgegeben und unverzüglich verwirklicht. Der Wissenschaftsrat strebte aber eine andere zeitliche Abfolge an: Zuerst die Studienreform, um daraus die organisatorischen Konsequenzen zu ziehen. Aus der von der Landesregierung angestrebten Doppelstrategie, beides gleichzeitig in einem Wechselprozeß umzusetzen, wurde die rasche Verwirklichung des organisatorischen Rahmens und nur ein Einstieg in die Studienreform.

Wenn auch Empfehlungen des Wissenschaftsrates in Studium, Forschung und Organisation - abgesehen von der Gesamthochschule Kassel - bundesweit nirgends so weitgehend umgesetzt wurden wie an den fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens, bleibt doch die Frage offen, ob tatsächlich die hochgespannten Erwartungen an den Einstieg und an eine grundlegende Reform als ständiger Aufgabe erfüllt worden sind. Im bundesweiten Konsens war diese Doppelaufgabe formuliert als "Neubestimmung und ständige Überprüfung der Studienziele

---

<sup>176</sup> Ebd., S. 42 ff.

<sup>177</sup> Ebd., S. 37.

<sup>178</sup> Ebd., S. 18.

<sup>179</sup> Ebd.

<sup>180</sup> Ebd., S. 58 ff.

<sup>181</sup> Ebd., S. 25.

unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Entwicklung des Faches und konkreter wissenschaftsbezogener Tätigkeitsfelder als Kernstück der Hochschulreform".<sup>182</sup>

Bei der inhaltlichen und organisatorischen Neuordnung der Studiengänge auf dieser Grundlage, so sah es der Bildungsgesamtplan vor, war "von der Notwendigkeit eines permanenten Lernprozesses auszugehen".<sup>183</sup> Abgesehen von den nicht beeinflussbaren Vorgaben und Rahmenbedingungen sollten die Hochschulen

- die Umstellung der Studiengänge auf wissenschaftsbezogene Tätigkeitsfelder vornehmen,
- die allgemeinen und spezifischen, operationalisierten Studienziele und Qualifikationen, die angestrebt werden sollten, definieren,
- Studieninhalte, die für das Erreichen der Lernziele wesentlich waren, systematisch ableiten,
- Studienmethoden, Mittel und Wege, um die Studienziele zu erreichen, beschreiben,
- Situationen, Gruppierungen von Inhalten und Methoden, durchdenken,
- Strategien - Planung von Situationen - projektieren,
- Evaluation - Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Studienerfolges mit objektiven Verfahren - vorsehen.<sup>184</sup>

Dabei waren zu berücksichtigen: Gruppenarbeit, Projektstudium, Interdisziplinarität, ein verbessertes Verhältnis von Theorie und Praxis, die Konsumentenrolle der Studierenden abzulösen durch Eigenaktivität, die Zubilligung eines Höchstmaßes an Wahl- und Entscheidungsfreiheit, modernes Studienmaterial, eine an den Bedürfnissen der Studierenden orientierte Studienberatung und eine Akzentverschiebung von abfragbarem Wissen und Einzelkenntnissen zur Beherrschung wissenschaftlicher Methoden.

Das bei der Studienreform hochschuldidaktisch Leistbare wurde übertrieben optimistisch eingeschätzt. Der curriculare Ansatz ging von der Erwartung aus, durch ein perfektes System planender und steuernder Eingriffe Studienziele und -inhalte stringent zu verbinden und ebenso die Mittel, mit denen die Ziele erreichbar sein sollten, angeben zu können (Implementation). Dieser Ansatz scheiterte nicht nur an fehlenden Ressourcen und praktischen Widerständen, sondern von vornherein aus theoretischen Gründen. Bereits Ende der 70er Jahre wurde aufgrund der aus der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie bekannten Erkenntnisse nachgewiesen, daß infolge ihrer komplexen Problemstellung die Curriculumtheorie ihren Anspruch nicht erfüllen konnte. Außerdem wurde übersehen, daß zumindest über die Prüfungsordnungen außerwissenschaftliche Ansprüche einfließen. Darüber hinaus waren Lehrfreiheit und die vorfindbare Studienpraxis Bedingungen, die als Einflußgrößen nicht durch eine Curriculumkonstruktion abgelöst werden konnten.<sup>185</sup> Anstelle von durch Konsens der Beteiligten erzielbaren Reformschritten sollte wissenschaftlich-methodisch eindeutig abgesichertes Planungs Handeln treten.

