



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

8. Studienreform: Bemühungen und Ergebnisse

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

8. Studienreform: Bemühungen und Ergebnisse

8.1 Ansätze

8.1.1 Studienreformkommissionen

8.1.1.1 Konstituierung

Durch das Humboldtsche Konzept der Bildung durch Wissenschaft boten die Universitäten ein an dem jeweiligen Erkenntnisstand der Wissenschaft orientiertes Studium an. Infolge zunehmender wissenschaftlicher Durchdringung weiterer Praxisbereiche, der anwachsenden Studentenzahl und dezidierter Anforderungen neuer Praxisbereiche an die Qualifikation von Hochschulabsolventen sah sich der Staat veranlaßt, die Alleinverantwortung der Hochschulen für die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen in Frage zu stellen. Hinzu kamen die steigenden Studienzeiten und der erhebliche Mittelbedarf. Beides verstärkte den Anspruch auf staatliche Zuständigkeit und Eingriffe.

Die erste Phase von Kooperation, die über die Rechtsaufsicht hinausging, begann im Jahre 1954 mit der zweiten gemeinsamen Sitzung von Kultusministerkonferenz und Westdeutscher Rektorenkonferenz durch Einsetzen einer Gemeinsamen Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen.¹ Die paritätisch besetzte Kommission sollte Rahmenordnungen für Diplom- und Magisterprüfungen mit dem Ziel erarbeiten, eine Angleichung zu erreichen, damit ein Universitätswechsel erleichtert würde. Tiefgreifende Veränderungen der Studieninhalte und -ziele waren nicht beabsichtigt. Allerdings wurde eine Konzentration des Prüfungsstoffes durch ein Grundstudium und ein Hauptstudium mit Schwerpunktbildung angestrebt, um eine Studienzzeitverkürzung zu erreichen. Der Arbeitsauftrag umfaßte auch Empfehlungen über neue Studiengänge, und Allgemeine Bestimmungen² sowie die Überarbeitung von Rahmenordnungen für Diplomprüfungsordnungen.

Auf dieser Ebene einer weitgehend im Formalen sich erschöpfenden Reform war die Kooperation von KMK und WRK erfolgreich und veranlaßte die Hochschulen, ihre Ordnungen dem gesetzten Rahmen anzupassen, was Vorbedingungen für die Genehmigung durch die Fachminister waren. Die auf diese Weise als Fortentwicklung und Vereinheitlichung von Studiengängen durch Prüfungsrecht mit Hilfe des Staates erreichten Veränderungen wurden später als "Kleine Studienreform" bezeichnet. Die Studienstruktur wurde dabei nicht angetastet und nur eine vorsichtige Erweiterung des Studienangebots vollzogen. Kontrovers blieb dabei zwischen den staatlichen Vertretern und den Hochschulen nur die jeweils angemessene Regelstudienzeit, wobei die dabei gefundenen Kompromisse sich immer mehr von den tatsächlichen Studienzeiten entfernten. Abgesehen von der Verfehlung des Zieles einer Studienzzeitverkürzung, war die Kooperation zwischen Staat und Hochschulen auf dieser Ebene erfolgreich, auch deshalb, weil die Hochschulen sich letztlich staatlicher Rechtsaufsicht hätten beugen müssen.

¹ Steiger, Barbara M.-L.: Zur Entwicklung der überregionalen Bemühungen um die Studienreform seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, Bonn, November 1979, S. 160.

² Westdeutsche Rektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz: Allgemeine Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen, Fassungen vom 7./8. Juli 1980, Bonn-Bad Godesberg, August 1980.

Anders ist das Ergebnis bei der zweiten Phase: der beabsichtigten grundlegenden Studienreform, die außer den beiden Beteiligten als dritte Gruppe Vertreter der Praxis in die Arbeit einbezog. Die Neuordnung der Studiengänge, orientiert an verstärktem Praxisbezug, sollte durch Berücksichtigung hochschuldidaktischer Erkenntnisse die Effizienz der Studiengänge steigern, d.h. durch Studienzeitverkürzung die Aufnahmekapazität erhöhen und die durch das Studium erreichten Qualifikationen besser auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems abstimmen.³ Das Instrumentarium in dieser zweiten Phase waren die aufgrund des GHEG seit 1974 zuerst im Lande NRW konstituierten Studienreformkommissionen, die durch den § 9 des HRG eine länderübergreifende Parallelstruktur erhielten. Es dauerte dann noch bis zum Jahre 1978 bis sich die elf Bundesländer über die einzelnen Modalitäten einigten.⁴ Die dabei vereinbarten Ziele und Grundsätze kombinierten die in § 4 des HRG festgelegte Neuordnung des Hochschulwesens mit den Leitlinien der Studienreform (§ 8 HRG). Insoweit wurde der vom Lande Nordrhein-Westfalen eingeschlagene Weg der Einrichtung von Studienreformkommissionen und Gesamthochschulen mit integrierten Studiengängen bundesweit konzeptionell bestätigt.

Das mehrstufige für die Hochschulen undurchsichtige Berufungsverfahren der Kommissionsmitglieder auf Bundesebene war einer der Gründe für die Skepsis der Hochschulen gegenüber den Studienreformkommissionen.⁵ Die Berufung der ersten Kommissionen Chemie, Wirtschaftswissenschaften und Zahnmedizin auf Bundesebene ohne vorherige Klärung des Reformauftrages ließ erkennen, daß keinerlei Impulse mit dem Ziel einer Neuordnung des Hochschulwesens zu erwarten waren. Die Arbeitsergebnisse liefen dann auch auf einen konventionellen Zuschnitt hinaus. Vorschläge für die in den Zielen und Grundsätzen der Ministerpräsidentenvereinbarung in Übereinstimmung mit dem HRG angestrebte Neuordnung des Studiums blieben nahezu vollständig aus, insbesondere:

- "inhaltlich und zeitlich gestufte und aufeinanderbezogene Studiengänge",
- Übergangsmöglichkeiten mit weitgehender Anrechnung erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen,
- die Abstimmung der Studieninhalte auf "breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten",
- die Sicherstellung, daß die "Formen der Lehre und des Studiums den methodischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen".⁶

Hinzu kam, daß die in zahlreichen Beratungen entstandenen Papiere von den Adressaten in den Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen wurden. Das inzwischen geschwundene Interesse an der Studienreform wurde durch die sich entwickelnde Professionalisierung in den Kommissionen, die zu Transferproblemen führte, weiter gedämpft. So mag es zwar ein positives Ergebnis für die Mitglieder der Studienreformkommissionen gewesen sein, die Ressentiments zwischen den Vertretern der beteiligten Gruppen - Staat, Hochschule, Praxis - abzubauen, aber für die praktische Umsetzung von Reform in den Hochschulen blieben die zahlreichen Emp-

³ Kluge, Norbert u. Neusel, Ayla: Studienreform in den Ländern. Dokumentation und Vergleich von Studienreformverfahren, Bad Honnef 1984, S. 9 f.

⁴ Vereinbarung über die Bildung gemeinsamer Studienreformkommissionen der Länder nach § 9 Hochschulrahmengesetz vom 16. Februar 1976, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, Bonn, November 1979, S. 183 ff.

⁵ Anlage zur Vereinbarung über die Bildung gemeinsamer Studienreformkommissionen gem. § 9 HRG, ebd., S. 187.

⁶ § 2 der Vereinbarung, ebd., S. 183.

fehlungen weitgehend folgenlos. Zu dem nach § 9 Abs. 7 HRG vorgesehenen Verbindlichkeitsbeschluß des Wissenschaftsministers - dem eigentlichen Ziel der Reformarbeit-, durch den Empfehlungen von den Hochschulen hätten übernommen werden müssen, ist es jedenfalls weder auf Bundes- noch auf Landesebene in NRW gekommen. Der Versuch, mit dem Instrument Studienreformkommissionen im Zusammenwirken von Staat, Hochschule und Praxis eine grundlegende Studienreform zu erreichen, scheiterte.

8.1.1.2 *Kommissionen in NRW*

Im Lande Nordrhein-Westfalen arbeitete als koordinierendes Gremium die Gemeinsame Kommission bis zum Oktober 1985 und folgende Studienreformkommissionen:

"K I Schulisches Erziehungswesen

Konstituierende Sitzung: 7. März 1975

Abschlußbericht: 12. Februar 1982 (58. Sitzung)

Auflösungsempfehlung der Gemeinsamen Kommission: November 1982

K IVa Wirtschaftswissenschaften

Konstituierende Sitzung: 6. November 1975

Abschlußbericht: 4. März 1983 (76. Sitzung)

Auflösungsempfehlung: März 1984

K VII Sprach- und Literaturwissenschaften

Konstituierende Sitzung: 29. Januar 1976

Einstellung der Arbeit: 23. Mai 1984 (71. Sitzung)

Auflösungsempfehlung: Juni 1985

K IVb Sozialwissenschaften

Konstituierende Sitzung: 17. März 1977

Abschlußbericht: 15. März 1985 (63. Sitzung)

Auflösungsempfehlung: Juni 1985

K II Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen

Konstituierende Sitzung: 31. Mai 1978

Einstellung der Arbeiten: 6. Juli 1984 (42. Sitzung)

K VI Ingenieurwissenschaften

Konstituierende Sitzung: 14. August 1979

Einstellungsempfehlung: April 1985

K V Naturwissenschaften und Mathematik
 Konstituierende Sitzung: 13. Februar 1980
 Abschlußbericht: 18. April 1985 (40. Sitzung)
 Auflösungsempfehlungen: Juni 1985."⁷

Mit einem Abschlußbericht beendete die Gemeinsame Kommission im Oktober 1985 die Arbeit an der "Großen Studienreform" in NRW. Der aufwendige Versuch, unter Federführung des Staates eine derartige Innovation in die Studienpraxis umzusetzen, scheiterte. Anders als bei der Errichtung der Gesamthochschulen, als mit präzisen Vorgaben und erheblichem administrativen Druck in sehr kurzer Zeit ein funktionsfähiges Studiensystem entstand, mißlang die "Große Studienreform" nach erheblichem Tagungsaufwand mit Hunderten von Sitzungen.

Obwohl mit dem WissHG dem Wissenschaftsministerium die notwendigen Rechtsmittel zur Verfügung standen, sich gegenüber den Hochschulen durchzusetzen, versank die "Große Studienreform" spurlos am Planungshorizont. Weder durch die gemäß § 7 WissHG mögliche Verbindlichkeitserklärung des Wissenschaftsministers, durch die die Hochschulen gezwungen werden konnten, "bestehende Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen den Empfehlungen" anzupassen, neue Ordnungen zu erstellen oder sogar Reformmodelle zu erproben,⁸ noch umgekehrt durch Versagen seiner Zustimmung, falls "Regelungen oder Maßnahmen (der Hochschulen) die Hochschulplanung gefährden oder den für verbindlich erklärten Empfehlungen einer Studienreformkommission widersprechen",⁹ kam die "Große Studienreform" voran. Die zwischen den wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen verfestigten Funktionsabgrenzungen veranlaßte beide Seiten, nichts für eine Veränderung zu tun, sondern die versäulte Struktur der theoriebezogenen achtsemestrigen universitären Studiengänge und der sechssemestrigen praxisbezogenen Fachhochschulstudiengänge als getrennte Systeme beizubehalten und damit keinen Anlaß zu engeren Kooperationsformen zu geben.

Sogar weiterführende Teilergebnisse einzelner Kommissionen wurden vom Wissenschaftsminister den Hochschulen nur als "Orientierungshilfen" für die internen Studienreformbemühungen überlassen. Ihre allgemeine Skepsis gegenüber Studienreformkommissionen diente den Hochschulangehörigen als Alibi für ihre Untätigkeit. Dieses passive, teilweise unwillige Verhalten trug wiederum zur Zurückhaltung des Wissenschaftsministers beim Gebrauch seiner gesetzlichen Mittel bei. Die Einsicht, daß eine Studienreform nicht den Hochschulen aufoktroiert werden kann, sondern das Einvernehmen der Beteiligten voraussetzt, setzte sich nach mehr als zehnjähriger hochschulpolitischer Änderungsanstrengungen erneut durch. Noch nicht einmal die immer wieder eingeforderte Neugestaltung der Studiengänge, um die Regelstudienzeiten zu erreichen ("Entrümpelung"), hatte Erfolg; im Gegenteil hielt der Trend zur Verlängerung der realen Studienzeit weiterhin an.

Am Arbeitsbericht einer Kommission, die für die Gesamthochschulen besonders wichtig war, weil zu ihrem Bereich drei integrierte Studiengänge (Mathematik, Physik, Chemie) gehörten, soll gezeigt werden, zu welchen Ergebnissen sie bei der Auseinandersetzung mit dem

⁷ Schreiterer, Ulrich: Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986, Frankfurt a.M./New York 1989, S. 187. Dort wurde die KIVa fälschlicherweise als "außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen" bezeichnet.

⁸ Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) vom 20.11.1979, (GV.NW, S. 926), hier § 7 Abs. 7, Sätze 1-3.

⁹ Ebd., § 108 Abs. 3, Satz 2, 1. Halbsatz.

Y-Modell kam und welche Konsequenzen daraus unter Berücksichtigung ihres Arbeitsauftrages gezogen wurden. Im April 1985 legte nach fünfjähriger Arbeit die zuletzt berufene Studienreformkommission V - Naturwissenschaften und Mathematik - einen "vorläufigen Abschlußbericht" vor.¹⁰ Voller Skepsis heißt es dort, "Studienreform (könne) als ein träges, in sich selbst kreisendes Unternehmen erscheinen".¹¹

Der Arbeitsauftrag lautete u.a., die in § 80 WissHG genannten Ziele von Lehre und Studium für ihren Bereich zu konkretisieren, insbesondere das Verhältnis von fachlichen und überfachlichen Studieninhalten zu bestimmen.¹² Hinsichtlich der dadurch aufzuwerfenden Probleme von Tätigkeitsfeldern, dem Praxisbezug der Studiengänge und der "Verantwortung der Naturwissenschaftler" wurde ein Grundsatzbeschluss gefaßt:

- "1. Es liegt außerhalb der Möglichkeiten - und wohl auch der Zuständigkeit - der Studienreformkommission V, die bildungspolitische Kontroverse über die Einbeziehung fächerübergreifender Studienanteile in ein wissenschaftliches Studium einzulösen.
2. Die Kommission hält es jedoch für selbstverständlich, daß in den fachlichen Lehrveranstaltungen
 - die Stellung der Fachwissenschaft im Gefüge aller Wissenschaften deutlich gemacht wird,
 - ihre Fragestellung und Methoden grundsätzlich erörtert und begründet werden,
 - der Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft anzusprechen ist und die möglichen Auswirkungen von wissenschaftlichen Ergebnissen zu analysieren sind."¹³

Infolge dieses konventionellen Wissenschaftsverständnisses und der ausschließlichen Orientierung an der Fachdisziplin wurden nur Vorschläge für die vorhandenen Studiengänge erarbeitet, für die übrigens eine Regelstudienzeit von 10 Semestern beschlossen wurde. Ihre Bemühungen um Weiterführung von Vorkursen für Studienanfänger in den Fächern Mathematik und Physik, die der Kultusminister einstellen wollte, wurde von der Kommission als ein Erfolg bezeichnet, auf den sie "besonders stolz" sei.¹⁴ Ein weiterer Erfolg sei "manche drohende Fehlentwicklung abgewendet" zu haben.¹⁵

Außer zahlreichen Empfehlungen zu den ersten Staatsprüfungen für Lehrämter naturwissenschaftlicher Fächer und Mathematik wurden Diplompüfungsordnungen für die Studiengänge Geologie, Paläontologie, Physik, Mathematik, Informatik, Biologie und Chemie erarbeitet bzw. veränderte Neufassungen beraten. Außerdem befaßte sich die Kommission mit Fort- und Weiterbildung sowie Ergänzungsstudien.¹⁶ Anstelle von Vorschlägen zur Weiterentwicklung¹⁷ des Studiengangsystems blieb es bei ergebnislosen Erörterungen des Themas. Dabei erfuhren die DI-Studiengänge an den Gesamthochschulen sogar eine relativ positive Würdigung, allerdings ohne daraus Konsequenzen zu ziehen:

¹⁰ Studienreformkommissionen beim Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Arbeitsbericht der Studienreformkommission V für die Jahre 1980 bis 1984, Bochum, 18. April 1985.

¹¹ Ebd., S. 11.

¹² Ebd., S. 120.

¹³ Ebd., S. 7 f.

¹⁴ Ebd., S. 10.

¹⁵ Ebd., S. 15.

¹⁶ Ebd., S. 93 ff.

¹⁷ Ebd., S. 77 ff.

"Der groß angelegte Versuch mit den DI-Studiengängen an den Gesamthochschulen von Nordrhein-Westfalen hatte zu Beginn ähnliche Probleme.¹⁸ Inhaltlich waren diese Studiengänge aus den üblichen Diplomstudiengängen (DII) im wesentlichen durch starke Reduzierung der theoretischen Inhalte im Grundstudium und durch Beschränkung der Diplomarbeiten auf experimentell orientierte Teilaufgaben konstruiert worden. Dadurch entstand zunächst ein recht diffuses Bild von neuen Studiengängen, die zudem ungewisse Berufschancen und geringes Sozialprestige aufwiesen.¹⁹

Inzwischen hat sich die Situation deutlich verändert. Dies wurde entscheidend durch die Aufnahme von Ingenieurkomponenten in die Studieninhalte bewirkt. Schon im Grundstudium (vom 3. Semester an) wurden entsprechend Lehrveranstaltungen aufgenommen, und das Hauptstudium wurde stark anwendungsbezogen strukturiert. Entsprechend wurden für die Diplomarbeiten überwiegend Themen etwa aus dem Bereich der technischen Physik oder der angewandten Chemie mit Fragestellungen aus dem industriellen oder auch medizinischen Sektor vergeben, wobei diese Arbeiten teilweise direkt in Industriebetrieben durchgeführt werden. Ergänzend werden fakultativ Praxissemester angeboten.

Diese Veränderung der Struktur der DI-Studiengänge und die Tatsache, daß inzwischen sämtliche Absolventen adäquate Beschäftigungen gefunden haben, hat zu einem positiven Selbstverständnis und Ansehen dieser Studiengänge geführt. Diese wird durch gestiegene Studenten- und Absolventenzahlen dokumentiert. So beträgt z.B. an einigen Gesamthochschulen die Zahl der DI-Abschlüsse bereits ein Drittel der Gesamtzahl der Absolventen.²⁰

Dabei waren die Voraussetzungen für die Durchsetzung der Kurzstudiengänge wegen des Widerstands im Lehrkörper, der weitgehenden Neuheit für Studierende und Arbeitgeber, besonders ungünstig. Wenn Kurzstudiengänge trotzdem gute Beschäftigungschancen eröffneten, so beweist dieses, daß sich Vorurteile und Skepsis doch überwinden lassen und sachgemäße Veränderungen alle negativen Prognosen widerlegen können. Dennoch blieben wissenschaftliche Kurzstudiengänge auf die Gesamthochschulen beschränkt, und auch die Empfehlungen der Studienreformkommission V ließen sie unberücksichtigt; sie blieben im konventionellen Rahmen.

Die Landesstudienreformkommissionen sollten aufgrund einer Vereinbarung vom August 1973 ihre Arbeit auch auf den Lehramtsbereich ausdehnen. Vorrangig befaßten sich - außer der Gemeinsamen Kommission - die Kommissionen I (Schulisches Erziehungswesen) und K VII (Sprach- und Literaturwissenschaften) mit dieser Aufgabe und am wenigsten die K IVa (Wirtschaftswissenschaften) und K VI (Ingenieurwissenschaften). Die durch das Lehrerausbildungsgesetz vom 29. Oktober 1974 vorgegebene Neuordnung des Stufenlehrerstudiums und die anfangs auf eine Professionalisierung abzielenden Inhalte wurden, nachdem sich die Lehrerarbeitslosigkeit abzeichnete, ab 1979 auf eine Ersatzfelder einbeziehende Polyvalenz umgestellt.

¹⁸ Gemeint ist, von den Studenten nicht angenommen zu werden.

¹⁹ Diese Konzeptionslosigkeit für den Kurzstudiengang, seine Behandlung als Restgröße des DII ist hier zutreffend dargestellt worden. Die in den folgenden Absätzen beschriebene Modifikation wurde besonders in Essen eingeführt.

²⁰ Studienreformkommission V, ebd., S. 84. Ende der 80er Jahre lag der Anteil noch wesentlich höher.

Die Studienreformkommissionen sollten die durch die Umstellungen des Lehrstudiums entstehenden Irritationen und Konflikte abbauen helfen. Deshalb schwanden die anfänglichen Widerstände des Kultusministers gegen eine Beteiligung der Kommissionen bei der Erarbeitung fachspezifischer Prüfungsordnungen. Ein erheblicher Teil der Arbeitszeit der Kommissionen wurde für die Formulierung neuer Prüfungsanforderungen und Studieninhalte für die insgesamt 64 Fächer, Fachrichtungen und Lernbereiche aufgewendet. Die dabei zunehmende Normierung der Studiengänge hatte u. a. erhebliche Konsequenzen für das Lehrangebot der Fächer.