<sup>182</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung; Bildungsgesamtplan Bd. I, Stuttgart 1973, S. 49.

<sup>183</sup> Ebd.

<sup>184</sup> Ebd., S. 72.

<sup>185</sup> Vgl. Blankertz, Herwig: Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumtheorie, in: Siegener Hochschulblätter, Heft 2/82, S. 18 ff. Menck, Peter: Lehrplanreform und ihre Theorie, in: Siegener Hochschulblätter, Heft 1/83, S. 45 ff.

Die tatsächlich erreichten Ergebnisse konnten wegen der Randbedingungen, Widerstände und Überforderungen nicht viel anders ausfallen als in der Realität erreicht. Wenn schon in konventionellen Studiengängen wegen der explosionsartigen Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Ausdifferenzierung der Wissenschaften die Forderung, die bisherigen Studienzeiten beizubehalten, insgesamt nicht erfüllt werden konnte, kann nicht von einem Reformmodell eine Studienzeitverkürzung erwartet werden. Wenn im Grundstudium weiter divergierende Eingangsqualifikationen als üblich auszugleichen waren, ein besonderer Anerkennungsdruck bestand, ein unerprobtes Modell unverzüglich einzuführen war und dabei hochgespannte Studienziele wie Förderung der beruflichen Mobilität und mehr Humanität in der Gesellschaft auch noch erreicht werden sollten, dann ist bereits das Ausbleiben weiterer Studienzeitverlängerung ein Erfolg.

Tatsächlich konnte in den integrierten Studiengängen das Niveau der konkurrierenden Hochschulen erreicht werden. Ein differenziertes, partiell durchlässiges Studiensystem wurde entwickelt. Das vorher unerprobte Y-Modell konnte in zahlreichen integrierten Studiengängen sehr schnell zur Funktionsfähigkeit gebracht werden. Der Ausgleich unterschiedlicher Eingangsqualifikation wurde jedoch weitgehend den Studierenden überlassen, die dieses Problem überraschenderweise eigenständig lösten. Die Brückenkurse erfüllten diese Aufgabe nach übereinstimmender Meinung nur sehr unvollkommen. Nach ebenso langen Studienzeiten stellten sich die Studierenden den allgemein üblichen Prüfungsanforderungen mit gleichem Erfolg wie an anderen wissenschaftlichen Hochschulen, allerdings mehrheitlich im längeren Hauptstudium II. Die angebotenen Fachrichtungen, die Studieninhalte und die erreichte berufsbefähigende Qualifikation führten zu einem unproblematischen Einstieg in konventionelle Berufe.

Allerdings waren drei Säulen im Studienangebot vorhanden, der integrierte Bereich, der Lehramts- und der Fachhochschulbereich, die fast unverbunden nebeneinander standen. Eine Durchlässigkeit zwischen ihnen existierte nur ausnahmsweise und bedingt. Die Studierenden eines integrierten Studienganges mußten sich in der Regel bereits nach einem Jahr endgültig über ihren weiteren Ausbildungsweg entscheiden, sofern sie nicht bei einer späteren Umorientierung einen Zeitverlust in Kauf nahmen, d.h. die angestrebte Durchlässigkeit war stark reduziert.