Insgesamt haben die Kommissionen auf dem Gebiet der Lehrerausbildung durch zahlreiche Empfehlungen am erfolgreichsten gearbeitet. Übernommen wurden vom Kultusminister Empfehlungen als Vorschriften für das erziehungswissenschaftliche Teilstudium (1977/1978), für die schulpraktischen Studien (1979) und für zahlreiche Fächer unter Berücksichtigung der stufenbezogenen Lehrämter. So hat die K VII (Sprach- und Literaturwissenschaften) Empfehlungen für die inhaltlichen Bestimmungen der Prüfungsordnungen (Teil B) für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch vorgelegt, die weitgehend berücksichtigt wurden. Dabei waren beim Vorschlag für Teilgebiete eine Reihe unterschiedlicher Kriterien zu berücksichtigen, die zu ausgewogenen Lösungen gebracht werden mußten, u. z.:

- Wissenschaftlichkeit der Ausbildung,
- Berufsbezogenheit des Studiums,
- Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen,
- Polyvalenz.²¹

Bei der Erarbeitung von Empfehlungen für Diplomstudiengänge hielten sich die Kommissionen - weniger kreativ - meistens an die tradierten Muster und sträubten sich u. a. Konzeptionen für dreijährige Studiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen zu erarbeiten. Dadurch trugen sie dazu bei, daß das Wissenschaftsministerium seine Absicht aufgab, diese einzuführen.²²

8.1.1.3 Aktivitäten auf Bundesebene

Auf Bundesebene hatten die Regierungschefs von Bund und Ländern durch ihren Beschluß zur Sicherung der Ausbildungschancen, mit dem vor allem die Eingrenzung des Numerus clausus erreicht werden sollte, zugleich die Tendenz der Studienreform eindeutig bestimmt: Verkürzung der Studienzeiten, um Studienkapazität für die geburtenstarken Jahrgänge zu gewinnen. Die Ausführungen zur Studienreform lassen daran keinen Zweifel:

"Die Studienreform hat entscheidend dazu beigetragen, die Belastung der Hochschulen zu verringern. Sie ist danach mit allem Nachdruck und größter Beschleunigung durchzuführen. Die Studien- und Prüfungsordnungen sind zu überarbeiten mit dem Ziel,

- sie von entbehrlichem Stoff zu entlasten,
- das Studium so zu organisieren, daß es innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen werden kann,

²¹ Leuze/Bender: Kommentar zum Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, Vorbemerkungen zu §§ 6 ff, S. 31.

²² Schreiterer, S. 219.

- die Prüfungsanforderungen zu präzisieren.

Große Bedeutung kommt dabei der Einrichtung von Kurzstudiengängen zu. Die vom Hochschulrahmengesetz vorgesehenen überregionalen Studienreformkommissionen sollen ihre Arbeit noch im Jahre 1977 aufnehmen und binnen Jahresfrist zu einer ersten Empfehlung kommen.²³

Diese Reduzierung des Zieles von Studienreform auf Effizienzsteigerung ignorierte, die - trotz aller Kompromisse - noch im HRG (§§ 7 u. 8) angestrebten inhaltlichen und strukturellen Veränderungen des Studiums. Studienreform wurde ausschließlich zum Mittel der Studienzeitverkürzung umfunktioniert und verdünnte sich zunehmend auf die Perfektionierung formaler Vorschriften. Auf diese Weise sollten die realen Studienzeiten herabgedrückt werden. Allerdings wurde in den folgenden Jahren das Auseinanderdriften von Soll- und Iststudienzeiten immer offensichtlicher.²⁴

Aus der Sicht der Hochschulen war die ländergemeinsame Studienreform noch weiter entrückt als diejenige auf Landesebene. Die Skepsis ihr gegenüber war dementsprechend groß. Die konzeptionellen Kontroversen der am 22. Juli 1978 konstituierten Ständigen Kommission als verfahrensleitendes Gremium stimmten wenig hoffnungsvoll. Zwar lagen 22 Orientierungspunkte über "Zielvorstellungen, Vorschläge und Maßstäbe für die Studienreform als Grundlage ihrer Arbeit vor,²⁵ doch die unterschiedlichen Standpunkte, die vorher in Formelkompromissen aufgefangen waren, prallten erneut aufeinander, und aufgrund zahlreicher Stellungnahmen kam es erst nach vierjähriger Diskussion, am 4. Juni 1982, zu einer Mehrheitsentscheidung über die "Grundsätze für Studium und Prüfungen",²⁶ wobei sich acht teilweise gravierende Dissense mit bis zu vier unterschiedlichen Meinungen nicht überbrücken ließen. Die KMK stimmte im Juni 1983 dem Papier zu und brachte damit ihr Desinteresse an einer fundierten Studienreform zum Ausdruck, da sie noch nicht einmal den Versuch unternahm, einen Kompromiß zu finden, sondern die Meinungsverschiedenheiten auf sich beruhen ließ.

In den 22 Orientierungspunkten hatte der Bundesbildungsminister betont, daß Studienreform zwar primär Aufgabe der Hochschulen sei, aber der Staat "Kraft Verfassungsrecht verpflichtet (sei), die erschöpfende Nutzung der Hochschulkapazitäten zu gewährleisten".²⁷ Die Verbindung von Studienreform mit Kapazitätsgewinn verstanden die Hochschulen als einseitige Verlagerung der bei der Studienreform anstehenden Probleme auf die Durchsetzung von Studienzeitverkürzung, da der Staat die andere Lösungsmöglichkeit der Bewältigung zunehmender Studentenzahlen durch Ausbau der Kapazität ablehnte. Dieses Verhalten hielt über die gesamte Zeit - abgesehen von marginalen Notmaßnahmen - bis heute an, obwohl sich das Problem inzwischen immer mehr verschärft hat und die Prognose, es handele sich nur um

²³ Regierungschefs von Bund und Ländern: Beschluß zur Sicherung der Ausbildungschancen (Maßnahmen zum "Abbau des Numerus clausus") vom 4. November 1977, Bulletin Nr. 119, vom 25. November 1977, S. 1094 ff, zitiert nach: WRK: Dokumete zur Hochschulreform 63/1988, Bonn-Bad Godesberg, Juli 1988, S. 111.

²⁴ Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988, S. 121 ff.

²⁵ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulausbildung, 22 Orientierungspunkte, Wolfenbüttel, Juli 1978.

²⁶ Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Grundsätze für Studium und Prüfungen, Bonn 1983.

²⁷ 22 Orientierungspunkte, S. 28.

eine vorübergehende Erscheinung ("Studentenberg"), als falsch erwiesen hat. Das außerdem staatlicherseits vorgebrachte Argument, ein weiterer Ausbau der Hochschulen sei nicht zu finanzieren, hat in Anbetracht einer langanhaltenden Hochkonjunktur seine Überzeugungskraft eingebüßt.²⁸

Zusammenfassend lassen sich innerhalb der ländergemeinsamen Studienreform drei Positionen erkennen:

- die technokratisch-staatliche als Mittel der erschöpfenden Nutzung der Hochschulkapazitäten,
- die reformerische als Vorbereitung auf kritisches Handeln in Beruf und Gesellschaft,
- die konservative als Beibehaltung der vorhandenen Studienstruktur bei inhaltlich konventioneller Anpassung an Veränderungen in Wissenschaft (Universitäten) und Praxis (Fachhochschulen).

Von diesen Ansätzen her, die in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung - teilweise bei der Bildung von Mehrheitsbündnissen - zu Zwischenpositionen führen konnten, arbeiteten die Kommissionen in einem konflikträchtigen Spannungsfeld. Die unter diesen Bedingungen möglichen Kompromisse entfernten sich nicht weit von tradierten Studienkonzepten.

Tatsächlich arbeiteten die Studienreformkommissionen ohne Grundsätze und die bis zum Jahre 1985 einberufenen 15 Kommissionen legten - soweit sie dieses Ziel überhaupt erreichten - Empfehlungsentwürfe vor, die, vom Zuschnitt der Studiengänge und Fächer sowie vom Reformgehalt her, die Ansprüche des HRG an die Studienreform nicht erfüllten. Statt dessen schoben sich die "Studierbarkeit des Lehrangebots", Stoffentlastung und die Regelstudienzeit immer mehr in den Mittelpunkt der Kontroversen.

Der 1982 vollzogene Regierungswechsel zu einer christlich-liberalen Regierung und Auseinandersetzungen zwischen "A"- und "B"-Ländern - den sozialdemokratisch bzw. bürgerlich regierten Bundesländern - ließen einen Erfolg der "Großen Studienreform" immer unwahrscheinlicher werden. Inzwischen wurde auch die Grundlage, das HRG, von der Regierung als veränderungsbedürftig bezeichnet. Die von ihr einberufene Expertenkommission schlug im Januar 1984 vor, den die Grundlage der länderübergreifenden Studienreformkommissionen liefernden § 9 HRG ersatzlos zu streichen und damit diese aufzulösen.²⁹ Die mehrheitlich aus Universitätsmitgliedern zusammengesetzte Expertenkommission begründete diesen Vorschlag damit, daß zwar "von einzelnen zentralen Fachkommissionen durchaus wertvolle Arbeit geleistet worden (sei). Gleichwohl haben der Reformapparat und die Umsetzungsmechanismen eine Eigendynamik entwickelt, die die Initiative und Bereitschaft der Hochschulen zu einer von ihnen selbst getragenen Studienreform und zur Entwicklung eigener Initiativen zu ersticken droht. Angesichts dessen sind die bürokratische Aufblähung der zentralen Kommissionsapparatur und die mit ihr verbundenen Kosten nicht zu rechtfertigen."³⁰

Der Gesetzgeber folgte der Empfehlung bei der Novellierung weitgehend und ersetzte den ursprünglichen Text über die Bildung und Funktion der Studienreformkommission durch eine

²⁸ Die Verteilung der staatlichen Mittel ist stets das Ergebnis mehrheitlicher Prioritätensetzung.

²⁹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Expertenkommission zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes (HRG) Bonn, Januar 1984, S. 33.

³⁰ Ebd., S. 32.

ab 1. Januar 1988 in Kraft tretende appellative Formulierung, die in Absatz 1 lautet: "Bund und Länder tragen im Rahmen ihrer Zuständigkeit gemeinsam Sorge für die Behandlung grundsätzlicher und struktureller Fragen des Studienangebots unter Berücksichtigung der Entwicklungen in der Wissenschaft, in der beruflichen Praxis und im Hochschulsystem. Sachverständige aus der Berufspraxis sollen an der Vorbereitung entsprechender Empfehlungen beteiligt werden."³¹ Damit wurde die "Große Studienreform" auf "die Kleine" reduziert und gemessen an den ursprünglichen Intentionen beendet.

Die Studienreform war damit wieder weitgehend den Hochschulen übertragen, was "Der Spiegel" schon beim Bekanntwerden der Empfehlungen der Expertenkommission folgendermaßen kommentierte: "Wie Ironie nimmt sich aus, daß die Studienreform (Neuregelung der Studiengänge, Verkürzung der Studiendauer) wieder jenen überantwortet werden soll, die sich über 30 Jahre lang als unfähig erwiesen haben, sie zu bewerkstelligen: den Universitäten."³² Diese "Entkernung" des HRG führe auch dazu, "die Vorstellung, daß Gewerkschafter und Arbeitgeber für besondere Praxisnähe des Studiums bürgen könnten",³³ ebenfalls aufzugeben. Tatsächlich wurde durch den novellierten Text des HRG deren Einflußmöglichkeiten geschwächt. Der gestärkten Stellung der Wissenschaftler bei der Beratung von Studien- und Prüfungsordnungen führte zwangsläufig entsprechend ihrer Interessenlage zur fachwissenschaftlichen Dominanz gegenüber Praxisanforderungen.

8.1.2 *Ersatzziel Studienzeitverkürzung*

8.1.2.1 *Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates*

Noch während der Auflösung der Studienreformkommissionen veröffentlichte der Wissenschaftsrat seine am 24. Januar 1986 verabschiedeten Empfehlungen zur Struktur des Studiums,³⁴ deren Titel schon darauf verweist, daß inhaltliche Fragen der Studienreform ausgeklammert wurden, ebenso wie eine Veränderung des Studiensystems im Tertiären Bereich. Die Empfehlungen konzentrierten sich auf die Universitäten mit der Absicht, "die Absolventen der deutschen Hochschulen in vertretbarer Zeit und mit angemessenem Aufwand mit einer Ausbildung auszustatten, mit der sie dem vorhersehbaren, weiterhin großen gesellschaftlichen und technologischen Wandel bestehen könnten".³⁵ Aus dem weiterhin zu befürwortenden Ausbau der Hochschulen müßten noch strukturelle und inhaltliche Konsequenzen gezogen werden, denn problematisch seien, soweit es sich auf das Fachstudium bezöge:

- Divergenzen zwischen Lehrangebot und Studienwünschen, Qualifikation des Lehrkörpers sowie Vorbildung und Interessen der Studenten,
- heterogene Vorstellungen von den Aufgaben eines Studiums, die zu überzogenen und unausgeglichenen Studienanforderungen führen,
- ausufernde Lehrprogramme und Schwerfälligkeit bei der Anpassung der Studieninhalte und -organisation an wissenschaftliche Entwicklungen,

³¹ § 9 Abs. 1 des HRG in der Fassung vom 25. Juli 1984 (BGBl I, S. 995).

³² Der Spiegel 4/1983, S. 85.

³³ Ebd.

³⁴ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur des Studiums, Köln 1986.

³⁵ Ebd., S. 5.

- überlange Fachstudienzeiten und vorgerücktes Lebensalter bei Berufseintritt mit abträglichen Folgen für die persönliche, berufliche und familiäre Entwicklung,
- geringe Flexibilität der Studiengänge für die Arbeitsmarkterfordernisse".³⁶

Die zunehmende Dauer der Fachstudien sei vor allem zurückzuführen auf die "fachimmanente Ausweitung der Lehrprogramme, ein häufig nicht mehr fachangemessener Aufbau der Studienangebote und eine zeitraubende Organisation der Prüfungen".³⁷ Da es im Kern um die überlange Fachstudiendauer ging, ist die Empfehlung für die weitere Entwicklung des Studiensystems nicht überraschend, das Fachstudium so anzulegen, "daß das Studium bis zum berufsqualifizierenden Abschluß einschließlich der Abschlußprüfung innerhalb einer Studienzeit von '4 plus', d.h. innerhalb von höchstens vier Jahren und drei Monaten abgeschlossen werden kann".³⁸

Weitere Studien sollten nunmehr als Graduiertenstudien und als Weiterbildungsstudien angeboten wurden. Damit werden die Empfehlungen aufgehoben, die im Jahre 1978 auf der Basis des damaligen HRG den gestuften Aufbau des Studienangebots mit dreijährigen Studiengängen - auch an Universitäten³⁹ - vorsahen und die damalige Diskussion über die Organisationsmodelle nicht mehr aufgenommen, obwohl der Wissenschaftsrat sich vorher vehement für Kurzstudiengänge einsetzte, z.B. in Wirtschaftswissenschaften. Er entschied sich damals für ein differenziertes Konsekutivmodell, da beim Y-Modell die Frage, "nach welchen Kriterien Studenten für das kürzere und das längere Hauptstudium nach Abschluß des gemeinsamen Grundstudiums zugelassen werden sollen, noch nicht abschließend"⁴⁰ zu beurteilen sei. Dieser Vorbehalt dürfte hinsichtlich der in NRW schon damals vorliegenden Erfahrungen nicht überzeugend sein. Leider ließ ihn der Wissenschaftsrat auf sich beruhen und ging nicht auf die durch Absolventeneinstufung bedingte unterschiedliche Belegung der beiden Hauptstudien ein.

Da Kurzstudiengänge an den Universitäten nicht durchzusetzen waren, die Verringerung der Fachstudiendauer, wie meistens seit den 60er Jahren die oberste Priorität besaß, sollte durch die Empfehlungen von 1986 nunmehr durch Druck auf die Hochschulen die Studienzeit auf vier Jahre reduziert werden, um einen früheren Berufseintritt zu erreichen.⁴¹ Neben dem späten Studienbeginn (21,3 Jahre) wurden eine Reihe von Gründen für das Auseinanderklaffen der tatsächlichen Fachstudienzeit (11-13 Semester) und der Regelstudienzeit genannt.⁴² Studienreform wurde nunmehr vollständig auf das Thema Studienzeitverkürzung eingegrenzt. Dabei fand eine Verlagerung der Verantwortung für Studienzeitverlängerungen von den Studierenden auf die Universitäten statt. Für die Zeit zwischen 1977 und 1983 wurde eine weitere Verlängerung der Fachstudienzeiten in fast allen Studienbereichen festgestellt.

An die Stelle der Regelstudienzeit trat nunmehr der Begriff "Planstudienzeit", worunter die "Zeit verstanden wird, über die Lehrangebote und Prüfungen so verteilt werden, daß innerhalb

³⁶ Ebd., S. 7.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd., S. 8.

³⁹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots, Köln, Dezember 1978, S. 165 f.

⁴⁰ Ebd., S. 167.

⁴¹ Wissenschaftsrat, Empfehlungen 1986, S. 17 ff.

⁴² Ebd., S. 20 und S. 88 f.

dieser Zeit der Studienabschluß möglich ist".⁴³ Um dieses Ziel zu erreichen, wurde bei den Fachbereichen angesetzt, die vergleichsweise lange Fachstudienzeiten aufwiesen. Falls diese nicht initiativ würden, sollte die betreffende Hochschule dazu aufgefordert werden.⁴⁴

8.1.2.2 Fachstudiendauer

In der Folgezeit wurden dann differenzierte Berechnungen der Fachstudiendauer für die einzelnen Studiengänge an den Hochschulen vom Wissenschaftsrat und in den Bundesländern vorgenommen,⁴⁵ wobei diese ausdrücklich auch als Informationen für den Leistungswettbewerb bezeichnet wurden. Angegeben wurde zunächst die mittlere Fachstudiendauer (Studiendauer nach Fachsemestern).

Bei den vom Wissenschaftsrat errechneten Mittelwerten des Studienjahres 1985 für die integrierten Studiengänge (DII-Abschlüsse) an den fünf Gesamthochschulen ergibt sich eine nahezu ausgeglichene Bilanz, denn in 14 Fällen wurden unterdurchschnittliche und in 17 Fällen überdurchschnittliche Fachstudiendauern errechnet. Dieses Ergebnis muß unter Berücksichtigung des Handicaps des zusätzlichen Zeitaufwandes vieler Studierender durch Brückenkurse wegen ihrer unterschiedlichen Vorbildung als durchaus respektabel angesehen werden.

Jedoch stellt sich angesichts von mehr als 3 Mio. registrierten Arbeitslosen und einer weiteren "stillen Reserve"⁴⁶ die grundsätzliche Frage, warum trotz des durch Bildungsexpansion seit 1960 eingetretenen Entlastungseffekts des Beschäftigungssystems, der im Vergleich zum Jahre 1960 auf mehr als 3 Mio. veranschlagt wird, von denen etwa 1 Mio. auf den Hochschulbereich entfallen, hartnäckig die Forderung nach Studienzeitverkürzung aufrechterhalten wird.⁴⁷ Die durch die Bildungsexpansion aufgetretene Entlastung des Arbeitsmarktes bleibt anscheinend bei hochschulpolitischen Entscheidungen aufgrund der Dominanz der Haushaltspolitik unbeachtet.

Bei der Auswertung des folgenden Prüfungsjahres 1986 trat anstelle des arithmetischen Mittelwertes der Median, d.h. die Zeit, in der die schnellsten 50% der Absolventen ihr Studium absolvierten, weil dadurch Verzerrungen durch extrem lange Studienzeiten besser ausgeglichen werden. Bei teilweise erheblich veränderten Werten für die bundesweiten Mediane gegenüber den Mittelwerten des Vorjahres fällt die Gesamtbilanz mit 14 unterdurchschnittlichen zu 17 überdurchschnittlichen Werten für die integrierten Studiengänge der Gesamthochschulen ebenso

⁴³ Ebd., S. 52.

⁴⁴ Ebd., S. 59.

⁴⁵ Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer in ausgewählten Diplom- und Magisterstudiengängen an Universitäten 1985, Drs. 9007/88, Köln, den 30.5.1988. Wissenschaftsrat: Fachstudiendauer in ausgewählten Studiengängen an Universitäten, Prüfungsjahr 1986, Drs. 9247/89, Köln, den 19.1.1989. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Studienzeiten in Nordrhein-Westfalen 1980-1985, Band I u. II: Studienzeiten nach Fächern und Hochschulen, Bochum, Juni 1987. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen: Fachstudiendauer in Nordrhein-Westfalen, Stand 1987, Bochum, Mai 1989. Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen: Wie lange studiert man in NRW? Studiendauer an nordrhein-westfälischen Hochschulen 1985-1988, Bochum, Februar 1990. Dasselbe: Studiendauer 1986-1989, Bochum, Februar 1991. Dasselbe; Fachstudiendauer in Nordrhein-Westfalen, Bochum, September 1991.

⁴⁶ Buttler, Friedrich: Perspektiven der Arbeitsmarktentwicklung, in: Staatswissenschaften und Staatspraxis, Heft 3/1990, S. 454.