Die anfangs mit großem Engagement betriebene Studienreform konnte nicht in einen permanenten Prozeß überführt werden. Die ohne Erfahrung zu lösende Aufgabe, ein neues Studienmodell für Studierende mit unterschiedlicher Eingangsqualifikation zu entwickeln, wurde, wie die Prüfungsergebnisse zeigten, befriedigend gelöst, allerdings durch weitgehende inhaltliche Anpassung an konventionelle Studiengänge. Das Eintreten für Studienreform schwand bald zugunsten des üblichen wissenschaftlichen Arbeitsverhaltens. Die Reputation von Wissenschaftlern hängt nun einmal von ihren veröffentlichten Forschungsergebnissen auf ihren Fachgebieten ab, und Erfolge in der Forschung waren angesichts der Anerkennungsproblematik besonders wichtig.<sup>186</sup> Leistungen in der Lehre und bei der Studienreform dagegen fanden damals - und finden auch heute noch - wenig Anerkennung.

<sup>186</sup> Das galt noch mehr für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Gesamthochschulen, der seine Berufschancen nachteilig beeinflusst sah.

Zweifellos hat die Anerkennungsproblematik dieses Verhalten wesentlich beeinflusst, nicht zuletzt als ängstliche Überreaktion bei den Wissenschaftlern an den Gesamthochschulen, die dazu neigten, die Anpassung zu übertreiben und die Prüfungsanforderungen hoch anzusetzen. Der Mangel an Selbstbewußtsein konnte sich nur allmählich proportional mit dem Grad der Anerkennung verringern. Neue Institutionen leiden unter dem Phänomen einer nicht vorbehaltsfreien, schärferen Prüfung ihrer Leistungsfähigkeit, besonders wenn sie als Konkurrenten angesehen werden, wobei die dabei zugrunde gelegten konventionellen Maßstäbe eine zusätzliche Konfliktquelle sind. Insofern hatte Minister Rau schon im Sommer 1972 die zitierte richtige Einschätzung über auszuräumende Vorurteile vorgenommen.<sup>187</sup>

Der Verbindung von Forschung und Lehre, um "die wissenschaftliche Orientierung der Ausbildung zu gewährleisten", waren die Gesamthochschulen von Anfang an verpflichtet.<sup>188</sup> Da die Qualität der Forschung, wie in Kapitel 6.4 geschildert, zunehmend anerkannt wurde, schwanden auch dadurch die Vorbehalte, obwohl im Gegensatz zu den neuen Studiengängen die Forschung besonders in den experimentierenden Fächern infolge der Aufbausituation erst mit einer Phasenverschiebung anlaufen konnte. Ob der Versuch der Landesregierung erfolgreich war, durch Empfehlung bestimmter Forschungsgebiete und von Kriterien für die Auswahl von Forschungsschwerpunkten den Gesamthochschulen ein besonderes Profil zu geben, kann erst aufgrund der Ergebnisse in den 80er Jahren beurteilt werden.

Der vom Wissenschaftsrat für allgemeine Forschungsförderung genannte Grundsatz "von Nützlichkeitsabwägungen und Anwendungsmöglichkeiten unabhängige, am Erkenntnisstreben orientierte Forschung umfassend zu fördern", wurde überall befolgt.<sup>189</sup> Insofern wurde, neben der auch vom Wissenschaftsrat empfohlenen Konzentration der Forschung, der Einzelforschung und der zweckfreien Forschung der notwendige Freiraum und - soweit verfügbar - Ressourcen eingeräumt.

Die Aufnahme der Gesamthochschulen als Vollmitglieder in die Westdeutsche Rektorenkonferenz bedeutete ihre Anerkennung als universitäre Einrichtung. Das Aufnahmeverfahren der Deutschen Forschungsgemeinschaft, bei dem die Qualität und Quantität der Forschungsleistung geprüft wird, endete ebenfalls noch in den 70er Jahren positiv.

Im Laufe der Zeit reduzierten sich auch die Befürchtungen, Gesamthochschulen könnten infolge ihrer anfangs eingeschränkten Autonomie durch die Landesregierung zu einem Modell werden, das auch den übrigen wissenschaftlichen Hochschulen aufgezwungen würde. Nachdem offensichtlich wurde, daß die Überführung der Universitäten in Gesamthochschulen nicht mehr zu erwarten war, schwanden die Vorurteile gegenüber den Gesamthochschulen und wandelten sich von abwartender Distanz zu ihrer allmählichen Akzeptanz. Deshalb und aufgrund ihrer erkennbaren Leistungen wurden sie zu gleichwertigen Partnern in der differenzierten Hochschullandschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Dieser Meinungswandel spricht für die Angehörigen der übrigen Hochschulen, denn er wurde ihnen aufgrund von Stellenumverteilungen zugunsten der Gesamthochschulen nicht erleichtert. Das Einbüßen des Vorbildcharakters

<sup>187</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o.J. (1972), S. 7.

<sup>188</sup> Ebd., S. 21.

<sup>189</sup> Ebd., S. 24. Vgl. die Forschungsberichte der einzelnen Gesamthochschulen.

und die Anpassung der Gesamthochschulen an das bestehende Hochschulsystem als leistungsfähiger Partner führte dazu, ihre verbleibenden Abweichungen zu tolerieren. Der Preis der Anerkennung der Gesamthochschulen, die unter "ernormem Bewährungs- und Konkurrenzdruck"<sup>190</sup> standen, war die Anpassung. Wäre diese nicht erfolgt, hätte die relative Einflußlosigkeit der Reformkräfte zur Isolation der Gesamthochschulen führen und mit deren Fiasko enden können.

Neben der Anerkennung durch die wissenschaftliche Fachwelt war die positive Aufnahme durch die jeweilige Region ein wichtiges Ziel der Gesamthochschulen. Die Bürger akzeptierten ihre Hochschule zunehmend, mehr noch: sie erkannten die positiven Impulse, die von den Gesamthochschulen ausgingen an.<sup>191</sup> Sie bot vielen jungen Menschen der Region einen qualifizierten Ausbildungsplatz; manche wären ohne die Neugründungen nicht zum Studium gekommen. Mit wachsender Tendenz gingen von den Gesamthochschulen viele wissenschaftliche und kulturelle Impulse aus, die die Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität ihrer Region steigerten. Ein Teil ihrer ersten Absolventen blieb als hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Region und stärkte deren Innovationspotential. Forschungs- und Entwicklungsprojekte, soziale und regionalbezogene Vorhaben, kulturelle Zusammenarbeit, Gutachten und Weiterbildungsangebote begannen sich zu einem Geflecht wechselseitiger Anregungen und Aktivitäten zu entfalten.

Waren die Gesamthochschulen nur ein Instrument, um wissenschaftliche Hochschulen an den veränderten gesellschaftlichen Bedarf anzupassen? Die wesentlich gewachsene Zahl Studienberechtigter und der gestiegene Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften bedurften zumindest einer Vergrößerung universitärer Ausbildungsmöglichkeiten. Der wachsende Aufwand bedingte eine präzisere Überprüfung auf Wirtschaftlichkeit. Mehr akademische Ausbildungsplätze waren gekoppelt an gestiegene Forderungen an Effektivität. Eine notwendige Anpassung des Hochschulsystems an veränderte gesellschaftliche Verhältnisse war nach allgemeiner Überzeugung fällig. Da der Arbeitsmarkt sich schnell veränderte, sich aber nicht exakt prognostizieren ließ, mußte die Flexibilität des Nachwuchses angestrebt werden.

Die Durchlässigkeit des System zu fördern, konnte ebenfalls ein konsensfähiges Ziel sein, da es durch eine qualitativ und quantitativ verbesserte Nutzung des Ausbildungspotentials den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen versprach. Ein differenziertes Studiensystem nähert sich besser der Vielgestaltigkeit der Arbeitsplatzprofile an. Kurzstudiengänge waren willkommen wegen des früheren Berufseintritts und geringerer Gehaltsansprüche. Studiengänge, die die Leistungsprüfungen nach dem tradierten System übernahmen und deren Qualifikationsprofile mit den beruflichen Anforderungen weitgehend übereinstimmten, waren nicht zu kritisieren.