⁴⁷ Ebd.

aus wie im Vorjahr, obwohl es in fast allen Fächern Verschiebungen gab. Das folgende Jahr 1987 brachte hinsichtlich der Medianwerte für die Gesamthochschulen keine nennenswerten Veränderungen.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat durch das Wissenschaftliche Sekretariat für die Studienreform - anders als der Wissenschaftsrat, der einzelne Absolventenjahrgänge erfaßte - die Absolventenjahrgänge des WS 83/84 bis zum SS 87, also vier Jahrgänge, zusammengefaßt. Im Landesvergleich ergab sich für die Gesamthochschulen mit 16 unterdurchschnittlichen Fachstudienzeiten und 14 überdurchschnittlichen eine etwas günstigere Bilanz als im Bund.⁴⁸ Diese Bilanz bestätigte sich für den um zwei Jahre verschobenen Zeitraum 1986-1989 erneut. Im übrigen sind die Studienzeiten in der Regel in Paderborn und Siegen kürzer als an den drei übrigen Gesamthochschulen.⁴⁹

Ähnliches gilt auch für die Kurzstudiengänge (DI). In Physik (8,5) und - gemeinsam mit Siegen - im Maschinenbau (9,5) liegt Paderborn vorn, während Siegen außerdem in Elektrotechnik (9,3) und Wirtschaftswissenschaft (8,1) den ersten Platz einnimmt. Essen erreicht diese Platzierung in Chemie (9,2). Der Abschluß DI wird etwa zwei Semester früher erreicht als DII.⁵⁰ Die letzte Veröffentlichung weist für die Zeit von 1985 bis 1989 aus, daß unter allen wissenschaftlichen Hochschulen die Gesamthochschulen mit dem DII-Abschluß in folgenden vier Fächern die kürzeste Fachstudiendauer im Lande NRW erreichen:

- Paderborn in Chemie (11,1)
- Paderborn in Informatik (11,3)
- Siegen im Maschinenbau (11,2)
- Siegen in Wirtschaftswissenschaften (10,1).⁵¹

Da nur in fünf anderen Studiengängen (Elektrotechnik, Mathematik, Physik, Pädagogik und Bauingenieurwesen) die Spitzenstellung von anderen Universitäten eingenommen wird, ist dieses Ergebnis äußerst respektabel, zumal in vier Fällen eine Gesamthochschule auf Platz zwei folgt.

8.1.2.3 Neuere Versuche

In Anpassung an das im Jahre 1985 geänderte HRG wurde auch im WissHG⁵² die §§ 8-10 über Studienreformkommissionen auf Landesebene gestrichen und der § 7 (Studienreformkommissionen und Verbindlichkeit von Empfehlungen) durch einen neuen Text ersetzt (Zusammenwirken im Bereich der Studienreform). Danach soll nunmehr eine Gemeinsame Kommission für die Studienreform, die mehrheitlich mit Hochschulmitgliedern besetzt ist - neben Vertretern staatlicher Stellen und der Berufspraxis -, die Reformarbeit an den Hoch-

⁴⁸ Hier ist der Studiengang Sicherheitstechnik (Wuppertal) anders als vom Wissenschaftsrat nicht erfaßt worden. Deshalb sind statt 31 nunmehr 30 Studiengänge einbezogen.

⁴⁹ Fachstudiendauern in NRW, S. 2 ff.

⁵⁰ Ebd., S. 166 f.

⁵¹ Ebd., S. 142 ff.

⁵² Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW (WissHG) vom 20. November 1979 (GV.NW, S. 926) zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. März 1988 (GV.NW, S. 144).

schulen koordinieren und unterstützen. Zwar soll sie weiterhin auch Grundsätze zur Neuordnung von Studium und Prüfungen erarbeiten, aber auch Vorschläge zur Verkürzung der Studienzeiten an den einzelnen Hochschulen. Die Kommission soll für einzelne Studiengänge an den Hochschulen geeignete Vorschläge machen, um die Regelstudienzeiten zu erreichen und zur Studienreform nur noch Einzelaufträge bearbeiten.

Die Länder beschlossen 1988, auf Bundesebene gemeinsam mit der WRK eine Gemeinsame Kommission zur Koordinierung von Studium und Prüfungen zu bilden.⁵³ Sie sollte die Funktion der "Kleinen Studienreform" in der Absicht übernehmen, die Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse und den reibungslosen Hochschulwechsel zu gewährleisten. Die Regelstudienzeit gibt die KMK im Zusammenwirken mit der WRK vor Aufnahme der Arbeit an den Rahmenordnungen vor, ein neuer Versuch des Staates, die Studienzeiten zu reduzieren, die durch die Kommission auf Landesebene konkretisiert werden sollen, damit sich abstrakte Vorgabe und Studienwirklichkeit annähern. Geleistet werden kann durch dieses Instrumentarium natürlich nur, die Möglichkeit zu schaffen, ein Studium tatsächlich in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Ob sich die Studierenden danach richten, ist ein anderes Problem. Es hängt u.a. davon ab, ob die materiellen Voraussetzungen vorhanden sind, um sich voll dem Studium widmen zu können. Selbst wenn das der Fall wäre, ist noch keineswegs sicher, daß die Studierenden eine derartige Lebensplanung überhaupt anstreben.

Nach der Konstanzer Befragung der Studierenden an Universitäten im Jahre 1987 beträgt der zeitliche Studienaufwand für offizielle Lehrveranstaltungen, studentische Arbeitsgruppen und Selbststudium durchschnittlich 34,2 Stunden/Woche.⁵⁴ Dieser Wert und die subjektiv geplante Fachstudiendauer von 11,9 Semestern,⁵⁵ die seit der ersten Befragung 1983 sogar um 0,3 Fachsemester stieg, gaben keinerlei Hinweise für zukünftig sinkende Fachstudienzeiten oder sogar die Plan- oder Regelstudienzeiten zu erreichen. Hinzukommt, daß sich die geplanten Studienzeiten im Laufe des Studiums noch weiter verlängern und mit steigender Semesterzahl ein schneller Studienabschluß immer seltener als persönlich sinnvoll angesehen wird.⁵⁶ Da die BAföG-Förderung im Laufe der 80er Jahre zurückging, stieg der Anteil der Studierenden, die ihr Studium durch Eigenarbeit zumindest mitfinanzierten auf 77%.⁵⁷ Jede fünfte Person finanziert ihr Studium sogar hauptsächlich durch Eigenarbeit. Die Belastung durch Eigenarbeit macht den erwähnten durchschnittlichen Zeitaufwand für das Studium verständlich und läßt keine Verkürzung der Studienzeit erwarten, zumal die Mehrheit der Studierenden das Leben als Student durchaus dem von gleichaltrigen Nichtstudenten vorziehen.⁵⁸

Zu ähnlichen Ergebnissen kam die 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Danach wenden die Studierenden im Erststudium durchschnittlich 40 Stunden/Woche für das

⁵³ Vereinbarung der Länder über die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen gemäß § 9 Hochschulrahmengesetz vom 25. Februar 1988.

⁵⁴ Bargel, Tino u.a.: *Studienerfahrung und studentische Orientierung in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten*, Bonn 1989, S. 282.

⁵⁵ Ebd., S. 86 f.

⁵⁶ Ebd., S. 92.

⁵⁷ Ebd., S. 161.

⁵⁸ Ebd., S. 309.

Studium auf.⁵⁹ Da inzwischen 32 % der Mittel zur Deckung der Lebenshaltungskosten durch Eigenarbeit aufgebracht werden müssen - der BAföG-Anteil fiel in den 80er Jahren auf 12 % - arbeiten inzwischen 52 % (1988) während des Semesters. Deren Anteil betrug 1982 erst 39 %⁶⁰. Da die durchschnittliche Wochenarbeitszeit dafür 12 Stunden beträgt, steigt die Gesamtbelastung auf 48 Stunden/Woche und vermindert zugleich die Zeit für Studienaktivitäten um 7 Stunden/Woche⁶¹ gegenüber den nichtarbeitenden Kommilitonen, auch das ein Grund der Studienzzeitverlängerung. Die Erhebung kommt zu dem Ergebnis, es läge ein Strukturwandel besonders in den 80er Jahren vor: Der Studierende, der in den Ferien arbeitet und sich in der Vorlesungszeit voll dem Studium widmet (Werkstudent), wird abgelöst von dem in der Vorlesungszeit erwerbstätigen Studierenden (Teilzeitstudierender). Dabei blieb übrigens der Anteil der Ferienjobber in den letzten Jahrzehnten bei etwa der Hälfte fast unverändert.⁶²

Auch sonst basieren die für Regelstudienzeiten zugrunde gelegten Daten auf Annahmen, die nicht immer mit der Lebenspraxis übereinstimmen. Die Vor- und Nachbereitungszeiten sind z.B. gegriffene Werte, die mit der Realität oft nicht übereinstimmen. Da sie in der Regel von Experten stammen, sind sie meistens zu kurz bemessen. Daneben finden auch Lehrende Wege, Kürzungen ihres Fachgebietes zu unterlaufen und die Studierenden zusätzlich mit dem Stoff zu belasten, den die Lehrenden für unverzichtbar halten.

Auch die am 13./14. Oktober 1988 beschlossenen "23 Wiesbadener Empfehlungen und Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten", die sich u.a. mit

- Studieninformation und Studienberatung,
- Veröffentlichung der Vergleichsdaten zu Studiendauern,
- Benutzungsmöglichkeiten von Seminaren und Bibliotheken,
- Straffung des Prüfungsablaufs und Kontrolle der Einhaltung der Prüfungsbestimmungen,
- Berücksichtigung der Studienzeiten bei der Vergabe von Stipendien von Doktoranden/Graduierte⁶³

befassen, haben noch nichts bewirkt. Zu recht weist die WRK darauf hin, daß bei den ganzen Erörterungen die Frage der Qualität der Absolventen aus dem Blick geriete und die Studienzzeitverlängerung mit der Überfüllung der Hochschulen, besonders mit der verschlechterten Betreuungsrelation zusammenhinge.⁶⁴

Die Rückkehr zu den Diskussionsanfängen der 60er Jahre über Studienzzeitverkürzung ist um so erstaunlicher, weil die im wesentlichen auf die organisatorische Ebene bezogenen Vorschläge, trotz der Hartnäckigkeit, sie in gleicher oder etwas variiertes Fassung immer wieder vorzubringen, nicht verhinderten, daß die tatsächlichen Studienzeiten, sich inzwischen weiter verlängert haben. Aufgrund dieser Erfahrungen wäre es an der Zeit, über die Maßnahmen, um Studienzzeit zu verkürzen durch Perfektionierung von Vorschriften, durch die Zunahme der

⁵⁹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft, 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989, S. 11.

⁶⁰ Ebd., S. 26.

⁶¹ Ebd., S. 12.

⁶² Ebd., S. 264 f. Übrigens wächst der Anteil der Erwerbstätigen zwischen dem 1. und dem 11. Studiensemester von 37 auf 62%.

⁶³ Runderlaß des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 10. Januar 1989, Anlage 1, S. 1.

⁶⁴ WRK: Arbeitsbericht 1988, Bonn, Januar 1989, S. 125.

Regelungsdichte in Prüfungs- und Studienordnungen, durch Ratschläge und Informationen, nachzudenken und eine derartige Engführung der Diskussion aufzugeben.

Dazu wären die Arbeitsbedingungen und Interessen der Protagonisten, der Professoren und Studierenden zu untersuchen. Jedenfalls hat sich inzwischen gezeigt, daß Beeinflussungen von außen oder staatliche Pressionsversuche nicht den erwünschten Erfolg haben bzw. am Widerstand der Betroffenen gescheitert sind. Letztlich geht es um die Alternative: Bevormundung oder Freiraum zum eigenverantwortlichen Handeln. Zuerst wären allerdings die erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen: akzeptable Studienbedingungen. Verantwortliches Handeln kann sich nur auf der Basis der Interessen der Betroffenen entwickeln. Die ideologische Verkrampfung entsteht meistens dadurch, daß dieser Zusammenhang ignoriert wird und stattdessen moralische Appelle oder mehr oder weniger kaschierte Unterdrückungsmechanismen eingesetzt werden.

Seitdem feststeht, daß in der EG ab 1. Januar 1993 die Grenzen fallen, wird die dann einsetzende Niederlassungsfreiheit als Argument gegen lange Studienzeiten eingesetzt. Angeblich hätten dann deutsche Hochschulabsolventen nur noch geringe Chancen auf dem offenen Arbeitsmarkt gegenüber ihren früher zum Hochschulabschluß gelangenden ausländischen Mitbewerbern.⁶⁵ Auch diese neue Drohbärde dürfte die Verhältnisse nicht ändern.

8.1.3 Praxisorientierung

Schon bei der Gründung der fünf Gesamthochschulen wurde "ein neues Verhältnis von Wissenschaft und Berufsausbildung" als Ziel angesprochen, worunter "die vorher versäumte Umsetzung theoretischer Erkenntnis in praktisches Handeln in den Prozeß wissenschaftlicher Lehre einzubeziehen" verstanden wurde. Den "stärker praxisbezogenen Lerninhalten" sollte der Platz eingeräumt werden, "der ihrer gesellschaftlichen Bedeutung entspricht".⁶⁶

Das in den meisten Fällen auf die fachwissenschaftliche Qualifikation ausgerichtete Studium wurde verändert zur wissenschaftlichen Berufsbefähigung. Wissenschaftliches Studium sollte nicht mehr überwiegend an fachwissenschaftlicher Systematik orientiert werden, wodurch die Umsetzung wissenschaftlicher Qualifikation in die Praxis den Studierenden überlassen blieb. Es war weitgehender gesellschaftlicher Konsens, daß die Vorbereitung auf eine zunehmend von Wissenschaft durchdrungene Praxis im Studium durch Befähigung zu zielgerichteter Bearbeitung von Problemen unter Berücksichtigung beruflicher und gesellschaftlicher Aspekte geschehen sollte.

⁶⁵ So Bundeskanzler Kohl in seiner Regierungserklärung vom 30. Januar 1991 als Begründung seiner Forderung nach Studienzeitverkürzung. Auf den kommenden europäischen Arbeitsmarkt greift auch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen in der Schrift "Qualität der Lehre" im Januar 1991 zurück, wenn es heißt, hier hätten die Partnerländer bereits Wettbewerbsvorteile und "junge, kreative und bewegliche Absolventen haben schon heute die besseren Berufschancen" (S. 7). Befragungen beweisen, daß diese Behauptung den Studierenden durchaus bekannt ist, aber sich trotzdem keine Studienzeitverkürzung abzeichnet.

⁶⁶ Der Minister für Wissenschaft und Forschung; Im Mittelpunkt die Studienreform, in: derselbe: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal o.J. (Juli 1972), S. 12 f.

Das HRG von 1976 formulierte als Ziel des Studiums und behielt diesen Text, da er nicht umstritten war, trotz zahlreicher sonstiger Änderungen in den 80er Jahren bei: "Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."⁶⁷

Das Wissenschaftliche Hochschulgesetz des Landes NRW nahm dem gegenüber zwei Akzentverschiebungen vor, indem es statt der Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, das in dieser Formulierung des HRG als statische Zielvorgabe erscheint, "die Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt" als dynamischen Vorgang einführt. Zusätzlich wird die "kritische Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnis" als Vorbedingung für verantwortliches Handeln gefordert.⁶⁸

Die unterschiedlichen Formulierungen in beiden Gesetzen deuten aber auch an, daß sich hinter dem weitgehenden Konsens über Praxisorientierung unterschiedliche Konzeptionen verbargen. Im wesentlichen standen sich ein aus der Studentenbewegung stammender gesellschaftsverändernder, antikapitalistischer und ein auf die Anpassung an vorhandene Strukturen ausgerichteter Praxisbegriff als Extrempositionen gegenüber. Zwischen ihnen befand sich ein kritischer Reformstandpunkt. Während sich die erste Position auf die gesellschaftskritische Analyse von Praxis als Studienkonzept konzentrierte, war die zweite auf Berufsfertigkeit als Studienziel, auf die Vorbereitung für vorhandene Berufssituationen ausgerichtet, während die dritte Berufsbefähigung durch exemplarische Praxiserfahrung und wissenschaftliche Analyse anstrebte, um daraus eine schrittweise Verbesserung von Praxis abzuleiten: Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden, um damit praktische Probleme zu analysieren und zu bearbeiten, aber auch Korrektur der Eigendynamik von Wissenschaft durch Bearbeitung der in der Praxis auftretenden Fragestellungen.

Bei der reflexionslosen Anpassung an Praxis würde das Studium in deren Dienst gestellt und Wissenschaft nur insoweit gelehrt, wie es für vorhandene Berufspraxis brauchbar erscheint. Der Mangel an kritischer Distanz und die wissenschaftliche Engführung behindern jedoch die Entwicklung innovatorischer Fähigkeiten. Bei einer Konzentration ausschließlich auf berufsfachliche Aufgaben wäre das soziale Umfeld bei der Problemlösung ebenso ausgeblendet wie die aus Veränderungen entstehenden Folgen. Für die wissenschaftliche Ausbildung ist es aber unverzichtbar, die Produktionsverhältnisse und die Wirkungen beruflicher Aktivitäten in die Analyse einzubeziehen. Die bei und durch Berufsarbeit bewirkten mehrdimensionalen Folgen bedürften der kritischen Überprüfung, um zu alternativen Handlungskonzepten zu gelangen, wobei um auf eine zu verbessernde Praxis vorzubereiten, humane, soziale, ökologische und ökonomische Aspekte in das Studium einbezogen werden müßten.

Die Ständige Studienreformkommission formulierte in ihrem "Entwurf der Grundsätze für Studium und Prüfungen" im Jahr 1979:

⁶⁷ Hochschulrahmengesetz vom 14. Juni 1985 (BGBl. I 5, S. 1065), hier § 7.

⁶⁸ Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) in der Fassung vom 18. Dezember 1984 (GV.NW, S. 800), hier § 80.

"Das Ziel des Hochschulstudiums, Studenten zur Lösung praxisorientierter Arbeitsaufgaben zu befähigen, kann nicht nur durch die Vermittlung fachsystematischer Kenntnisse und Methoden erreicht werden. Es ist deshalb ständig neu eine Verbindung herzustellen zwischen einem Problemlösungsverhalten, das aus der *fachspezifischen Systematik* entsteht, und der Fähigkeit, (in der Regel fachübergreifende) *Handlungszusammenhänge* zu erkennen und berufliche Aufgaben situationsgerecht unter Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zu lösen."⁶⁹

Das beziehungslose Nebeneinander von Universitäten und Fachhochschulen hatte zur Konsequenz, daß es nicht zu "inhaltlich und zeitlich gestuften und aufeinander bezogenen Studiengängen" (§ 4 [3]1. HRG) und auch nicht zur Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld durch Wissenschaft (§ 7 HRG) kam. Die Kurzstudiengänge der Fachhochschulen galten weiter als anwendungs- und praxisorientiert und die universitären als theoretisch-forschungsorientiert. Durch die fortbestehende einseitige Ausrichtung blieben also die institutionellen Qualifikationsdefizite erhalten.

Der damalige Minister für Wissenschaft und Forschung, Hans Schwier, stellte 1980 erneut als wesentlichen Aspekt der Gesamthochschulen das Verhältnis von Theorie und Praxis heraus. Es sei personell in ihnen in der Qualifikationsstruktur der Lehrenden verankert, die entweder durch wissenschaftlich-theoretische oder besondere praxisbezogene Leistungen ausgewiesen seien. Vordringlich sei die Verstärkung des Praxis- und Anwendungsbezuges in Lehre und Forschung. Diese wären den Gesamthochschulen seit ihrer Errichtung aufgetragen und würden nunmehr durch das Wissenschaftliche Hochschulgesetz⁷⁰ Reformziel für alle wissenschaftlichen Hochschulen, eine Konsequenz aus der Aufgabe, durch das Studium auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten. Die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis einschließlich deren Folgen sei Gegenstand der Forschung⁷¹. Die auch hier erforderliche verstärkte Hinwendung zur Praxis erwüchse den Hochschulen als Teil der Gesellschaft aus der Verpflichtung, zu deren Wohl beizutragen. Der Minister meinte, nicht überrascht von der "grundsätzlichen Gegnerschaft" gegen einen verstärkten Praxisbezug von Lehre und Forschung zu sein. Zweifellos müsse sich Wissenschaft "geistig autonom und frei von politischen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln können".⁷² Deshalb könne er die Befürchtung, "die Ausrichtung des Hochschulstudiums auf Berufspraxis bedeute ein Training für vorgeformte Handlungsweisen und eine Auswahl der Theorie nach wissenschaftsfremden Gesichtspunkten"⁷³ nicht teilen (vgl. Dokument 9).

Zwar hatte sich die Ständige Kommission für die Studienreform auf Bundesebene in ihren weiterentwickelten Grundsätzen von 1982 noch ausdrücklich auf die Bestimmungen des HRG zur Studienreform bezogen, aber schon beim Ziel des Studiums, "den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld" vorzubereiten, kam man nicht über Umschreibungen hinaus. Die im Lande NRW schon 1973 vorliegenden Empfehlungen zur tätigkeitsfeldbezogenen

⁶⁹ Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Entwurf Grundsätze für Studium und Prüfungen, Bonn 1979, S. 18.

⁷⁰ § 5 WissHG in Verbindung mit § 3.

⁷¹ § 96 WissHG.

⁷² Schwier, Hans: Grundsätze der praxisbezogenen Lehre und Forschung, Sonderdruck aus Siegener Hochschulblätter 2/1980, S. 3.

⁷³ Ebd., S. 5. Diese Grundsätze sind auszugsweise als Dokument 9 im Anhang aufgenommen worden.

Studienreform und zur Bestimmung von Tätigkeitsfeldern⁷⁴ wurden nicht weitergeführt, und es wurde auch nicht die als Voraussetzung für die Einrichtung von Studienkommissionen notwendige Definition von Tätigkeitsfeldern vorgenommen. So blieb es bei der konventionellen Studiengangstruktur und auch bei den unterschiedlichen Studienzeiten für Fachhochschulen und Universitäten. Beide Strukturmängel sind auch von den Gesamthochschulen nicht überwunden worden: weder eine konsequente Ausrichtung auf Tätigkeitsfelder fand statt, noch wurde die Verkopplung von Theorie- und Praxisorientierung an die acht- und sechssemestrigere Studienlänge aufgelöst.