Erwünscht war die Vermehrung der Studienplätze, sofern sie dem zusätzlichen Arbeitskräftebedarf entsprach. Durch die damals einsetzende Konjunkturdämpfung mit ihrer Wirkung auf den Arbeitsmarkt wurde die ursprüngliche Sorge überflüssig, nicht auf genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte zurückgreifen zu können. Die internationale Konkurrenzfähigkeit war nicht mehr durch den Mangel an qualifiziertem Nachwuchs gefährdet. Die Kritik

<sup>190</sup> Friedhelm Neidhardt lt. "Der Spiegel" 50/1989, S. 78.

<sup>191</sup> Dafür lassen sich zahlreiche Belege in der regionalen Presse und als Erklärungen von Repräsentanten der Hochschulstädte finden.

konzentrierte sich nunmehr auf die Hochschulen als Kostenfaktor. Rationellere Nutzung ihrer Ressourcen, vor allem durch Studienzeitverkürzung, wurde beherrschendes Thema.

Aus landespolitischer Sicht kann die Entscheidung für die Gründung von fünf Gesamthochschulen auch folgendermaßen gesehen werden: NRW war ein Studentenexportland. Infolge steigender Studentenzahlen stieß dieses Defizit auf Kritik bei den Nachbarländern. Die sich abzeichnende Krise der Grundstoffindustrien, von Kohle und Stahl, machte eine wirtschaftliche Umstrukturierung notwendig, und zwar in Richtung moderner Technologien, also zukunftssicherer Arbeitsplätze. Immer breitere Schichten strebten eine qualifiziertere Ausbildung für ihre Kinder an. Der Druck durch die Studienanwärter, die einen Studienplatz einforderten, nahm zu. Die Ausweitung der Studienkapazität war infolgedessen aus der Sicht der Regierungsparteien unverzichtbar.

Entgegen dem ursprünglichen Konzept einer Konzentration durch Parallelgründungen in den vorhandenen Hochschulorten (Metropolisierung) war die Regionalisierung, die Versorgung aller Landesteile mit Hochschulen, wählerwirksamer und im Sinne einer gleichmäßigen Modernisierung der Wirtschaftsstruktur erfolgversprechender. Es war nur noch zu entscheiden, ob Gesamthochschulen oder Universitäten gegründet werden sollten. Aufgrund der bildungspolitischen Programme der Regierungsparteien, der allgemeinen Reformbereitschaft, der Empfehlungen des Wissenschaftsrates, des Drucks durch die Studentenbewegung und eines erwarteten Einspareffektes lag es nahe, sich für die Integrierte Gesamthochschule als zeitgemäßes Modell zu entscheiden, obwohl die Repräsentanten der aussersehenen Hochschulstandorte eine Universität vorgezogen hätten. In diesem Wunsche trafen sie sich mit den Abiturienten und deren Eltern in der Region. Aber die Wohnortnähe als ausschlaggebender Grund für die Wahl des Studienortes ließ dann doch, nach einer anfangs eher zögerlichen Annahme des unbekanntem Hochschultyps, dessen Akzeptanz erwarten.

Für die Landesregierung war das Risiko, einen unerprobten Hochschultyp dieser Größenordnung gleichzeitig fünffach einzuführen, außerordentlich hoch, eine mutige Entscheidung. Das Scheitern, auch nur an einem Standort, hätte politisch weitreichende Folgen gehabt. Die mit der Errichtung von fünf Gesamthochschulen verbundenen finanziellen Verpflichtungen wurden Anfang der 70er Jahre infolge eines relativ ungebrochenen Fortschrittsoptimismus als tragbar eingeschätzt.<sup>192</sup> Landesregierung und Hochschulangehörige verband der Erfolgswang: voll funktionsfähige wissenschaftliche Hochschulen mußten entstehen. Das galt auch noch für beide Seiten während der folgenden Finanzkrise.