Die viel zu spät von der Ständigen Kommission für die Studienreform auf Bundesebene (1982) beschlossenen Grundsätze zur Studienreform betonten mit allgemeinen Formulierungen die notwendige Praxisorientierung des Studiums zwar, wie "breite berufliche Orientierung des Studiums an der beruflichen Praxis", "Befähigung, in einem breiteren Spektrum von beruflichen Tätigkeiten qualifiziert zu arbeiten", "anzustrebende Verbindung von Theorie und beruflicher Praxis",⁷⁵ aber es fehlte an einer Präzisierung. Es blieb beim unverbindlichen Appell:

"Im Hinblick auf die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt hat sich Studienreform darum zu bemühen, die Tätigkeitsfelder, ihre Ausgangssituation und Entwicklungstendenzen zu beschreiben und die Frage zu klären, inwieweit die Hochschulausbildung den Anforderungen in den Tätigkeitsfeldern gerecht wird."⁷⁶

Aber eine Einigung, ob dazu fächerübergreifende Studienteile erforderlich sind (2 Meinungen)⁷⁷ und welche Rückwirkungen Anforderungen der beruflichen Praxis auf Studenten haben (3 Meinungen)⁷⁸, war nicht möglich. So wurde das völlige Scheitern bei der Umsetzung des gesetzlichen Auftrages in praktische Studienreformkonzepte offensichtlich. Im Vergleich dazu sind die Teilerfolge an den Gesamthochschulen durch Teilöffnung, begrenzte Durchlässigkeit, breite wissenschaftliche Grundlagen sowie die Ausrichtung auf Studienschwerpunkte mit einer - wenn auch nicht immer ausgewogenen - Verbindung von Theorie und Praxis beachtlich.

Aus der Praxisorientierung können neben Lehre und Studium auch Forschung und Entwicklung wesentliche Impulse erhalten. Die Vernetzung zwischen Forschung, Lehre und Studium löst durch Praxisorientierung Veränderungen zwischen ihnen aus. Bei der Beschäftigung mit Praxisproblemen sollte Forschung und Entwicklung am gesellschaftlichen Nutzen orientiert sein. Sie sollte mit ihren Methoden und Erkenntnissen dazu beitragen, die teilweise von ihr mitverursachten Praxisprobleme zu lösen und sich nicht auf wissenschaftsimmanente Fragestellungen zurückziehen. Nur dann wächst ihre Akzeptanz. Für das Studium bedeutet Praxisorientierung, daß "die Erfahrung beziehungsweise Antizipation der beruflichen Praxis und deren begleitende gründliche Aufarbeitung während des Studiums die Lernenden

⁷⁴ Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zwischenbericht zur Studienreform 3, Düsseldorf 1973, S. 34 ff u. S. 152 ff.

⁷⁵ Grundsätze für Studium und Prüfungen, ebd., S. 13 f.

⁷⁶ Ebd., S. 15.

⁷⁷ Ebd., S. 19.

⁷⁸ Ebd., S. 16.

eher befähigen (kann), die beruflichen und sozialen Bedingungen als aktiv Handelnde mitzugestalten".⁷⁹

Im Jahre 1977 hatte Friedrich Buttler die beiden Ziele der Studienreform an Gesamthochschulen (das Ziel der Verbesserung der Chancengleichheit bzw. Durchlässigkeit und das eines verbesserten Theorie-Praxis-Verhältnisses) als diskursiven Prozeß bezeichnet, wobei Praxis bedeute: "Handlungskompetenz, das heißt Fähigkeit zur Umsetzung abstrakter Kenntnisse bei der Lösung konkreter Aufgaben des Berufslebens, Fähigkeit zur sozialen Kommunikation. ... Zu den zu lösenden Theorie-Praxis-Problemen gehört die Vermittlung zwischen Widersprüchen individuell und gesellschaftspolitisch motivierter Mobilitäts- und Flexibilitätsforderungen und dem Interesse an unmittelbar arbeitsplatzbezogener Einsetzbarkeit der Hochschulabsolventen."⁸⁰ Auf der Basis einer Ausrichtung auf eine breite Berufsbefähigung und nicht eine Berufsfertigkeit als Studienziel setzt also der diskursive Prozeß zwischen Wissenschaft und Praxis bei der Studiengestaltung ein.

Der Reformauftrag der Gesamthochschulen wird auch noch Ende 1989 nach diesem Gestaltungsprinzip beschrieben: "Die Studienreform muß die Trennung von Theorie und Praxis überwinden. Das bedeutet zum einen, daß alle neuen Studiengänge wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweise verpflichtet sind, zum anderen aber die Praxis ganz bewußt zum Gegenstand von Forschung und Lehre in der Hochschule gemacht wird, so daß beide Komponenten, Theorie und Praxis in allen Studienphasen als konstitutive Elemente jeglicher berufsqualifizierender Hochschulausbildung, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung in den einzelnen Studiengängen, miteinander verbunden sind."⁸¹

Ob der diskursive Prozeß des Theorie-Praxis-Verhältnisses tatsächlich im Laufe der 80er Jahre weitergeführt und zu einer Annäherung von Anspruch und Wirklichkeit geführt hat, daran bestehen bei der allgemeinen Reformmüdigkeit erhebliche Zweifel. Jedenfalls scheint auch die Landesregierung eher skeptisch über die Umsetzung ihrer Anregungen zu sein. Anders ist in der programmatischen Schrift "Hochschule 2001" der Passus über Studienreform nicht zu deuten: "Der Bildungsreform euphorie der 70er Jahre folgte die Bildungsreformunlust der 80er Jahre. Außerhalb kleiner Zirkel ist Studienreform seit langem kein Thema mehr. Zu Unrecht. Noch immer gibt es Studiengänge, denen es gut täte, Ballast abzuwerfen, Studiengänge, die vom Umfang des zu vermittelnden Stoffes sehr stark überfrachtet sind, ohne daß diese Befrachtung vom Studienziel her oder von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her oder auch vom Ideal der abgerundeten Allgemeinbildung her vernünftig zu begründen wäre. Die sich ständig verlängernden Studienzeiten sind zum Teil auf diese Entwicklung zurückzuführen,

⁷⁹ Kluge, Norbert, Neusel, Ayla und Teichler, Ulrich: Beispiele praxisorientierten Studiums, Bayreuth, Dezember 1981, S. 14.

⁸⁰ Buttler, Friedrich: Studienreform. Organisation und Inhalte, in: Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Fünf Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, Hattingen o.J. (1977), S. 37.

⁸¹ Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen. Daten-Studien-Angebote-Anschriften, Düsseldorf, Dezember 1989, S. 12 f.

ebenso wie auf Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation. Eine neue Phase der Studienreform tut deshalb not."⁸²

Das hier formulierte Scheitern der Studienreform wird dadurch plausibel zu machen versucht, daß der Phase der "Reformeuphorie" quasi zwangsläufig die "Reformmüdigkeit" als Pendelausschlag folgen mußte. Die engagierten Reformbemühungen wurden einfach als "Euphorie" abqualifiziert, also als reines Stimmungshoch, das vorüber ist. Nun wird das anscheinend einzige heutige Problem der Studienreform, "die sich ständig verlängernden Studienzeiten", aufgegriffen und dafür werden als Allheilmittel zwei zu beseitigende Mißstände genannt:

- "Ballast abwerfen",
- "Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation" beseitigen.

Im Laufe der 80er Jahre wurde der Begriff "Tätigkeitsfeld" bei der Beschreibung des Ziels von Lehre und Studium durch die "Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt" ersetzt. Aber diese Umschreibung für die Abgrenzung und Inhaltsbestimmung von Studiengängen brachte wenig Klarheit, zumal beides nur *berücksichtigt* werden *soll* (§ 80 WissHG). Geblieben ist die Praxisorientierung als Befähigung zu "verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat". Diese durch das Studium zu vermittelnde Handlungsbefähigung bezieht sich nicht nur auf die politischen, sozialen und rechtlichen Aspekte der Tätigkeit im Beruf, sondern auch auf Aktivitäten als Bürger, der in der Lage sein sollte, seine Interessen kompetent und verantwortungsbewußt, wahrzunehmen. Weder an Gesamthochschulen noch an anderen Hochschulen hat dieses Handlungsziel in den Studien- und Prüfungsordnungen, geschweige denn in der Studienwirklichkeit, einen angemessenen Niederschlag gefunden.

Der im Auftrage des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz in den Wintersemestern 1982/83, 1984/85 und 1986/87 durchgeführten Befragungen von Studenten ergaben eindeutig, daß diese mit ihrer auf praktische Fähigkeiten bzw. auf Berufs- und Praxisbezogenheit gerichteten Studienförderung unzufrieden waren. Deshalb bezeichneten sie die Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen als dringlich und einen stärkeren Praxisbezug sogar überwiegend als sehr dringlich.⁸³ Auf die Frage, welche Wichtigkeit die Universität einer soliden Ausbildung für einen Beruf beimißt, fiel die Antwort wenig positiv aus und die Förderung zu verantwortlichem Handeln wurde von wenigen Studierenden "als ernst genommene Aufgabe erlebt".⁸⁴ So ist es konsequent, daß sie erhebliche Diskrepanzen zwischen gegenwärtiger und von ihnen geforderter Wichtigkeit einer soliden Ausbildung für einen Beruf und der Förderung zur verantwortlichem Handeln in unserer Gesellschaft als Aufgaben der Universitäten feststellten.⁸⁵

⁸² Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 33. Derartige unkonkrete Appelle, Studiengänge zu entrümpeln oder Ballast abzuwerfen, werden wie bisher auch in Zukunft folgenlos bleiben, denn dem steht die Interessenlage der Protagonisten entgegen. In dem Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" von Januar 1991 wird noch direkter von der Notwendigkeit der "Wiederbelebung der Studienreform" gesprochen (S. 11).

⁸³ Bargel, Tino u.a.: Studienerfahrung und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten, Bonn 1989, S. 294 f.

⁸⁴ Ebd., S. 172.

⁸⁵ Ebd., S. 173 u. S. 321 ff.

Nach einer von HIS durchgeführten Befragung ist die Bereitschaft unter Studierenden sehr groß, über die fachlichen Grenzen des Studiengangs hinaus Zusatzkenntnisse zu erwerben, um dadurch die Flexibilität der Einsatzmöglichkeit im Beruf zu erhöhen.⁸⁶ Fast zwei Drittel der Befragten haben sich neben dem Fachstudium eine Zusatzqualifikation angeeignet, und zwar Sprachkenntnisse (35%), freiwillige Praktika (30%) und EDV-Kenntnisse 29%.⁸⁷ Bemängelt wurde das Fehlen vor allem von EDV-Kursen und einer Einführung in die Arbeitswelt. Gesamthochschulen, soweit sie in die Befragung einbezogen waren, schneiden in der Beurteilung ihrer Studierenden in diesen Punkten nicht besser ab.⁸⁸

8.2 Versuchs- und Untersuchungsergebnisse

8.2.1 Modellversuche

Bereits im Jahre 1971 vereinbarten Bund und Länder die Durchführung und Auswertung von Modellversuchen im Bildungswesen,⁸⁹ wobei für den Hochschulbereich ein Beurteilungskatalog und 13 Sachbereiche festgelegt wurden.⁹⁰ Unter diesen sind mehrere, die sich auf Gesamthochschulen und deren Studiengänge beziehen:

1. Modellversuche zur Planung und Entwicklung von Gesamthochschulen (soweit nicht Entwicklung einzelner Studiengänge),
2. Modellversuche zur Steigerung der Effizienz von Lehre und Studium,
3. Modellversuche zur Entwicklung von abgestuften Studiengängen in den sowohl an wissenschaftlichen Hochschulen als auch an Fachhochschulen vertretenen Fachrichtungen,
4. Modellversuche zur Neuordnung des Prüfungswesens und des Hochschulzugangs.

Auffallend ist die geringe Beteiligung der fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens an diesen Versuchen, deren überregionale Auswertung zwischen 1979 und 1983 vorgesehen war. Auf sie entfiel im ersten Sachbereich nur ein Projekt von 12, und zwar auf die Gesamthochschule Duisburg mit dem Modellversuch "Aufbau eines integrierten Studiensystems" und der Zielsetzung "empirische Überprüfung der Studien- und Prüfungsordnungen". Der Versuch lief von 1974-1979.⁹¹ Bei den 17 Modellversuchen des zweiten Sachbereichs beteiligte sich keine Gesamthochschule und bei dem dritten mit ebenfalls 17 Projekten nur die Gesamthochschule Essen mit "Praxissemester im integrierten Studiengang Physik", wobei durch die Zielsetzung "Erprobung und Strukturierung eines Praxissemesters in einem typischen dreijährigen Studiengang" die von vornherein geplante Begrenzung auf den

⁸⁶ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989, S. 15.

⁸⁷ Ebd. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

⁸⁸ Befragt wurden Studierende in Essen und Duisburg.

⁸⁹ Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen vom 7. Mai 1971, veröffentlicht in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Informationen über Modellversuche im Hochschulbereich, Bonn, im Oktober 1981, S. 3 ff.

⁹⁰ Ebd., S. 7 ff.

⁹¹ Ebd., S. 51.

kurzen Ast des Y-Modells feststand. Er wurde von 1978-1982 durchgeführt.⁹² Bei den 6 Projekten des letztgenannten Sachbereichs beteiligten sich die Gesamthochschulen nicht. Die Gesamthochschule Essen war mit zwei weiteren Projekten zur Lehrerbildung vertreten, die sich mit Sprachkursen zur Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder und generell mit dieser spezifischen Qualifizierung von Lehrern befaßten. Mit einem dritten Projekt sollte ein medien-gestütztes Studienmodell im Fach Physiologie entwickelt werden. Da bundesweit Ende 1981 185 Modellversuche genehmigt waren, wovon nur zwei gesamthochschulspezifische an den fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens liefen, ist dieser quantitative Vergleich schon bemerkenswert, besonders wenn diese geringen Aktivitäten mit den sieben Modellversuchen an der Gesamthochschule Kassel verglichen werden.

Die Arbeitsgruppe der Gesamthochschule Duisburg setzte sich das hochgesteckte Ziel, Entscheidungshilfen für die Erarbeitung, Genehmigung und Verbesserung von integrierten Studiengängen zu entwickeln. Sie wollte sich nicht auf "pädagogische Begleitforschung" oder "Evaluation von Studiengängen" beschränken, sondern bezweckte darüber hinaus,

- "den Aufbau eines integrierten Studiensystems durch Untersuchung und Ausgleich unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen zu fördern,
- die Wahlmöglichkeiten innerhalb der reformierten Studiengänge zu verbessern,
- Studienordnungen zu entwickeln, die eine optimale Studienpraxis ermöglichen,
- die Lehr- und Studienpraxis in ihrem Zusammenhang mit Studienordnungen zu beobachten und empirisch zu erforschen,
- durch Objektivierung und Erfahrung mit integrierten Studiengängen diese kommunizierbar zu machen und so den Informationsstand aller Beteiligten und Interessierten zu verbessern,
- die integrierten Studiengänge mit herkömmlichen Studiengängen an anderen Hochschulen systematisch und exemplarisch zu vergleichen".⁹³

Bei ihren Untersuchungen über die soziale Situation, die Erwartungen und Einstellungen der Studierenden sowie deren Lernbedingungen im Rahmen des Modellversuchs an der Gesamthochschule Duisburg kommen Rudolf Miller und Wolfgang Rehtien zu folgenden Ergebnissen:

- Das Studium wird als Durchgangsphase aufgefaßt, um eine gehobene Berufsposition zu erlangen.⁹⁴
- Die Zielsetzungen Regionalisierung und Erreichung bildungsferner Schichten konnte in erheblichem Maße umgesetzt werden.⁹⁵
- Studierende richten sich überwiegend streng bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen an den Prüfungserfordernissen und nicht an ihren Interessen aus.⁹⁶

⁹² Ebd., S. 59.

⁹³ Sozialwissenschaftliche Kooperative e.V. Duisburg (Hrsg.): Modellversuch "Integrierte Studiengänge", Arbeitsplan und 1. Zwischenbericht Gesamthochschule Duisburg, Duisburg, April 1975, S. 2 f.

⁹⁴ Miller, Rudolf: Zur Bedeutung der sozialen Struktur, ausgewählter psychosozialer Parameter und der Leistungsentwicklung von Studenten in integrierten Studiengängen, in; Schmidt, Jörn (Hrsg.): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz, Hamburg 1980, S. 27.

⁹⁵ Ebd., S. 30.

⁹⁶ Ebd., S. 34.

- "Ein großer Teil der Konkurrenz mit den herkömmlichen Universitäten (wird) auf dem Rücken der Studenten ausgetragen".⁹⁷
- Der Hochschulunterricht habe sich gegenüber den traditionellen Vermittlungsformen und -inhalten sowie Interaktionsweisen noch kaum verändert.⁹⁸
- Die Rolle der Studenten sei die "der reibungslosen Absorption des Dargebotenen, in gewissen Häufigkeitsgrenzen des Rückfragens und in gewissen Abständen der Reproduktion des Gelernten".⁹⁹
- Die Unterschiede der Interaktionsprozesse zwischen den Studiengängen innerhalb einer Gesamthochschule seien größer als die Unterschiede zwischen gleichen Studiengängen an Universitäten und Gesamthochschulen.¹⁰⁰
- Da sich die Lern- und Sozialisationsprozesse der Gesamthochschulen nicht wesentlich von denen an anderen Universitäten unterscheiden, hat eine Reform in dieser Hinsicht nicht stattgefunden. Nur eine hohe Leistungsmotivation - auch bei Fachoberschulabsolventen-, die auf eine verwertbare Berufsqualifikation gerichtet sei, sei gelungen.¹⁰¹

Auf eine lange Anlaufphase von drei Jahren (1973-1976) folgte in Duisburg eine dreijährige Projektphase. Der Schlußbericht von 1981 machte deutlich, daß der zitierte weitgesteckte Anspruch der Untersuchung nicht erreicht wurde. Die Fülle empirischer Einzeldaten, ließ keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu, zumal noch nicht einmal alle Studiengänge einer Gesamthochschule erfaßt wurden. Außerdem wurde nur das Grundstudium untersucht, aber nicht dessen Abschluß, die Diplomvorprüfung, in die Untersuchung einbezogen. Unter diesen Umständen waren die Ergebnisse nur bedingt verallgemeinerungsfähig, was die Autoren selbst einräumten.¹⁰²

Die negative Bewertung des Kurzstudiums (DI), es sei ein "Angebot für leistungsschwächere Studenten", war allgemein verbreitet¹⁰³ und die Andersartigkeit des integrierten Studienganges gegenüber tradierten nicht bewußt geworden.¹⁰⁴ Fachoberschulabsolventen gingen das Studium zielstrebig und leistungsmotivierter an, um in eine gehobene Berufsposition zu gelangen.¹⁰⁵ Bestätigt wurde, daß es der Gesamthochschule Duisburg gelang, zahlreiche Studierende aus unteren sozialen Schichten der Region zu gewinnen.¹⁰⁶ Bei der Untersuchung von Studienordnungen wurden erhebliche Mängel festgestellt. Es überrascht deshalb nicht, daß sie den Studierenden nur selten als Orientierungshilfe dienten.¹⁰⁷ Die von ihnen vermißte klare Beschreibung der Studienziele und die Zuordnung der Studieninhalte zu ihnen

⁹⁷ Ebd., S. 59.

⁹⁸ Rehtien, Wolfgang: Didaktische Interaktion. Vergleichende Analyse sozialpsychologischer Lernbedingungen an Gesamthochschulen und Universitäten, in: ebd., S. 80.

⁹⁹ Ebd., S. 81.

¹⁰⁰ Ebd., S. 69.

¹⁰¹ Ebd., Vorwort, S. 8 f.

¹⁰² Miller und Rehtien schrieben: "Die Generalisierung der Ergebnisse und Empfehlungen (unterliegen) besonderen Bedingungen" (S. 389), in: Zur Evaluation integrierter Studiengänge, Duisburg 1979.

¹⁰³ Miller und Rehtien: ebd., S. 35 f.

¹⁰⁴ Ebd., S. 39.

¹⁰⁵ Ebd., S. 42.

¹⁰⁶ Ebd., S. 104.

¹⁰⁷ Ebd., S. 159 ff.

dürfte im allgemeinen bis heute nicht geleistet worden sein. Bestimmend für die studentische Orientierung im Studium seien die Prüfungsanforderungen.

Die Untersuchungen zur Lernsituation der Studierenden, besonders aufgrund der Gestaltung des Hochschulunterrichts, ergab die zu erwartende Rollenverteilung zwischen dem aktiven Vermittler und dem für nicht kompetent gehaltenen und reaktiven Empfänger, wobei die Sachorientierung eindeutig dominierte.¹⁰⁸ Die durch andere Untersuchungen bestätigte Differenz¹⁰⁹ zwischen den in den Ordnungen vorgegebenen und tatsächlich besuchten Lehrveranstaltungen war auch in den reformierten Studiengängen erheblich (6-8 SWS).¹¹⁰ Bei der detaillierten Untersuchung des schulischen Werdegangs der Fachoberschulabsolventen stellte sich heraus, daß weniger als ein Drittel (30%) den idealtypischen Weg über die Hauptschule und die abgeschlossene Lehre aufwies, während die übrigen andere Schularten vor der Fachoberschule besucht hatten.¹¹¹ Die Ergebnisse der Untersuchungen veranlaßten die Verfasser zu zahlreichen Empfehlungen für die Verbesserung der integrierten Studiengänge im Interesse der Studierenden. Diese blieben jedoch, ebenso wie viele andere Ratschläge, weitgehend ohne Resonanz.