Die Gefahr einer Radikalisierung der Studenten war gebannt, ebenso die als Bedrohung für die Gesellschaft apostrophierte "Aushöhlung des Leistungsprinzips".<sup>193</sup> Die Gesamthochschulen wurden keine "Durchlauferhitzer für revolutionäre Illusionisten".<sup>194</sup> Da es

<sup>192</sup> Bei der Eröffnung der Gesamthochschule Essen am 1. August 1972 sagte Ministerpräsident Heinz Kühn: "Der Ausbau der fünf Hochschulen ist in unserer Finanzplanung gesichert ... Es liegt nicht daran, daß die materiellen Mittel nicht aufgebracht werden könnten ... Es wird in diesem Lande nicht an der mangelnden Bereitstellung der Mittel liegen." Gemeint war der Ausbau der fünf Gesamthochschulen. Vgl. Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, im Oktober 1972, S. 12.

<sup>193</sup> Ebd., S. 17.

<sup>194</sup> Ebd.

keine politisch einflußreiche Gruppe mehr gab, die für eine grundlegende Studienreform im Interesse der Studierenden kraftvoll eintrat, blieb ihnen mehrheitlich nichts anderes übrig, als sich auf die ihnen gesetzten Normen einzustellen und sich diesen anzupassen.

Wie weit sich im Lande Nordrhein-Westfalen im Laufe der siebziger Jahre die Einstellung zu den Hochschulen verändert hatte, geht aus einer Äußerung des damaligen Ministers für Wissenschaft und Forschung Prof. Reimut Jochimsen aus dem Jahre 1979 hervor:

"Knapp, überspitzt und bewußt provokativ ausgedrückt läuft der Hochschulbereich Gefahr, aufgrund des abhandengekommenen hohen Stellenwertes von Fortschritt, Wachstum und Konsensus innerhalb der Gesellschaft als eine ständige Strapazierung des öffentlichen Haushalts abgestempelt zu werden - als ein Bereich von zweifelhaftem Wert, in den beträchtliche öffentliche Mittel verschwendet werden, während unzufriedene Studenten von ebenso unzufriedenen Hochschullehrern für ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft ungenügend ausgebildet werden."<sup>195</sup>

Die Hochschulpolitik der Nachkriegszeit war in den 50er Jahren geprägt von der Belebung des Humboldtschen Erbes. Die Betonung der vor staatlichen Eingriffen zu schützenden Autonomie stand aufgrund der Erfahrungen zwischen 1933 und 1945 im Vordergrund, dagegen wurde weniger die Gefahr gesehen, den Anschluß an die inzwischen eingetretenen gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere durch Ausweitung von Mitbestimmung und bei den Qualifikationsanforderungen zu verpassen.

Die Zunahme der Studentenzahl machte in den 60er Jahren einen Ausbau des Tertiären Bereichs erforderlich. Die durch den Sputnikschock beeinflussten bildungsökonomischen Überlegungen, wobei die aus internationalen Vergleichen abgeleitete Befürchtung, die Konkurrenzfähigkeit auf den Weltmärkten einzubüßen, bedeutungsvoll wurde, lösten einen erheblichen hochschulpolitischen Handlungsdruck aus. Eine wesentliche Erweiterung der Hochschulkapazität in Forschung und Lehre wurde als das probate Gegenmittel angesehen, verbunden mit Überlegungen, wie das Hochschulsystem effizienter gestaltet werden könnte. Ende der 60er Jahre setzte sich dann, auch aufgrund der Studentenproteste, der Gedanke einer inhaltlichen und strukturellen Hochschulreform durch. Die Reformbestrebungen gingen aber von vornherein von zwei verschiedenen Grundüberlegungen aus: zum einen von Effizienzsteigerung und der erforderlichen Anpassung des Hochschulsystems an den veränderten Bedarf einer modernen Industriegesellschaft und zum anderen von der Notwendigkeit einer Studienreform, die die noch immer wirksamen Aufstiegsschranken möglichst beseitigen und durch eine inhaltliche Reform des Studiums die Grundlage für eine moderne demokratische Gesellschaft schaffen sollte. Beide Positionen gingen vorübergehend ein Zweckbündnis gegen die die tradierte Hochschulstruktur verteidigenden Kräfte ein, wodurch der Anschein entstand, es gäbe eine breite Übereinstimmung für eine grundlegende Hochschulreform. Hinzu kam, daß die Verfechter einer Effizienzsteigerung mächtiger und zielstrebigere waren, während viele Anhänger der Studienreform ihre Position weniger konsequent und entschlossen vertraten. Dadurch und infolge der einsetzenden Finanzkrise verschoben sich die Gewichte zugunsten bildungsökonomischer Argumente.