Der zweite Modellversuch befaßte sich gezielt mit der obligatorischen Einführung eines Praxissemesters im Kurzstudiengang Physik in Essen.¹¹² Ziel war es, die Attraktivität des DI-Studiums zu verbessern. Das fünfte Studiensemester als Praxissemester einzurichten, erwies sich als geeignete Maßnahme "zur Vertiefung und Festigung des anwendungsbezogenen Profils des DI-Astes im Integrierten Studiengang Physik und damit zur Stabilisierung des gesamten Integrierten Studienganges".¹¹³ Ein obligatorisches Praxissemester nach der Zwischenprüfung löste übereinstimmend eine positive Beurteilung bei allen Beteiligten (Studierenden, Professoren, Praxisbetreuern und Betrieben) aus, sofern eine intensive Betreuung der Studierenden vor, während und nach dem Praxissemester erfolgte und es in den Studiengang didaktisch einbezogen war.

Ausgangspunkt für die Einführung eines Praxissemesters war die geringe Akzeptanz des DI-Studiengangs, der als Restgröße durch Ausdünnung des nach universitärem Vorbild konzipierten DII-Studiengangs entstand. Bei dieser Ausgangslage wird auch erklärbar, warum der DII-Studiengang überhaupt nicht in die Überlegungen über ein Praxissemester einbezogen wurde. Die Konzeption der integrierten Studiengänge sah zwar ursprünglich für den theoriebezogenen Ast eine größere Anwendungsnähe gegenüber dem universitären Vorbild vor, aber bei der unterschiedlichen Akzeptanz der beiden Äste war es dann das ausschließliche Ziel, die Attraktivität des DI-Studiums zu verbessern.

Deshalb sollte nur für diesen Ast der Praxisbezugs verbessert werden. Die Einführung des sorgfältig in das Studium einbezogenen Praxissemesters verdoppelte etwa den prozentualen

¹⁰⁸ Ebd., S. 204 ff.

¹⁰⁹ Wagemann, Carl-Hellmut: Humboldt oder Leussink, Alsbach 1987, S.94 ff. Die Differenzierung wird auch in anderen Untersuchungen bestätigt, z.B. in der 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85, Bonn 1988, S. 136.

¹¹⁰ Miller/Rechtien, S. 287.

¹¹¹ Ebd., S. 287.

¹¹² Abschlußbericht des Modellversuchs "Praxissemester im integrierten Studiengang Physik an der Universität Essen - Gesamthochschule", Essen, 20. Mai 1983.

¹¹³ Ebd., S. 2 ff.

Anteil der DI-Absolventen auf ein Drittel. Ein vorbereitendes, ein begleitendes und ein nachbereitendes Seminar sind die wichtigsten Bestandteile der Einbettung. Daneben sind intensive Kontakte mit den Studierenden im praktischen Studiensemester durch die Betreuenden aus Hochschule und Betriebe erforderlich sowie eine präzise Aufgabenstellung.

Es stellte sich heraus, daß diese primär auf dem Gebiet der Meßtechnik, gefolgt von Thermodynamik und Regelungstechnik, lagen, was verlangte, die theoretischen Kenntnisse dieser Gebiete vorher zu vermitteln. Die Studierenden wurden durch das Praxissemester zu gezieltem Weiterstudium motiviert. Sogar auf das Grundstudium erfolgte eine positive Reaktion, weil sich die Studierenden bemühten, ihre Prüfung fristgerecht vor dem Praxissemester zu bestehen. Kurze Tätigkeitsberichte und ein Referat über die Arbeitsergebnisse im Anschluß an das Praxissemester komplettierten die erfolgreiche Teilnahme.¹¹⁴

8.2.2 Untersuchungen des Hochschuldidaktischen Zentrums Essen

Durch das Hochschuldidaktische Zentrum und das Hitpaß-Team liegen für die Gesamthochschule Essen die qualifiziertesten wissenschaftlichen Untersuchungen über integrierte Studiengänge an den Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens vor. Durch das HDZ wurde exemplarisch der integrierte Studiengang Chemie 3 1/2 Jahre eingehend analysiert, hauptsächlich mit dem Ziel, über den Studienerfolg der Abiturienten und Fachoberschulabsolventen (FOS) gesicherte Ergebnisse zu erhalten. Der Grund für den festgestellten guten Erfolg der FOS liegt in deren gleichwertig guter Studienvorbereitung - auch im sprachlichen Bereich - wie sich durch verschiedene Kenntnistests zu Beginn des Studiums zeigte. Dementsprechend lagen weder vermehrt auftretende Arbeitsschwierigkeiten vor, noch war eine zusätzliche Arbeitsbelastung für sie erforderlich.¹¹⁵ Die für FOS obligatorischen Brückenkurse, sofern der DII-Abschluß erreicht werden sollte, war also als gezielte Kompensationsmaßnahme überflüssig, obwohl sich die Studieninhalte und Leistungserwartungen am Abitur orientierten. Das Curriculum von Grundstudium und DII-Hauptstudium wurden durch das tradierte universitäre Vorbild bestimmt. Die Verfasser stellten fest, daß

"der Studienerfolg der Fachoberschulabsolventen also nicht, wie in den Hypothesen angenommen, erst aufgrund der Folgen einer gelungenen Integration auf der personalstrukturellen und curricularen Ebene zustande (kommt), sondern er findet statt, obwohl eine Integration auf den genannten Ebenen offenbar weitgehend gescheitert ist. Chancengleichheit für die neue Studentengruppe scheint im wesentlichen als unmittelbare Folge der Ausweitung der Studienberechtigung eingetreten zu sein. Dieses Ergebnis relativiert die dominierende Bedeutung des Abiturs als Zugangsberechtigung auch für universitäre Diplomstudiengänge."¹¹⁶

¹¹⁴ Die Bewährung eines obligatorischen Praxissemesters im Hauptstudium I ist dadurch bewiesen, daß Ende der 80er Jahre 60% der Physikstudierenden in Essen diesen Abschluß wählten (Quelle: *Wie lange studiert man in NRW 1986-1989*, S. 15 u. 19).

¹¹⁵ Klüver, Jürgen und Krameyer Astrid: *Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen*, 1. Zwischenbericht, Essen, April 1979. Dieselben: *Abschlußbericht der 1. Förderphase*, Essen, Februar 1980. Dieselben: *Abschlußbericht des Forschungsprojekts einschl. Materialteil*, Essen, Dezember 1981, S. III.

¹¹⁶ Ebd.

Diese Einsicht wurde zwar an einem einzelnen Studiengang gewonnen, aber bis heute nicht widerlegt. Konsequenzen wurden daraus nicht gezogen, ein typisches Beispiel dafür, daß hochschulpolitische Entscheidungen nicht aufgrund wissenschaftlicher Ergebnisse gefällt werden, sondern anderen Kriterien unterliegen. In diesem Fall dürften, solange die Überfüllung der Universitäten anhält, erweiterte Zulassungsbedingungen für wissenschaftliche Studiengänge nicht durchsetzbar sein. Außerdem geriete das aus dem 19. Jahrhundert stammende Monopol des Abiturs als Zulassungsvoraussetzung zum Studium in Gefahr.

Wenn die Verfasser feststellten, der Mut zu einer eigenständigen Gesamthochschulkonzeption sei offensichtlich im wesentlichen - an der realen oder vermeintlichen - Skepsis späterer Abnehmer gescheitert,¹¹⁷ so dürfte diese Begründung eher zu schmeichelhaft für die Hochschullehrer ausgefallen sein, denn es ging ihnen zwar auch um die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen, aber vor allem um die eigene wissenschaftliche Anerkennung durch die Scientific community, und das erlaubte keine größeren Abweichungen von tradierten Mustern. Dem damaligen Ergebnis über die gleichen Erfolgsaussichten im Studium für die beiden Studierendengruppen hinsichtlich Abschlußnote, Studienzeit und Erfolgsquote steht nur die gelegentlich gemachte Beobachtung entgegen, daß FOS öfter den DI-Abschluß wählten als Abiturienten. Allerdings waren und sind die Gründe dafür unbekannt. Aus der Sozialisation herrührende Entscheidungsgründe könnten dafür ebenso ausschlaggebend sein wie Interessen, Eignung und Studienleistungen.

Die vom HDZ Essen auf andere Studiengänge ausgedehnten Untersuchungen, die Anfang der 80er Jahre die integrierten Studiengänge Bauingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften einbezogen, bestätigten die grundlegenden Ergebnisse des ersten Projekts. Damit waren die drei großen Fächergruppen mit integrierten Studiengängen, die Natur-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften exemplarisch abgedeckt.¹¹⁸ Im Studiengang Bauingenieurwesen, der nur im Grundstudium untersucht wurde, stimmte das Ergebnis insoweit mit der vorher analysierten Chemie überein:

"Die Annahme gleicher Studienchancen für Abiturienten und Fachoberschüler im Grundstudium des Bauingenieurwesens wird durch die Ergebnisse der Studienverlaufs- und Prüfungsstatistik durchweg bestätigt. Insbesondere findet sich kein Hinweis für die Vermutung, Fachoberschulabsolventen kämen weniger gut mit den Studienanforderungen zurecht als Abiturienten. Die wenigen Unterschiede zwischen beiden Studentengruppen könnten im Gegenteil eher darauf hindeuten, daß die Fachoberschüler tendenziell überlegen sind."¹¹⁹

Die bei der Untersuchung der beiden erstgenannten Studiengänge gewonnenen Ergebnisse der Gleichwertigkeit beider Studierendengruppen bestätigten sich auch in den Wirtschaftswissenschaften. Jedoch wurde ein weiteres Ergebnis hinzugefügt: Das DI-Studium sei in den Wirtschaftswissenschaften gescheitert. Die Studierenden lehnten es ab, weil es dessen

¹¹⁷ Ebd., S. IV.

¹¹⁸ Endermann, Michael und Klüver, Jürgen: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der Gesamthochschule Essen, Untersuchungen im Studiengang Bauingenieurwesen, Essen, Mai 1981. Dieselben: Projekt Evaluation integrierter Studiengänge an der Universität-Gesamthochschule Essen, Untersuchungen im Studiengang Wirtschaftswissenschaften, Essen, Juni 1983.

¹¹⁹ Untersuchungen im Studiengang Bauingenieurwesen, S. 40.

Absolventen materielle Einbußen und geringere Karrierechancen einbrächte. Außerdem sei der reale Aufwand für das DI-Diplom nicht wesentlich geringer als für das DII-Diplom.¹²⁰ Ob dieses Ergebnis als allgemeingültig zu beurteilen ist, wird im Kapitel 8.2.4 zu erörtern sein. Als erster Hinweis sei erwähnt, daß eine unterschiedliche Entwicklung sowohl im gleichen Studiengang an verschiedenen Hochschulen eintrat als auch die Verteilung insgesamt auf die beiden Hauptstudien zwischen den Hochschulen differierte.

Zusammenfassend kam ein Vertreter des HDZ nach sieben Jahren Gesamthochschulentwicklung zu einer Einschätzung, der weitgehend zuzustimmen ist, soweit die mit der Errichtung von Gesamthochschulen ursprünglich angestrebten Reformziele zugrunde gelegt werden:

"Der studienreformerische Impuls der Planungsphase droht jedoch, im Dschungel traditioneller Hochschulsozialisation sowie bürokratischer und politischer Widerstände verloren zu gehen... Die einflußreichste Gruppe der berufenen Hochschullehrer betreibt dezidiert die Entwicklung der Gesamthochschule zu einer normalen Universität. Möglicherweise versuchen häufig Hochschullehrer, den subjektiv empfundenen Makel 'nur' an eine Gesamthochschule berufen zu sein, durch Überanpassung an die Normen der klassischen Universität zu kompensieren. Ihre wichtigste Waffe ist das Argument der 'Vergleichbarkeit' der Abschlüsse an der Gesamthochschule mit denen an Universitäten."¹²¹

Das für die Gesamthochschule Essen gezogene, zugespitzte Fazit dürfte auch für die anderen vier Gesamthochschulen gelten: "Die Gesamthochschule Essen ist eine konventionelle Universität mit konventionellen Studiengängen, an der auch Fachoberschulabsolventen erfolgreich studieren können".¹²²

Zugespitzt ist diese Formulierung, weil dabei die Durchlässigkeit und abweichende Studienstruktur übergangen wird, die doch erwähnenswert ist, wenn auch das jeweilige universitäre Vorbild für den DII-Ast dominierte. Auch Schmidt erkannte gewisse Besonderheiten, die im Vergleich mit den Universitäten doch eine positive Bewertung des Studiums an Gesamthochschulen gestatten; er stellte fest:

"Es gibt viele Ansätze zur Einbeziehung von Interdisziplinarität und Berufs- bzw. Praxisbezug in die Studiengänge. Es gibt ebensoviele Probleme und Defizite, vor allem der Verfügbarkeit angemessener Systematiken und Qualifikationen; ich behaupte aber, daß sie sämtlich keine gesamthochschulspezifischen Probleme sind. Weil an der Gesamthochschule ihnen gegenüber ein schärferes Problembewußtsein besteht und eine lebhaftere Auseinandersetzung mit ihnen stattfindet, sind sie scheinbar größer als an konventionellen Universitäten. In Wahrheit sind sie gerade deswegen geringer, und der Versuch ihrer Lösung ist aussichtsreicher."¹²³

Diese positive Einschätzung des Problembewußtseins und der durch sie auslösbaren kreativen Unruhe, die auf Veränderung drängte, wurde allerdings im Laufe der 80er Jahre eher

¹²⁰ Untersuchungen im Studiengang Wirtschaftswissenschaften, S. 86 f.

¹²¹ Schmidt, Jörn: Gesamthochschule. Ein Fazit nach 7 Jahren, in: Derselbe (Hrsg.): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz, Hamburg 1980, S. 200.

¹²² Ebd., S. 198.

¹²³ Ebd., S. 198 f.

geringer, als sich andere Probleme in den Vordergrund schoben und das vorhandene Potential banden. Die mit der Gewinnung eines eigenen Profils bei knappen Ressourcen und großen Studentenzahlen verbundenen Anstrengungen nahmen alle Kräfte in Anspruch. Die Profilierung orientierte sich vorwiegend am konventionellen Rahmen, um dadurch allgemeine Anerkennung zu finden. Sie schloß allerdings der Profilierung dienende innovative Lösungen, z.B. durch Entwicklung neuer Studiengänge, keineswegs aus.

8.2.3 Hitpaß-Studie

Als "Herzstück" der Gesamthochschule bezeichnete Hitpaß die integrierten Studiengänge:

"Zu ihrer Zielsetzung gehören die Überwindung von unterschiedlichen Zugangsberechtigungen für die Studierenden, die Überwindung unterschiedlicher Qualifikationsnachweise der Lehrenden, die angemessene Gewichtung von Theorie und Praxis während des Studiums sowie die Durchsetzung von Berufswelt-Forschung und -Lehre in gesellschaftsrelevanter Form."¹²⁴

Er hielt es für die Kernfrage, "inwieweit es den Gesamthochschulen gelingt, auf der Grundlage unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen ihrer Lernenden und Lehrenden Studienerfolg ohne Leistungseinbuße zu ermöglichen oder anders: sowohl Abiturienten als auch den Nicht-Abiturienten ihre Chance zu garantieren und der Gesellschaft entsprechend qualifizierten Nachwuchs zuzuführen".¹²⁵

Das Konzept, die Begabungsreserven ihrer Region zu erschließen und auch einem wesentlich größeren Teil von Arbeiterkindern ein Studium zu ermöglichen, hielt er aufgrund dreijähriger Untersuchungen an den Gesamthochschulen Kassel und Essen für erreicht und wies empirisch nach, daß "die 'ungleichen Zugangsvoraussetzungen' bei Studienbeginn das Studienschicksal während des Verlaufs von 6 Semestern nicht beeinflussen",¹²⁶ wobei keine Leistungsabstriche auftraten. Aufgrund geringerer Abbruchquoten, höherer Prüfungserfolgsquoten nach dem Grundstudium und eines besseren Notendurchschnitts hielt er das Konsekutivmodell für besser geeignet als das Y-Modell.¹²⁷

Da er die Gesamthochschule mit ihrer vorsichtigen Öffnungspolitik für ein Zwischenstadium im Verlauf der Entwicklung des Hochschulwesens auf eine Endform als "Hochschule für alle" ansah, könne aufgrund der vorliegenden Befunde erwartet werden, daß weitere Entwicklungsschritte "einen ähnlich günstigen Verlauf nicht ausschließen müssen". Eine weitere Öffnung bezeichnet er als "entscheidenden Beitrag zum Problem der Chancengleichheit", eine Empfehlung, die noch zehn Jahre danach auf ihre Umsetzung wartet.

Im Gegensatz zum HDZ stellte Hitpaß aufgrund von Testergebnissen bei Nicht-Abiturienten eine signifikant geringere Studierfähigkeit als bei Abiturienten fest. Da er beim Studienerfolg

¹²⁴ Hitpaß, Josef: Verwirklichung von Chancengleichheit an Gesamthochschulen - gemessen am Studienerfolg, in: Kasseler Hochschulbund und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform, Kassel 1982, S. 39.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Ebd., S. 46.

¹²⁷ Ebd.

keinen Unterschied bei beiden Gruppen beobachtete, vermutete er als Ursache dieser widersprüchlichen Befunde "andersartige kognitive oder auch nichtkognitive Merkmale", die kompensatorisch wirken sollten.¹²⁸ Da das HDZ bei den Tests zur Messung der Studierfähigkeit zu einem anderen Ergebnis kam, liegt es nahe, den von Hitpaß angewendeten "Test akademischer Befähigung (TAB)"¹²⁹ auf seine Eignung für Fachoberschulabsolventen anzuzweifeln, weil der gleiche Studienerfolg durch zahlreiche Indikatoren eindeutig belegt wurde.¹³⁰

Den Ausgleich der angeblich schwächeren intellektuellen Studieneingangsvoraussetzungen bei Nichtabiturienten, die während des gesamten Studiums durch Testergebnis bestätigt wurden, mit "anderen studienrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen (Aufstiegswille, Ausdauer, Interessen, Motivation, Zielstrebigkeit etc.)"¹³¹ zu erklären, ist eine reine Vermutung ohne empirischen Nachweis. Die sonst mit zahlreichen Analysen sorgfältig abgesicherten Ergebnisse der neunjährigen Längsschnittuntersuchung wurden um die Berufseingangsphase der Absolventen erweitert. Hitpaß zog folgendes überraschend positives Fazit seiner Untersuchungen:

"Die Studierenden kommen bei hoher Repräsentanz unterer Sozialschichten und bei *ungleichen* formalen und intellektuellen Studieneingangsvoraussetzungen sowohl in 6- als auch in 8-semesterigen Studiengängen nach einer *gleich langen* faktischen Studienzeit von 12 Semestern zum *gleichen* Studienerfolg und - nach einer zweijährigen Berufseinmündungsphase - zum *gleichen* Einkommen."¹³²

Allerdings treten auch einige Mängel gegenüber den Erwartungen auf:

- die von der gewünschten gleichmäßigen Belegung durch Abiturienten (A) und Nichtabiturienten (NA) auftretende Abweichung von 29:71,
- das von der angestrebten gleichen Abschlußquote abweichende Verhältnis von 25:75 für die Abschlüsse DI und DII,
- die vom Sollwert abweichende Länge des Grundstudiums mit 6,3 Semestern sowie die mittlere Verweildauer von 11,7 bzw. 12,8 Semestern für DI und DII.¹³³

¹²⁸ Hitpaß, Josef und Trossin, Jürgen: Leistet die Gesamthochschule einen Beitrag zur Chancengleichheit? Zwischenbilanz einer sechsjährigen Bewährungskontrolle auf empirischer Basis, in: Hermanns, Harry u.a. (Hrsg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern, Frankfurt/a.M. New York 1982, S. 209.

¹²⁹ Ebd., S. 201.

¹³⁰ Ebd., S. 200 und Hitpaß, Josef: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. Zwischenberichte über das Begleitforschungsprojekt für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, 1979, 1980 u. 1981.

¹³¹ Hitpaß, Josef, Ohlsson, Rita und Thomas, Elisabeth: Studien- und Berufserfolg von Hochschulabsolventen mit unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 3183, Fachgruppe Geisteswissenschaften), Opladen 1984, S. 29.

¹³² Ebd., S. IV.

¹³³ Ebd., S. V. Die Fachstudiendauer liegt bis heute in Essen im allgemeinen relativ hoch. Der Unterschied zwischen den beiden Abschlüssen lag Ende der 80er Jahre in der Regel zwischen 2 u. 4 Semestern und das Verhältnis der Abschlüsse DI : DII betrug 34:66.

Positiv dagegen vermerkte er, daß

- "die Gesamthochschule ohne Niveauverlust mehr Chancen (eröffnet) und den Anteil von Studierenden der unteren Sozialschichten (steigert)", wobei "Arbeiterkinder" das Hauptstudium DII mit besserer Durchschnittsnote als ihre Kommilitonen aus anderen Sozialschichten absolvieren;¹³⁴
- "die Berufseinmündungsphase für die Absolventen beider Abschlüsse relativ problemlos verläuft, denn spätestens 6 Monate nach dem Examen haben 95 % eine Anstellung gefunden. Die DI-Absolventen haben nach zweijähriger Berufstätigkeit ihr anfängliches Gehaltsdefizit nahezu ausgeglichen;
- die Qualität des Studiums wird überwiegend positiv beurteilt, wobei Absolventen des DI den verstärkten Praxisbezug ihres Studiums nur für bedingt eingelöst halten".¹³⁵

Um zu ermitteln, ob die bei den ersten Studierendenjahrgängen gewonnenen Ergebnisse nach der Konsolidierung der Gesamthochschulen noch zutrafen, wurde mit dem Jahrgang 1983/84 eine Wiederholungsuntersuchung begonnen, für die Ergebnisse für 6 Semester vorliegen.¹³⁶ Dabei wurden gegenüber der ersten Untersuchungsgeneration (1974/75 und 1975/76) einige Unterschiede festgestellt, durch die allerdings das erste Ergebnis nicht grundsätzlich revidiert wird:

- Das Verhältnis von Abiturienten (A) zu Nichtabiturienten (NA) hat sich nahezu umgekehrt, und zwar von 29:71 zu 64:36 (A:NA).
- Der Prozentsatz der Arbeiterkinder nahm von 52 % auf 36 % ab.
- Die Schwundquote durch Fach- und Hochschulwechsler sowie durch Studienaufgabe ging zurück.¹³⁷
- Die Durchschnittsnote für NA in der Zwischenprüfung steigerte sich von 3,09 auf 2,33, während sich die der A nur von 2,76 auf 2,51 verbesserten.¹³⁸
- Obwohl es sich bei den integrierten Studiengängen um von Frauen wenig bevorzugte Fächer handelte, verdoppelte sich der Anteil der Studienanfängerinnen nahezu von 12,2 % auf 21,3 %.¹³⁹

8.2.4 Die beiden Abschlüsse DII und DI integrierter Studiengänge

Für die Jahre 1986-1989 liegen die Absolventenzahlen der integrierten Studiengänge aller fünf Gesamthochschulen vor.¹⁴⁰ Entgegen den Prognosen sind die Kurzstudiengänge nicht gescheitert, denn insgesamt haben ein Drittel der Absolventen mit dem etwa 2-3 Semester

¹³⁴ Ebd., S. VI.

¹³⁵ Ebd., S. VII.

¹³⁶ Hitpaß, Josef, Ohlsson, Rita und Thomas Elisabeth: Gesamthochschulen in der Bewährungskontrolle. Vergleich zweier Studentengenerationen, in: Nordrhein-Westfälische Initiativen für Chancengleichheit im Bildungswesen im Spiegel empirischer Forschung, Nr. 3217, Fachgruppe Geisteswissenschaften, Opladen 1987 (leider konnte nicht festgestellt werden, ob die Untersuchung etwa 1987 abgebrochen worden ist, da weder von dem fördernden Ministerium noch von der Forschergruppe oder der U-GH Essen darüber eine verbindliche Auskunft zu erhalten war.)

¹³⁷ Ebd., S. 128.

¹³⁸ Ebd., S. 124.

¹³⁹ Ebd., S. 90.

¹⁴⁰ Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Wie lange studiert man in NRW? Bochum, Februar 1991, S. 10 ff.

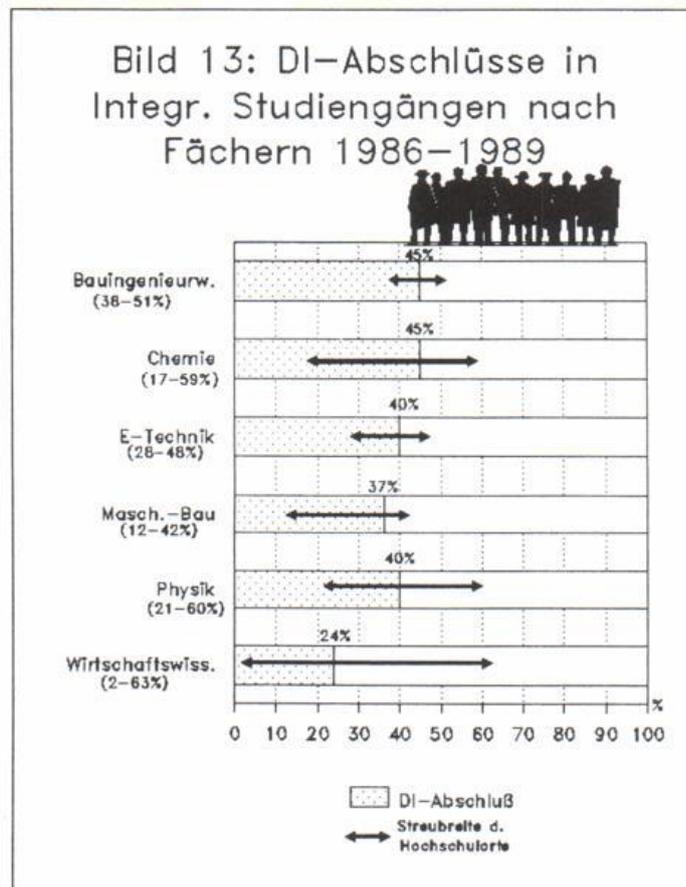
früher erreichten Diplom I abgeschlossen. Es überrascht nicht, daß die Studierenden sich mehrheitlich für den DII-Abschluß mit einer Fachstudiendauer von etwa 13 Semestern entschieden, denn die höheren Anfangsgehälter, die Einstufungs- und Aufstiegschancen - besonders im öffentlichen Dienst - sprachen ebenso für diese Wahl wie die direkte Promotionsmöglichkeit sowie das Prestige der teilweise unterschiedlichen Diplombezeichnungen und des "vollakademischen Studiums" gegenüber dem in die Fachhochschulnähe gerückten Kurzstudiums.¹⁴¹

Bei der Analyse der Anteile nach Hochschulorten und Fächern, werden die großen prozentualen Schwankungen der beiden Abschlüsse offensichtlich. Die Skala nach Fächern reicht von 45% im Bauingenieurwesen und in der Chemie bis zu 24% in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle 11 und Bild 13). In diesem am meisten frequentierten Fach ist die Streuung extrem hoch. Sie reicht von Siegen mit 63% bis zu Wuppertal mit 2%. Die Intention, durch die qualifizierenden Fächer den Zugang zu den beiden Hauptstudien nach dem spezifischen Eignungs- und Leistungsprofil zu ermöglichen, kann bei derartigen Differenzen nur noch eine marginale Rolle gespielt haben.

Fach (insgesamt)	Duisburg	Essen	Paderborn	Siegen	Wuppertal
Bauingenieurwesen (45)	-	51	-	-	38
Chemie (45)	17	50	59	49	18
Elektrotechnik (40)	39	-	41	48	28
Maschinenbau (36)	12	39	41	42	-
Physik (40)	28	60	44	21	35
Wirtschaftswiss. (24)	15	11	24	63	2
Sicherheitstechnik (28)	-	-	-	-	28
insgesamt: (33)	23	34	36	53	18

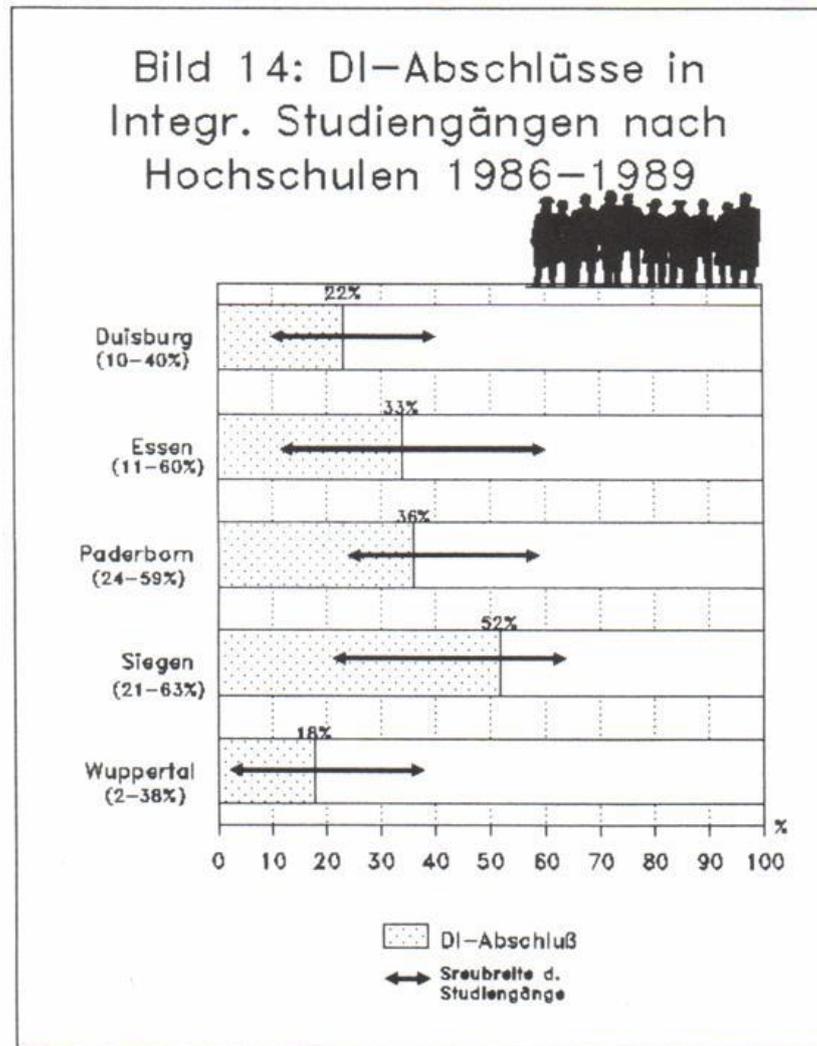
Tabelle 11 : Prozentualer Anteil der DI-Abschlüsse nach Hochschulorten und Fächern für die Jahre 1986-1989

¹⁴¹ Anders als bei den Fachhochschulstudiengängen, die gemäß Änderung des HRG von 1985 den Zusatz "FH" zur Diplombezeichnung führen müssen, haben die beiden Äste einiger integrierter Studiengänge z.T. unterschiedliche Diplombezeichnungen, wie z.B. in der Chemie "Diplomchemiker (DII)" und "Diplomlaborchemiker (DI)", wobei das DII immer die universitäre Bezeichnung meint. Infolge ihrer Unbekanntheit mußten die neuen Bezeichnungen durch Leistungen ihrer Träger erst durchgesetzt werden.



Beim Vergleich der Hochschulorte liegen zwischen den beiden Extremfällen Siegen (53%) und Wuppertal (18%) beim DI-Abschluß - mit wahrscheinlich unterschiedlicher hochschul- und standespolitischer Weichenstellung - Paderborn (36%) und Essen (33%) nahe dem Durchschnittswert (33%), während Duisburg (22%) sich der Position von Wuppertal nähert (vgl. Bild 14). Allerdings sind die Abweichungen in keinem anderen Fach so extrem wie in den Wirtschaftswissenschaften, aber sie sind auch sonst keineswegs gering. Sie reichen für die Fächer (vgl. Bild 13):

Bauingenieurwesen	von 38 - 51%,
Chemie	von 17 - 59%,
Elektrotechnik	von 28 - 48%,
Maschinenbau	von 12 - 42%,
Physik	von 21 - 60%.



Die unteren Extremwerte treten zweimal in Duisburg (Chemie und Maschinenbau) und dreimal in Wuppertal (Bauingenieurwesen, Elektrotechnik und Wirtschaftswissenschaften) auf. Nur in der Physik nimmt Siegen diese Position ein, was an der Forschungsintensität und der dominanten universitären Prägung dieses Faches liegen könnte. Nur in Essen wurde in diesem Fach obligatorisch ein Praxissemester eingeführt und damit die Attraktivität des Kurzstudienganges (60%) angehoben. Es ist also auf diese Weise gelungen, dem Kurzstudiengang ein eigenständiges Profil zu geben.

Mit den unterschiedlichen Chancen am Arbeitsmarkt ist die von Fach zu Fach verschiedene Abschlußquote für DI und DII nicht hinreichend zu erklären, denn die Absolventen von Chemie und Physik stießen auf mehr Vorbehalte als die Absolventen von Kurzstudiengängen mit alter Tradition wie in Ingenieurfächern. Bei den Wirtschaftswissenschaftlern sind die Chancen eher mehr von der Studienlänge abhängig als bei Naturwissenschaftlern, denn gerade

von Arbeitgebern aus dem Bereich der freien Wirtschaft wird der frühe Berufseintritt immer wieder gefordert.

8.3 Beiträge zur Chancengleichheit

8.3.1 Regionaler Aspekt

Werden die Ergebnisse der Bemühungen um regionale, generative und soziale Chancengleichheit geprüft, so haben die Gesamthochschulen zweifellos das regionale Bildungsgefälle vermindert. Allerdings liegen umfassende empirische Untersuchungen darüber nicht vor. Der außerordentlich hohe Anteil der aus der jeweiligen Region stammenden Studierenden spricht jedoch für diesen Erfolg. Die im Wintersemester 1986/87 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführte umfangreiche Befragung u.a. an der U-GH Essen, wobei aus den wissenschaftlichen Studiengängen 573 und den FH-Studiengängen 112 Fragebogen ausgewertet werden konnten, gibt über die regionale Herkunft Aufschlüsse. Die Ergebnisse liegen den folgenden Angaben zugrunde, wobei teilweise Vergleiche mit der bundesweiten Erhebung - ausnahmsweise auch mit Fachhochschulstudierenden - angestellt wurden.¹⁴² Die empirischen Daten sollen außerdem darüber informieren, ob und in welchem Maße die Ziele der Gesamthochschule erreicht worden sind. Die regionale Herkunft der Studierenden unterstreicht deutlich, daß das Ziel, Begabungsreserven der Region zu einem Studium zu aktivieren und an die Heimathochschule zu binden, erreicht wurde. Mehr als drei Viertel der Studierenden (77%) kamen aus dem Einzugsgebiet von Essen, während es bundesweit nur 58% waren (1/272 und 2/49). Während im Bundesdurchschnitt 71% aus dem jeweils gleichen Bundesland stammt, waren es in Essen 89%.¹⁴³

Den Studierenden der wissenschaftlichen Studiengänge an der U-GH Essen war bei der Wahl ihrer Hochschule die Nähe zum Heimatort am wichtigsten (65%), gefolgt von finanziellen Überlegungen (59%). Sie übertrafen die bundesweiten Werte in diesen beiden Kategorien um 11% bzw. 16% deutlich, was mit dem abweichenden sozialen Herkommen zu erklären sein dürfte (2/21 u. 1/271). Bekanntlich sind Oberschichtkinder mobiler.

Eine gewisse Rolle spielten bei der Hochschulwahl noch persönliche Kontakte zu Freunden und Bekannten, während eine weit unterdurchschnittliche - überwiegend als unwichtig bezeichnete - Rolle die Tradition und der Ruf der Hochschule (60%), gute und bekannte Professoren im Fachgebiet (56%) und die Attraktivität von Stadt und Umgebung spielen (55%). Sogar die Konzeption und den Aufbau des Fachstudienganges halten nur 16% bei ihrer Wahl für sehr wichtig und weitere 40% für teilweise wichtig. Beide Werte entsprechen dem Bundesdurch-

¹⁴² Bargel, Tino, Framhein-Peisert, Gerhild, Sandberger, Johann-Ulrich: Studienerfahrungen und studentische Orientierung in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 86), Bonn 1989. Die dort entnommenen Informationen werden mit "1/Seitenzahl" gekennzeichnet. Die mit "2/Seitenzahl" bezeichneten Angaben stammen aus der Grundauszählung der Universität-Gesamthochschule Essen, die von der Arbeitsgruppe (Herr Bargel) freundlicherweise zur Verfügung gestellt wurden. Sie erfaßt nur Studierende in wissenschaftlichen Studiengängen, während diejenigen in FH-Studiengängen extra ausgezählt wurden.

¹⁴³ Wie in Kapitel 9 ausgeführt wird, erreichen die Gesamthochschulen Duisburg und Wuppertal nahezu die gleichen Quoten, während sie für Paderborn und Siegen infolge der dünneren Besiedlung der Region und der Nähe der Landesgrenze (Siegen) darunter liegen.

schnitt (2/21). Überwiegend sind also für die Wahl der Hochschule Gesichtspunkte maßgebend, die die Hochschule nicht beeinflussen kann.

8.3.2 *Generativer Aspekt*

Die die Hälfte der Bevölkerung betreffende Chancenungleichheit, der Anteil der Frauen an den Hochschulen auf den verschiedenen akademischen und beruflichen Qualifikationsstufen, blieb in den 80er Jahren nahezu unverändert und ist damit weit von Chancengleichheit entfernt. Während die Schülerinnen der allgemeinbildenden Schulen in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Parität erreicht haben (50,5%), betrug 1989 ihr Anteil unter den Schulabgängern mit Hochschulreife 46%.¹⁴⁴ Unter den Studienanfängern des gleichen Jahres fiel ihr Anteil jedoch auf 39,5% zurück und betrug unter den Studierenden 38,2%, wobei er an den Universitäten mit 40,9% etwas höher mit 40,9% lag.¹⁴⁵ Für das Land Nordrhein-Westfalen belief sich im WS 1988/89 ihr prozentualer Anteil unter den Studierenden insgesamt auf 37,5%, an den Universitäten auf 41,8% und an den fünf Universitäten-Gesamthochschulen nur auf 32,5%. Dieser auf dem Niveau der Fachhochschulen liegende Prozentsatz mag mit der technologisch ausgerichteten Fächerstruktur der Gesamthochschulen zusammenhängen. Die Schwankungsbreite zwischen Paderborn mit 25,1% und Essen mit 40,5% ist beachtlich und dürfte ihre Ursachen im unterschiedlichen Studienangebot und in der Mentalität der Bevölkerung in einer ländlichen Region bzw. in einem Ballungsgebiet haben. Der Frauenanteil ist in den beiden Gesamthochschulen in ländlichen Gebieten (Paderborn und Siegen) geringer als in den drei in städtischen Räumen.¹⁴⁶

Der Anteil der Frauen in NRW an Promotionen betrug 1987 nur 25,4% und an Habilitationen 7,4%. In den 80er Jahren ist der Anteil bei den Promotionen zwar schwach gestiegen, aber gleichzeitig blieb es bei Habilitationen bei dem sehr niedrigen Niveau.¹⁴⁷ Am 01.10.1988 betrug an den Universitäten der Frauenanteil bei den C4-Stellen 4,0% und an den Gesamthochschulen mit 1,9% noch nicht einmal die Hälfte. Demnach war weniger als jede 50. Spitzenposition von einer Frau besetzt. Auch bei den C3-Stellen lagen die Gesamthochschulen mit 4,5% (5,1%) niedriger, ebenso bei dem gesamten wissenschaftlichen Personal mit 9,9% gegen 14,4%.¹⁴⁸ Neben dem bekannten Phänomen, daß insgesamt mit steigender Rangstufe der Frauenanteil fällt (vgl. Bild 15, aus dem hervorgeht, daß der Frauenanteil bei Studierenden 40%, bei Promovierten 25%, beim wissenschaftlichen Personal 14%, bei den Habilitierten 7% und bei den C4-Stelleninhabern sogar nur 4% beträgt), läßt der Vergleich mit den Universitäten erkennen, daß die Gesamthochschulen bei der Verminderung der generativen Chancenungleichheit keinen Fortschritt erzielt haben, im Gegenteil: sie schneiden eindeutig schlechter ab. Das gilt bei den Personalstellen für alle Fächergruppen. Das Argument, das Defizit ergäbe sich aus einer unterschiedlichen Fächerstruktur, ist deshalb unzutreffend. Ob dieser negative

¹⁴⁴ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Ausgabe 1990/91, Bad Honnef, November 1990, S. 45 ff.

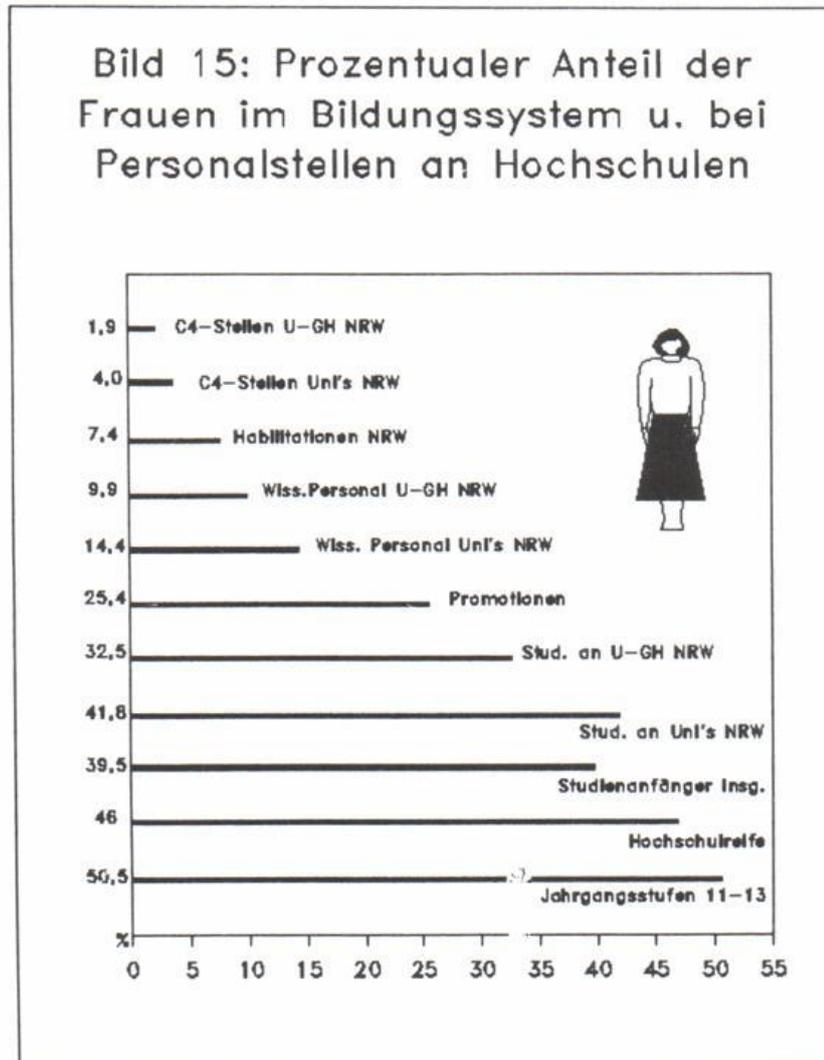
¹⁴⁵ Ebd., S. 138 ff.