<sup>195</sup> Jochimsen, Reimut: Managing Universities in the Eighties. Introductory Remarks, in: International Journal of Institutional Management in Higher Education 3/1979, S. 5-10.

Nachdem die den Arbeitskräftebedarf deckenden Kapazitätserweiterungen vorhanden waren, stellte sich heraus, daß die an einer darüber hinausgehenden Studien- und Hochschulreform Interessierten nur eine nicht durchsetzungsfähige Minderheit bildeten, zumal es inzwischen gelungen war, Fundamentalkritiker durch Maßnahmen wie den Radikalenerlaß (1972) einzuschüchtern. Im Kontext dieser politischen Gewichtsverschiebungen muß die Errichtung und Zielrichtung der fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens gesehen werden, deren Konzeption aus aufklärerischen Elementen der Orientierung am mündigen Bürger bestand, aber zugleich an der Leistungssteigerung im Hochschulbereich, um den veränderten gesellschaftlichen Bedarf zu erfüllen, interessiert war.

Zwar hatte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Jahre 1978 Orientierungspunkte zur Hochschulausbildung<sup>196</sup> veröffentlicht, die sich über weite Strecken wie ein Plädoyer für das Y-Modell interpretieren ließen, jedoch unterblieb eine klare Stellungnahme für die Integrierte Gesamthochschule und ein konkretes Studienmodell. Das von ihm vorgeschlagene differenzierte Studienangebot sollte zugleich beruflich "verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten" sowie "wissenschaftsorientierte Einstellungen und Verhaltensweisen" vermitteln.<sup>197</sup>

Anders der Deutsche Gewerkschaftsbund, der sich im gleichen Jahr, wie schon in seinen "Forderungen zur Hochschulreform" von 1973, in den diese ergänzenden "Leitsätzen zur Studienreform" eindeutig für zwei Positionen aussprach:

1. "Alle Ausbildungsgänge des Tertiären Bereichs sind in Gesamthochschulen zu integrieren."
2. Wie die Wissenschaft insgesamt muß sich alle Hochschulausbildung in den Dienst der Gesellschaft stellen, d.h. zum Nutzen aller Arbeitnehmer, "die Lebens- und Arbeitsbedingungen humaner gestalten".<sup>198</sup>

Eine derartige Handlungsorientierung als Studienziel war nicht im Interesse der Arbeitgeber, von deren Seite es schon im Jahre 1972 hieß: "Die Fortsetzung der politisch-ideologisch motivierten Hochschulreform findet geräuschloser statt als früher. Unter dem scheinbar neutralen Namen 'Hochschuldidaktik' arbeitet sie ziemlich ungestört an der Überwindung unseres Hochschulsystems von innen heraus."<sup>199</sup> Ein Vergleich der aus einer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gesamthochschule stammenden Formulierung mit den Leitsätzen des DGB zeigt deutlich die kontroversen Positionen, die sich hinter dem Studienziel Praxisorientierung verbergen können: die erwünschte Befähigung zu gesellschaftsverändernder Berufstätigkeit oder zur Anpassung an vorhandene Arbeitsbedingungen.

Deshalb war es auch aus seiner Sicht konsequent, wenn die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ebenfalls im Jahre 1978 erklärte, "daß die Einführung von integrierten Studiengängen abzulehnen ist. Auch die organisatorische Zusammenfassung von Universitäten und Fachhochschulen zu Gesamthochschulen bringt keine Vorteile, wohl aber

<sup>196</sup> Orientierungspunkte des Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zur Hochschulausbildung, in: ders.: Materialien zur Studienreform, München 1979, S. 261 ff.

<sup>197</sup> Ebd., S. 262.