¹⁴⁶ Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen II: Staatliche Hochschulen Nordrhein-Westfalen. Daten-Studienangebote-Anschriften, Düsseldorf, Dezember 1989, S. 189 ff.

¹⁴⁷ Ebd., S. 142.

¹⁴⁸ Ebd., S. 227 ff.

Befund darauf zurückzuführen ist, daß während der Aufbauzeit der Gesamthochschulen der schärfer werdende Wettbewerb zu Lasten der Frauen ausgetragen wurde, bedürfte noch einer Untersuchung.



8.3.3 Sozialer Aspekt

Die 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes¹⁴⁹ läßt klar erkennen, wie weit die Bundesrepublik von der sozialen Chancengleichheit entfernt ist; in der Tat nimmt die Chancengleichheit mit zunehmender Tendenz in den 80er Jahren ab. Anders als 20 Jahre früher, als ein Wohlstandsrückgang aufgrund fehlender hochqualifizierter Nachwuchskräfte befürchtet wurde, wird dieses beschämende Ergebnis überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Dieser Sachver-

¹⁴⁹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989.

halt stützt eindeutig die These, daß der Arbeitskräftebedarf und Erhalt von Bildungsprivilegien vor der Förderung der jungen Generation Priorität haben.

Die herkunftsspezifische Bildungsquote, das ist der Anteil unter der entsprechenden Altersgruppe der 19- bis 24-Jährigen, der ein Studium aufgenommen hat, betrug im Jahre 1988 (1982)

49 % (46 %) der Beamtenkinder
 36 % (29 %) der Selbständigenkinder
 32 % (32 %) der Angestelltenkinder
 8 % (9 %) der Arbeiterkinder.¹⁵⁰

Demnach studiert jedes zweite Beamtenkind mit steigender Tendenz und nur jedes 12. Arbeiterkind. Deren Anteil war sogar in den 80er Jahren rückläufig. Der Arbeiteranteil unter den männlichen Erwerbstätigen betrug 1987 46 % und der ihrer Kinder unter den Studierenden 14 %. Seit 1982 nahm dieser um 2 % ab, während der Erwerbstätigenanteil der gleichen Gruppe praktisch unverändert blieb. Der Anteil der Studierenden aus der niedrigen sozialen Herkunftsgruppe (Arbeiter, ausführende Angestellte und Beamte des einfachen und mittleren Dienstes) verringerte sich sogar von 1982 mit 23 % auf 1988 mit 18 % sehr deutlich.¹⁵¹ Wenn auch der Tiefpunkt dieser Entwicklung wahrscheinlich Mitte der 80er Jahre erreicht wurde, so war der Rückgang Ende dieses Jahrzehnts noch nicht aufgeholt. Aber selbst dann bestanden immer noch die um ein Mehrfaches schlechteren Chancen der Arbeiterkinder, wobei bei Mädchen additiv die geschlechtsspezifische Benachteiligung hinzukamen.

Bundesweit nahm die Zahl der Arbeiterkinder im ersten Hochschulsesemester unter den Männern zwischen 1980 und 1989 von 20 % auf 13 % (vgl. Bild 16) und unter den Frauen von 15 % auf 10 % ab.¹⁵² Die Vergleichszahlen in NRW lauten 22 % zu 16 % bzw. 16 % zu 11 %. Sie lagen damit etwas über dem Bundesdurchschnitt. Die Gesamthochschulen haben noch höhere Arbeiterkinderanteile - zweifellos ein Ergebnis ihrer erweiterten Öffnung. Sie wiesen im Laufe des Jahrzehnts bei den Männern 26 % bzw. 19 % und bei Frauen 21 % bzw. 15 % auf.¹⁵³ Auch bei den Gesamthochschulen ist der Abwärtstrend eindeutig. Politische Maßnahmen, wie die Umstellung des BAföG auf Darlehen, die Streichung der Stipendien für Oberstufenschüler, Warnungen vor Akademikerarbeitslosigkeit und Werbung für eine praktische Berufsausbildung, behindern zuerst den Aufstiegswillen geschlechtsspezifisch und sozial schwächerer Gruppen. Die politische Umsteuerung von den 70er zu den 80er Jahren mit dem Ziel, die Studierendenzahl zu drosseln, hat zwar insgesamt nichts bewirkt, sie baute jedoch neue Bildungsbarrieren für bildungsferne Schichten auf.

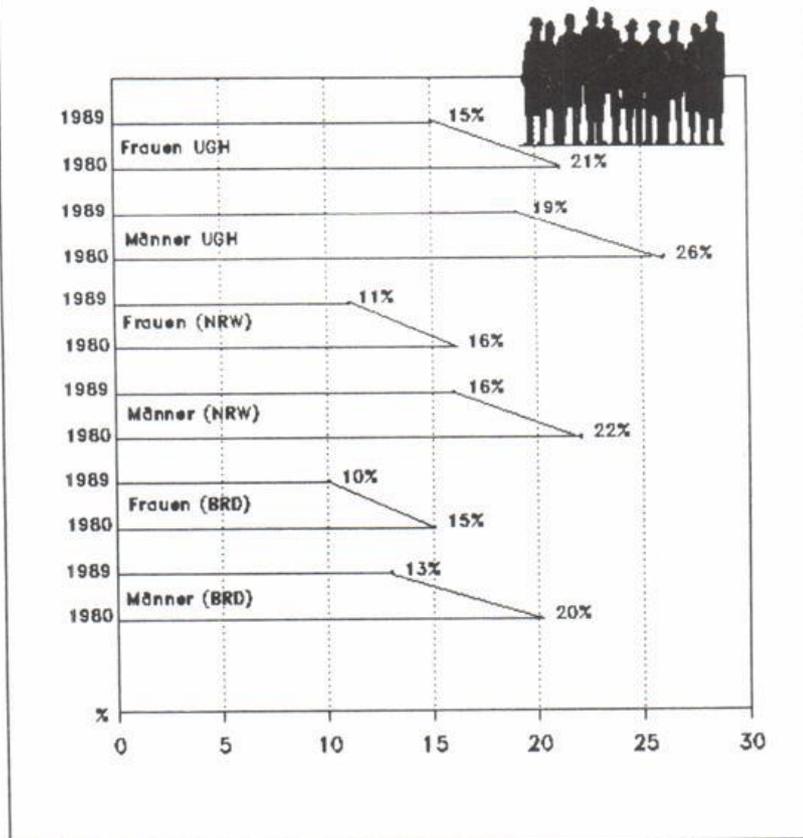
¹⁵⁰ Ebd., S. 7 f.

¹⁵¹ Ebd., S. 6 u. 107.

¹⁵² Grund- und Strukturdaten 1990/91, S. 186 ff.

¹⁵³ Staatliche Hochschulen NRW, S. 202 ff.

Bild 16: Arbeiterkinder an wissenschaftlichen Hochschulen zwischen 1980 u. 1989 (in %)



Unabhängig davon, ob der Schulabschluß der Eltern, deren Ausbildung oder die berufliche Stellung des Vaters zugrunde gelegt werden, wird der Beitrag zur Chancengleichheit der U-GH Essen deutlich, denn wesentlich mehr Eltern haben den Hauptschulabschluß und weniger das Abitur oder einen Hochschulabschluß. Erheblich mehr Väter sind Arbeiter (+71%) und weniger Beamte oder Selbständige, während der Anteil der Angestellteväter dem Bundesdurchschnitt nahekommt (1/72; 2/50; 3/50).

Eine große Übereinstimmung mit der Konstanzer Untersuchung ergibt die ebenfalls in Essen drei Semester später, im Sommersemester 1988, durchgeführte 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes¹⁵⁴. So wurde für Essen ermittelt, daß der Anteil der

¹⁵⁴ Schnitzler, Klaus, Isserstedt, Wolfgang, Leszczensky, Michael: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, Bonn 1989.

- Arbeiterkinder (27%) sehr deutlich über dem Gesamtergebnis aller Hochschulen (16%) und sogar noch über dem der Fachhochschulen lag (23%),
- Väter mit Volks-/Hauptschulabschluß (50%) deutlich höher lag als beim Gesamtergebnis (39%) und daß er den gleichen Prozentsatz wie an Fachhochschulen erreichte,
- Väter mit abgeschlossener Lehre (47%) ebenfalls deutlich das Gesamtergebnis übertraf (37%) und sogar etwas über dem der Fachhochschulen (44%) lag.

Umgekehrt sind weniger Väter Beamte oder Selbständige, haben das Abitur oder eine Hochschule absolviert. Die für die Fachhochschulen konstatierte Funktion, den Bildungsaufstieg in der Generationsfolge zu eröffnen, trifft für die Universität-Gesamthochschule Essen zumindest in gleicher Weise zu, wobei sogar in der Regel ein wissenschaftlicher Studiengang noch bessere Aufstiegschancen eröffnet.

Übrigens verändern sich diese Ergebnisse tendenziell nicht, wenn die berufliche Position, der berufliche und schulische Abschluß der Mütter herangezogen wird. Das abweichende soziale Herkommen an der U-GH Essen vom Bundesdurchschnitt ist um so überraschender, weil nur noch 24% ihrer Studenten die Fachhochschulreife und 76% die Hochschulreife besitzen, der zweite Bildungsweg demnach nur noch eine geringe Rolle spielt, und weil die nur an dieser Gesamthochschule vorhandenen Medizinstudierenden überdurchschnittlich aus den oberen Schichten stammen. Durch sie dürften die Einflüsse, die sich aus der abweichenden Sozialstruktur einer Industriegroßstadt ergeben, annähernd ausgeglichen sein. Weil sich diese beiden Einflußgrößen gegenseitig neutralisieren, ist es wahrscheinlich, daß die in Essen festgestellten Ergebnisse auch für die übrigen vier Gesamthochschulen mit geringen Abweichungen zutreffen.

Der in den 80er Jahren eingetretene Abbau sozialer Chancenverbesserung wurde durch eine im Jahre 1989 an der Universität-Gesamthochschule Siegen durchgeführte Untersuchung bestätigt. Interne Vorgänge innerhalb der Gesamthochschule steigerte diese Tendenz.¹⁵⁵ Zwischen den von den Studierenden als hierarchisch abgestuft eingeordneten DII- und DI-Studien strebten Arbeiterkinder von vornherein eher den DI-Abschluß an, als Kinder aus anderen sozialen Schichten. Dieser Trend verstärkte sich noch während des Studiums. "Dies führt dazu, daß - bei überdurchschnittlich hohem Arbeiterkinderanteil in Magisterstudiengängen und integrierten Studiengängen der Uni Siegen insgesamt - der Arbeiterkinderanteil in klassischen Universitätsstudiengängen (MA und HSII) unterdurchschnittlich, in den sog. Fachhochschulstudiengängen (HSI) aber überdurchschnittlich hoch ist, verglichen mit den bundesweiten Referenzzahlen des jeweiligen Hochschultyps. Die formale Zugangschance von Nicht-Abiturienten zu einem wissenschaftlichen Studium sichert also im Ergebnis keineswegs gleiche Zugangschancen zu beiden Studientypen."¹⁵⁶ Für diese Entwicklung ist nicht die spezielle Ausrichtung von DI und DII, sondern "die Einschätzung fehlender Voraussetzungen als auch die Furcht vor zu hohen Anforderungen entscheidender".¹⁵⁷

¹⁵⁵ Herz, Thomas, Krüsemann, Ursula: Studienbedingungen und Studienverlauf an der Universität-Gesamthochschule Siegen, November 1991, verv. Typoskript.

¹⁵⁶ Ebd., S. 99.

¹⁵⁷ Ebd., S. 76.

In den meisten Studiengängen entsteht "eine Polarisierungstendenz mit deutlicher Benachteiligung von Fachoberschulabsolventen und Praktikern,¹⁵⁸ d.h. der Gruppen ..., die die Gesamthochschule mit ihrem Anspruch der sozialen Öffnung gerade zu fördern postuliert. Wenn insbesondere Fachoberschulabsolventen daher auch (der) Zutritt zur Universität nicht länger verwehrt ist, so ist ein gleichberechtigter Hochschulzugang im umfassenden Sinn auch des gleichen Zugangs zu de facto unterschiedlich 'reputierten' Studiengängen zumindest in der Siegener Realität nicht festzustellen."¹⁵⁹

Wenn also Abiturienten ohne Praxis sowie Akademikerkinder in weit höherem Maße den DII-Abschluß erreichen als Fachoberschulabsolventen, Abiturienten mit Praxis und Arbeiterkinder, so wäre nach den Ursachen dieser internen Selektionsprozesse zu forschen. Möglicherweise liegen hier nur in Siegen inzwischen eingetretene Veränderungen vor. Dafür spräche der an diesem Hochschulort extrem hohe Anteil von DI-Absolventen (vgl. Kap. 8.2.4). Die Tatsache, daß nur die Siegener Untersuchung als größere Befragung von Studierenden an Gesamthochschulen aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre vorliegt, zeigt erneut den Mangel an Evaluierung, eine unverzichtbare Voraussetzung, damit Studienreform als langdauernder Prozeß möglich würde. Die Siegener Ergebnisse widersprechen denjenigen, die Anfang der 80er Jahre in Essen (vgl. Kap. 8.2.2 und 8.2.3) ermittelt wurden.

Siegen hat - neben Paderborn - die kürzesten Studienzeiten (vgl. Kap. 8.1.2.2) und vor Paderborn prozentual die meisten Absolventen des HSI. Es kommt der ursprünglich geplanten Verteilung auf die beiden Abschlüsse DI und DII am nächsten. Zu untersuchen wäre, ob ein Zusammenhang zwischen einer sozialen Selektion, der Fachstudiendauer und dezidierten Leistungsanforderungen besteht, die den Anteil des HSI hochtreiben.¹⁶⁰

Allerdings ist Chancenverbesserung kein hochschulpolitisches Thema mehr, seitdem genügend Hochschulabsolventen vorhanden und die Hochschulen überfüllt sind. Nachdem die Universitäten es verhindern konnten, Kurzzeitstudiengänge einzuführen, die Gesamthochschulen nicht die Erwartungen hinsichtlich Einhaltung der Regelstudienzeiten und einer möglichst hohen Kurzzeitstudierendenzahl erfüllt haben, werden als Lösungsvorschlag entweder strikte Auswahlverfahren oder die Umlenkung der Studierenden auf die auszubauenden Fachhochschulen ins Auge gefaßt. Dabei fällt der derzeitige deutsche Jahrganganteil der Studierenden im internationalen Vergleich unter den reichen Industrienationen (USA, Japan, Frankreich) deutlich ab. Solange konservative Denkmuster die politische Diskussion beherrschen, ist es sogar schwer, das verfassungsmäßig verbürgte Recht (Art. 12, Abs. 1 GG), die Ausbildungsstätte frei wählen zu können, durchzusetzen. Der derzeit dominierende hochschulpolitische Kurs, die Zahl der Studierenden zu drücken, wirkt auf das Anfang der 60er Jahre postulierte Recht auf reale Chancenverbesserung geradezu kontraproduktiv. Falls die Siegener Ergebnisse auch für die übrigen Gesamthochschulen zuträfen, wäre eine soziale Chancenverbesserung nicht mehr gegeben.

¹⁵⁸ Fachoberschulabsolventen stammen überproportional aus den unteren Schichten. Unter Praktikern werden unabhängig vom Sekundarabschluß -die Studierenden zusammengefaßt, die eine abgeschlossene Berufsausbildung oder zumindest ein Jahr Berufspraxis vor Studienbeginn aufweisen.

¹⁵⁹ Ebd., S. 80.

¹⁶⁰ Entgegen ihren ursprünglichen Wünschen korrigieren viel mehr Studierende ihr Studienziel nach "unten" als umgekehrt (vgl. Herz, ebd., S. 80 ff).

8.4 Befragungen von Studierenden

8.4.1 Studienqualität

Seit dem Wintersemester 1983/84 befragt eine Arbeitsgruppe des Hochschul-Informationssystems regelmäßig bundesweit schriftlich deutsche Studienanfänger in einer repräsentativen Stichprobe, um Informationen über das Studienaufnahmeverhalten zu bekommen.¹⁶¹ Unter den 37 beteiligten Hochschulen sind auch die beiden Gesamthochschulen Duisburg und Siegen. In einer differenzierten Sonderauswertung erhalten die beteiligten Auskunft über Motive und Beweggründe ihrer Studienanfänger im Vergleich zu den Ergebnissen ihrer Hochschulart. Als Hochschulart werden einerseits unter Universitäten alle wissenschaftlichen Hochschulen (einschließlich der Pädagogischen Hochschulen und Kunsthochschulen) und andererseits die Fachhochschulen zusammengefaßt.

Noch immer scheint sich der langgehegte Zweifel an der wissenschaftlichen Gleichwertigkeit der Gesamthochschulen bei den Studienanfängern in der zweiten Hälfte der 80er Jahre auszuwirken, denn hinsichtlich des Rufes von Hochschule und Professoren sowie bei der Bewertung der Qualität des Lehrangebots schneiden beide Hochschulen negativ ab, wobei Siegen noch schlechter dasteht als Duisburg. Da zu Beginn des ersten Studienseesters nur wenige eigene Erfahrungen vorliegen können, basiert die Antwort tatsächlich auf übernommenen Meinungen und Informationen. Ausschlaggebend ist bei der Hochschulwahl die Nähe zum Heimatort, in Duisburg noch mehr als in Siegen, wo ein größerer Prozentsatz der Studienanfänger aufgrund von Zulassungsbeschränkungen (Wirtschaftswissenschaften) entgegen ihrem ursprünglichen Studienortwunsch zugewiesen wird. Die Befragung bestätigt insgesamt erneut den Erfolg des Regionalisierungskonzepts.

Unterdurchschnittlich wird für beide Gesamthochschulen die Vielfalt des Lehrangebots beurteilt, wobei Duisburg etwas besser als Siegen abschneidet. Besonders in den letzten Jahren sehen die Studienanfänger Duisburgs ihre Berufsaussichten optimistisch, während die Siegener Studierenden vor allem durch kurze Studienzeiten bei der Studienortwahl motiviert sind. Für beide Studienorte werden Freizeitangebot und die Atmosphäre des Hochschulortes skeptisch beurteilt, während die Überschaubarkeit der Verhältnisse an der Hochschule - in Siegen mehr noch als in Duisburg - positiv eingeschätzt wird.

Bundesweit glaubt jeweils etwa jeder vierte Studienanfänger mit ziemlicher Konstanz über die Jahre hinsichtlich Lehrangebot, Qualität der Dozenten und Ausstattung der Hochschule habe seine Universität den besten Ruf und sie eröffne damit auch die besten Berufsaussichten. Diese Meinung vertritt dagegen in Duisburg nur jeder achte und in Siegen sogar nur jeder vierzehnte, auch dieses ein Anzeichen für die geringere Identifikation der Studienanfänger mit ihrer jungen Universität.

Anders als in Duisburg trat bei der letzten ausgewerteten Befragung der Studienanfänger zu Beginn des WS 1990/91 bei der Beurteilung der U-GH Siegen ein deutlicher Wandel ein. Der

¹⁶¹ Lewin, Karl, Schacher, Martin: Studienanfänger im Wintersemester 1989/90. Optimistische Berufserwartungen fördern Studienaufnahme, Hannover 1990, S. 7.

Ruf der Hochschule und ihrer Professoren wird nunmehr positiv bewertet, ebenso die Ausstattung der Hochschule. Auch die Qualität des Lehrangebots genießt neuerdings überdurchschnittliches Ansehen. Bei der Einschätzung der Hochschule hinsichtlich der Berufsaussichten wird anders als vorher eine durchschnittliche Beurteilung erreicht, d.h. die vorher erkennbare Skepsis gegenüber der eigenen Hochschule (Gesamthochschule) wurde überwunden.

Als Motiv für die Hochschulwahl wird mit überdurchschnittlich steigender Tendenz eine kurze Studienzzeit genannt, allerdings nachrangig nach der Nähe zum Heimatort, den überschaubaren Verhältnissen an der Hochschule, dem guten Ruf der Professoren und der guten Ausstattung der Hochschule. Die an mehreren Stellen feststellbare bedeutend positivere Beurteilung der U-GH Siegen ist mit großer Wahrscheinlichkeit von dem Ergebnis der im Dezember 1989 erschienen Spiegel-Befragung beeinflusst worden. Während im WS 1988/89 nur jeder 14. Studienanfänger glaubte, die U-GH Siegen habe den besten Ruf hinsichtlich der Qualität der Dozenten und des Lehrangebots, meinte das zwei Jahre später fast jeder dritte.

Ganz anders fällt die Beurteilung der Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens durch Studierende höherer Semester¹⁶² aus, die im WS 1989/90 nach ihren "konkreten Erfahrungen aus dem Uni-Alltag"¹⁶³ befragt wurden. Die Befragung von Hauptfach-Studierenden der fünften bis zehnten Semester an 51 Universitäten erstreckte sich auf die 15 Fächer oder Fachgruppen, die am meisten studiert wurden. Damit erfaßte man die Universitätsstudiengänge, in denen 70% der Studierenden immatrikuliert waren. Diese Expertenbefragung, die klar auf die Rahmenbedingungen des Studiums und auf das hochschuldidaktische Engagement der Hochschullehrer abhob, brachte ein überraschendes Ergebnis, denn unter den ersten zehn befinden sich drei Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens mit Siegen, Paderborn und Wuppertal (Plätze 1, 3 und 9). Wird der Durchschnitt aller fünf Gesamthochschulen zugrunde gelegt, so schneiden sie eindeutig besser ab als die nach 1960 gegründeten Universitäten, auf die die Gruppe der alten Universitäten mit deutlichem Abstand folgt.¹⁶⁴ Der Einwand, die Befragung hätte kleinere Universitäten infolge der dort besseren Rahmenbedingungen bevorzugt (Arbeitsplätze, Buch- und Geräteausstattung), ist für den Vergleich der erstgenannten Gruppen nicht stichhaltig, da die Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens im Durchschnitt mehr Studierende haben als die neuen Universitäten und deren Ausstattung keineswegs - weder personell, noch räumlich und sächlich - übertrifft. So bleibt nur der Schluß, daß aus der Sicht erfahrener Studenten die Studienbedingungen an bestimmten Hochschulen tatsächlich besser sind sowie Lehre und Betreuung mit mehr Erfolg betrieben werden.