<sup>198</sup> Ebd., S. 308.

<sup>199</sup> Kramer, Wolfgang: Zum Problem der Gesamthochschule, in: Berichte des Deutschen Industrieinstituts, Jg. 4/1972, Nr. 3, S. 40.

gewaltige Nachteile mit sich."<sup>200</sup> Er begründete sein Votum damit, daß durch "Mischformen die Berufswirklichkeit und die Begabungsverteilung" nicht berücksichtigt würden, statt der erhofften Rationalisierungseffekte erhebliche Kostensteigerungen entstehen, ... die Institution Gesamthochschule ... die Lehrenden und Lernenden zu Identitätsschwierigkeiten" führe und "durch die Schaffung von Mammutgebilden, wie sie die Gesamthochschulen notwendigerweise darstellen müssen", die Regionalisierung des Bildungsangebots gefährdet sei.<sup>201</sup> Obwohl diese Begründungen keineswegs mit den damals bereits vorliegenden Erfahrungen übereinstimmten, war diese Stellungnahme aufgrund des politischen Gewichts des BDA und der die gleiche Auffassung vertretenden Kreise hochschulpolitisch dominant.

Im Laufe der 70er Jahre wirkte sich diese Verschiebung der Kräfte zugunsten des ökonomisch-technokratischen Ansatzes auch auf die Gesamthochschulen aus, so daß die Unterstützung für eine inhaltliche Studienreform mehr und mehr abnahm. Anscheinend wurden die Erwartungen enttäuscht, die Gesamthochschulen wären geeignet, Studienzeitenverkürzungen zu erreichen. Infolge des Zieles der Durchlässigkeit des Systems und fehlender Anreize für ein Kurzstudium war diese Erwartung zweifellos unrealistisch. Das bei der Errichtung abgegebene Versprechen des Ministerpräsidenten von NRW, der Ausbau der fünf Gesamthochschulen sei finanziell gesichert, wurde infolge der Finanzkrise nur unzureichend eingelöst. Mit dem bereits im Jahre 1975 beginnenden Abrücken von der Absicht, bis 1977 alle Hochschulen des Landes in Gesamthochschulen zu überführen, zeichnete sich das endgültige Scheitern dieses Vorhabens ab. Hochschulreform stieß nicht mehr auf politisches Interesse. Diese Entwicklung konnte auch der DGB mit seinen zu spät kommenden Forderungen zur Hochschul- und Studienreform nicht mehr verhindern.

#### In Anbetracht

- rückläufiger Unterstützung aufgrund allgemein nachlassender Reformbereitschaft,
- sich abzeichnender erheblicher Rücknahme personeller und räumlicher Ausbauziele,
- des von den Arbeitgebern deutlich artikulierten Interesses an einem unveränderten Weiterbestehen des Hochschulsystems und an getrennten Studiengängen,
- der sich zunehmend verknappenden Haushaltsmittel,

war die im Jahre 1979 an den fünf Gesamthochschulen erreichte volle Funktionsfähigkeit als wissenschaftliche Hochschulen einschließlich der Teilerfolge bei der Studienreform eine beachtliche Leistung. In seinen 23 Thesen zur Hochschulpolitik, die der Bundesvorstand des DGB am 8. Mai 1973 verabschiedet hatte, warnte er bereits: "Die kaum begonnene Hochschulreform droht zu scheitern. Konservative Kräfte bemühen sich intensiv, Reformen zu verhindern oder die eingeleiteten Reformen rückgängig zu machen."<sup>202</sup> Wie sich im Laufe der 70er Jahre herausstellte, eine durchaus zutreffende Prognose der weiteren Entwicklung.

<sup>200</sup> BDA: "Fachhochschule - Kurzstudiengänge. Gedanken zur Differenzierung der Studiengänge" 1978, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, München 1979, S. 305.

<sup>201</sup> Ebd., S. 305 f.

<sup>202</sup> Forderungen des DGB zur Hochschulreform, verabschiedet am 8. Mai 1973 vom Bundesvorstand des DGB, Sonderdruck, S. 1.