Besonders hervorzuheben ist das Ergebnis der beiden Gesamthochschulen in Solitäre Lage (Siegen und Paderborn), bei denen keines der insgesamt 16 untersuchten Fächer schlechter als auf dem zehnten Platz landet (vgl. Bild 17). Siegen weist sogar bei neun erfaßten Fächern als schlechteste Platzierung nur einmal den fünften Rang auf und erreicht dreimal den ersten Rang (Geschichte, Mathematik, Germanistik).¹⁶⁵ Insgesamt wurden die Rahmenbedingungen des Studiums höher bewertet als das Engagement der Hochschullehrer in der Lehre. Obwohl die

¹⁶² Der Spiegel: Die neuen Unis sind die besten, Nr. 50/1989, S. 70 f.

¹⁶³ Ebd., S. 72.

¹⁶⁴ Ebd., S. 78.

¹⁶⁵ Ebd., S. 86.

Gesamthochschulen bei ersteren bessere Plätze erreichen (1, 3, 4, 14 und 32), während es beim zweiten Kriterium nur die Plätze 1, 4, 16, 19 und 20 sind, kann daraus nicht gefolgert werden, sie hätten ihre positive Beurteilung nur ihrer guten Ausstattung zu verdanken, denn das Gefälle zwischen beiden Abfolgen ist nicht so bedeutend, und der Vergleich mit den neuen Universitäten spricht dagegen.¹⁶⁶

Gegen diesen Einwand sprechen auch die Daten des Wissenschaftsrates¹⁶⁷, besonders in den Ingenieurwissenschaften. Bei der Spiegel-Befragung erreichten die fünf bzw. vier Gesamthochschulen - in der Elektrotechnik ohne Essen - bei jeweils zwanzig beteiligten Hochschulen im Maschinenbau die Rangplätze 1, 3, 5, 12 und 17 und in Elektrotechnik die Rangplätze 1, 3, 5 und 17.

Dagegen berechnete der Wissenschaftsrat unter Einbeziehung aller wissenschaftlichen Hochschulen mit Ingenieurwissenschaften für die Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens bei der räumlichen Auslastung die Plätze: 9, 16, 17, 18 und 21 und im Betreuungsverhältnis die Plätze: 12, 16, 17, 20 und 22 bei jeweils 22 ausgewiesenen Hochschulen, also ausgesprochen hintere Ränge. Die durchschnittliche räumliche Auslastung beträgt 235% und das Betreuungsverhältnis beläuft sich auf 21,4.¹⁶⁸ Beide Werte liegen weit unter dem Durchschnitt aller wissenschaftlichen Hochschulen in diesen Fächern. Unter objektiv schlechten Studienbedingungen, die sich wegen des anhaltenden Andrangs zu diesen Fächern laufend verschlimmern, gaben die Studierenden noch relativ positive Auskünfte über ihre Studienbedingungen. Die Behauptung, es sei nur "die Annehmlichkeit, die Förderlichkeit der Studienbedingungen" gemessen worden, läßt sich deshalb nicht aufrechterhalten.¹⁶⁹

Im übrigen widersprachen dieser Behauptung von Scheuch insgesamt die Betreuungsverhältnisse und räumlichen Auslastungsgrade u.a. der beiden "Spitzenreiter" Siegen und Paderborn eindeutig. Während an Universitäten 16 Studierende auf jede Stelle wissenschaftlichen Personals entfielen,¹⁷⁰ waren es an den Gesamthochschulen 22,2, in Siegen 19,2 und in Paderborn 23,0. Der räumliche Auslastungsgrad lag bundesweit angesichts von etwa 800.000 gebauten Studienplätzen und der doppelt so hohen Studierendenzahl bei 200%. Er betrug an den Gesamthochschulen 206%, in Siegen 213% und in Paderborn sogar 232%.¹⁷¹

¹⁶⁶ Spiegel-Spezial: Studieren heute. Welche Uni ist die beste? Hamburg, März 1990, S. 16 f.

¹⁶⁷ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum 19. Rahmenplan für den Hochschulbau 1990-1993, 4 Bde., Köln 1989.

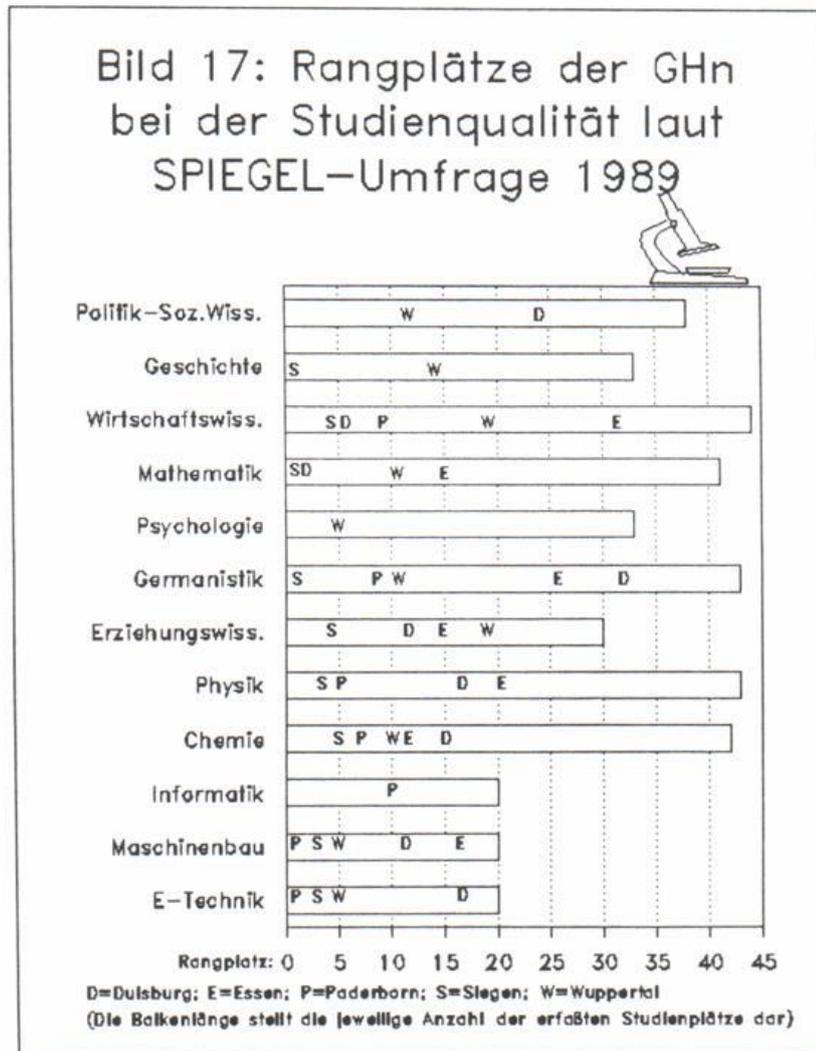
¹⁶⁸ Ebd., S. 72 ff.

¹⁶⁹ So Erwin K. Scheuch in einem Streitgespräch über die Spiegel-Rangliste. Spiegel-Spezial I/1990, S. 97.

¹⁷⁰ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1991/92, November 1991, S. 141 u. 218.

¹⁷¹ Vgl. Tabelle 10. Dort sind auch die Fundstellen angegeben.

Bild 17: Rangplätze der GHn bei der Studienqualität laut SPIEGEL-Umfrage 1989



Der wissenschaftliche Betreuer der Spiegel-Befragung, Prof. Neidhardt, ist der Auffassung, für dieses gute Abschneiden der Gesamthochschulen gäbe es zwei Gründe: der "enorme Bewährungs- und Konkurrenzdruck",¹⁷² unter dem die Gesamthochschulen sich durchsetzen mußten, und die vermeintliche Existenzgefährdung aufgrund der für die neunziger Jahre fälschlich prognostizierten stark rückläufigen Studentenzahlen.¹⁷³ Beides habe die jungen Hochschulen veranlaßt, sich um ihre Attraktivität zu bemühen.

Die durch die Spiegel-Befragung ausgelöste Umorientierung der Studienanfänger hat bereits im WS 1990/91 zu einem überdurchschnittlichen Andrang bei den Gesamthochschulen geführt, wodurch diese an die Grenzen ihrer Kapazität gelangten.¹⁷⁴ Die durch die Befragung zu

¹⁷² Ebd., S. 17.

¹⁷³ Ebd., S. 18.

¹⁷⁴ Im WS 1990/91 hatte Siegen bei den Erstimmatrikulierten mit 23,3% landesweit die höchste prozentuale Zunahme.

vermutende Wirkung trat also bereits rasch ein und verschlechterte nun auch an den Gesamthochschulen die Studienbedingungen derart, daß bei einer weiteren Befragung für sie ein ungünstigeres Ergebnis zu erwarten ist, besonders in den Fächern, deren qualifizierte Absolventen von der Wirtschaft gebraucht werden (Betriebswirtschaft, Maschinenbau und Elektrotechnik). Insofern bewirkte die verdienstvolle Offenlegung der Studienbedingungen, weil sie eine Reaktion bei der Wahl des Studienorts auslöste, deren Veränderung. Ob es bei einer vorübergehenden Umorientierung bleibt, wie stark die Nähe zum Heimatort weiterhin die Studienortwahl bestimmt oder ob andere Kriterien dabei eine Rolle spielen, muß sich noch erweisen.

Die größte bisher in den Wirtschaftswissenschaften durchgeführte Befragung, in die knapp 9000 Studierende einbezogen wurden, kam für Siegen, das in der Spiegel-Befragung Platz 4 erreichte, trotz der starken Belegung mit 3124 Studierenden im WS 1990/91 zu dem überraschenden Ergebnis: "Die Gesamthochschule Siegen und die Universitäten Heidelberg, Münster, Trier und Stuttgart-Hohenheim würden die fünf ersten Plätze belegen, wenn aus den in der Tabelle gebildeten vier Ranglisten zu den Faktoren von Studienqualität eine umfassende Liste der besten deutschen Wirtschaftsfakultäten errechnet würde."¹⁷⁵

Aus 56 Einzelfragen zur Studiensituation wurden vier Bewertungsdimensionen (Qualität der Lehre, Rahmenbedingungen, Arbeitsmittel und Spektrum der Lehre) gebildet und auf eine weitere Zusammenfassung wurde verzichtet. Dabei erreichte Siegen in den vier Dimensionen die Ränge 2, 4, 8 und 5 unter 48 Universitäten, eine Platzierung, die zu dem Spitzenplatz führen würde, da kein anderer Studiengang in den vier Bewertungsdimensionen insgesamt eine bessere Platzierung erreichte.¹⁷⁶ Da die übrigen vier Universitäten, denen bei dieser Untersuchung ein Spitzenplatz zustände, bei der Spiegel-Befragung nur auf die Plätze 16, 25, 11 und 18 bei 44 einbezogenen Studiengängen gesetzt wurden, sind allerdings aufgrund dieser Streubreite erhebliche Zweifel am Aussagewert derartiger Ranglisten angebracht.

8.4.2 Kritik und Wünsche

Aus der Kritik der Studierenden ist zu erkennen, daß wesentliche Ziele der Studienreform nicht erreicht worden sind. Die an der U-GH Essen gewonnenen Antworten, die sich wenig vom Bundesdurchschnitt unterscheiden, bestätigen, daß im Laufe der 80er Jahre der Anpassungsprozeß der Gesamthochschulen an das universitäre Vorbild weitgehend vollzogen wurde.

Studierende betrachten die Hochschule aus einer gewissen Distanz. Sie beklagen deren Anonymität und den Mangel an Kontakten. Die Hochschule wird primär als Ort der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten gesehen, Funktionen, die sie relativ gut erfüllt (2/34).¹⁷⁷ Aber einer soliden Berufsausbildung, die für ebenso wichtig erachtet wird, kommt sie wesentlich schlechter nach. Defizite gleicher Größenordnung stellen die Studierenden bei

¹⁷⁵ Kowalewsky, Reinhard: Leere Lehrstühle. 9000 Studenten bewerten ihre Hochschulen, in: Wirtschaftswoche 45. Jg., Nr. 27, v. 28. Juni 1991, S. 61 ff.

¹⁷⁶ Ebd., S. 64.

¹⁷⁷ Vgl. die in FN 142 stehenden Anmerkungen zur Quellenangabe.

der Förderung ihrer persönlichen Bildung/Allgemeinbildung und der Vorbereitung auf verantwortliches Handeln fest.

Eine Weiterentwicklung der Hochschulen sollte vor allem durch

- Steigerung der Qualität der Lehre und ein besseres Lehrangebot,
- inhaltliche Studienreform,
- Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung,
- hochschuldidaktische Reformen und Innovationen,
- mehr Kontakt mit Berufstätigen im zukünftigen Berufsfeld geschehen.

In hohem Maße wenden sich die Studierenden gegen

- die Errichtung von Privathochschulen,
- stärkeren Wettbewerb unter den Hochschulen,
- Durchsetzung von Planstudienzeiten (Uni: 8-9 Semester, FH: 6-7 Semester) und gegen eine
- strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium (1/298 u. 2/35).

Vor allem bei Prüfungsarbeiten und -vorbereitungen sowie bei fachwissenschaftlichen bzw. inhaltlichen Problemen des Faches erwarten sie eine intensive Betreuung durch die Lehrenden (2/31). Weil eine Betreuung im darüber hinausgehenden persönlichen Bereich wesentlich skeptischer gesehen wird, ist zu vermuten, daß aufgrund der Studienerfahrung auf diesem Gebiet von Professoren wenig Kompetenz erwartet wird (1/303 u. 2/26). Studierende haben überwiegend den Eindruck, daß nur ihre Leistungen im Studium zählen. Es überrascht daher nicht, daß 40% ihr Studium wie eine normale Berufstätigkeit auffassen, und wenn sie ihr Pensum erfüllt haben, ihre Freizeit wenig mit Hochschule und Studium zu tun hat. Weitere 30% sehen ihre Lebenssituation so, daß für sie das Studium nicht die einzig wichtige Beschäftigung ist, sondern andere Bereiche, wie Erwerbsarbeit oder Familie, ebenso wichtig sind. Nur bei einem Viertel bilden Hochschule und Studium den Mittelpunkt, auf den fast alle ihre Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind (2/33).

Mit der Rolle als Studierender besteht zwar eine relativ hohe Identifikation - zwei Drittel sind es sehr gern -, aber wichtiger als Hochschule und Studium sind Partner bzw. die eigene Familie, Geselligkeit und Freundeskreis sowie Freizeit und Hobbys (1/308 u. 2/41). Studierende unterstützen vor allem die Durchsetzung der vollen Gleichberechtigung der Frau in Beruf und Gesellschaft sowie die Priorität des Umweltschutzes vor wirtschaftlichem Wachstum (2/44). Für mehr als die Hälfte (58%) sind Selbstverwirklichung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit wesentliche Orientierungspunkte (2/45).

8.4.3 Studienzeit

Die Studierenden in wissenschaftlichen Studiengängen planen durchschnittlich eine Fachstudiendauer von 12,1 Semestern (2/23). Angesichts dieser Zielvorstellung, nicht vorhersehbarer Schwierigkeiten, ihrer Einstellungen und Prioritätensetzung ist eine Studienzeitverkürzung nicht zu erwarten, zumal steigende Anforderungen, Ausdifferenzierung der Fachgebiete und Vermehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse schon durch Überarbeitung

der Studien- und Prüfungsordnungen kompensiert werden müssen. Außerdem werden von vielen Seiten mehr Auslandsstudien und Praxiskontakte gefordert.

Da über 80% der Studierenden - auch in Fachhochschulstudiengängen - für ihre geistige und persönliche Entwicklung

- die Teilnahme an einem Forschungsprojekt wünschen,
- praktische Arbeitserfahrungen während des Studiums sammeln und
- über die eigenen Fächer hinaus an Vorlesungen und Kursen anderer Fachbereiche teilnehmen

möchten, wobei die beiden ersten Absichten nach ihrer Meinung die Berufsaussichten verbessern, ist auch deshalb eine Studienzeitverkürzung wenig wahrscheinlich (2/9 u. 3/9). Das erhebliche Interesse an einem Auslands-, einem Aufbaustudium und der Promotion sprechen ebenfalls dagegen.

In wissenschaftlichen Studiengängen an der U-GH Essen wenden die Studierenden für ihr Studium einschließlich der Wegzeiten durchschnittlich 43,4 Stunden während der Vorlesungszeit auf. Dazu kommen noch 7,6 Stunden für Erwerbstätigkeit, insgesamt also 51 Stunden wöchentlich, ein Wert der sich in Anbetracht ihrer Einstellung und sinkender allgemeiner Wochenarbeitszeit kaum steigern läßt. Nur wenn die Studienanforderungen gesenkt würden, könnten zugleich die beiden Hauptpositionen der Arbeitszeit: der Aufwand für Lehrveranstaltungen und Selbststudium (15,4 Stunden bzw. 14,6 Stunden) reduziert werden (2/17). Da die Studierenden angeben, daß nach ihrer Studienordnung durchschnittlich 26,2 Stunden Lehrveranstaltungen für sie vorgeschrieben seien (2/15), ergibt sich schon derzeit eine Unterschreitung von rund 10 Stunden zwischen Soll und Ist, ein Sachverhalt, der die Überschreitung der Plan- bzw. Regelstudienzeit mitverursachen dürfte.

8.4.4 Mängel des Fachstudiums

Der Nutzen eines Hochschulstudiums besteht für 73% der Studierenden darin, später eine interessante Berufsarbeit zu haben, für 63% mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren und für 53% eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten. Neben dem Berufs- und wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse spielt die persönliche Entwicklung eine große Rolle, denn 61% der Studierenden wollen durch ein Fachstudium ihre Vorstellungen und Ideen gefördert sehen. Ebensoviele studieren lieber ein Fach, das sie - unabhängig von den späteren Berufschancen - wirklich interessiert, während nur 23% lieber ein Fach mit guten und sicheren Berufschancen vorzieht, auch wenn es weniger interessant ist. Ähnlich gering ist der Anteil derjenigen, die den Nutzen eines Hochschulstudiums in einem guten Einkommen oder einer hohen sozialen Position sehen (34% bzw. 22%). Materielle Gesichtspunkte liegen demnach weit hinter dem Interesse an persönlicher Entwicklung, einem interessanten Beruf und am Fach (2/10) zurück.

Für die Verbesserung ihrer Studiensituation sei der stärkere Praxisbezug des Studienganges am dringendsten und auch die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen hat einen hohen Stellenwert. Von etwa gleicher Wichtigkeit sind häufige Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis und eine intensivere Betreuung durch Lehrende, Vorstellungen, die allerdings nur durch Personal-

vermehrung zu erfüllen wären (2/31). Da ein enger Praxisbezug und eine gute Berufsvorbereitung durch das Fachstudium (2/11) vermißt werden und Studierende sich in ihren praktischen Fähigkeiten wenig gefördert sehen, ist das dringende Verlangen nach verstärktem Praxisbezug im Studium verständlich (2/31).

Da auch der Forschungsbezug der Lehre (2/11) nicht viel besser als der Praxisbezug beurteilt wird, dürfte das Ziel der Studienreform an Gesamthochschulen, eine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, nicht befriedigend erreicht worden sein. Gefordert würde von ihnen vor allem, ein großes Faktenwissen zu erwerben sowie viel und intensiv für das Studium zu arbeiten (2/11). Dagegen würde viel zu wenig Wert darauf gelegt, auch in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen (78%) und eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln (74%). Spezialisierung und die Vermittlung fachlicher Kenntnisse rangierten vor Interdisziplinarität. Die Studierenden vermissen am meisten Mitwirkungsmöglichkeiten bei der inhaltlichen und organisatorischen Planung von Lehrveranstaltungen und die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte im Studium zu setzen (2/29). Eine straffe Reglementierung des Studiums läuft demnach ihrem Interesse entgegen.

Wenn Studierende der Auffassung sind, sie hätten

- mit dem Aufbau und der Struktur ihres Studienganges und
- mit der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots relativ schlechte Erfahrungen gemacht (2/29);
- Kritik an Lehrmeinungen zu üben,
- sich für soziale und politische Fragen aus der Sicht ihres Fachgebietes zu interessieren,
- sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen und sie würden zu wenig berücksichtigt,

dann dürften damit wesentliche unerreichte Ziele der Studienreform angesprochen worden sein.

8.4.5 Offenes System

Die Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz kommt zu dem Ergebnis, daß "im Hinblick auf Tradition und Aufgabenstellung der Hochschularten ... das Ausmaß abweichender Einschätzungen" der Studierenden von Universitäten und Fachhochschulen "geringer (ist), als man erwarten könnte" (1/90). Nahezu alle Befragungsergebnisse stützen dieses Ergebnis. Die Studierenerwartungen und -erfahrungen, die politischen und gesellschaftlichen Orientierungen, die studentischen Lebensformen und sogar die soziale Herkunft und schulischen Bildungswege haben sich im Laufe der 80er Jahre derart angenähert, daß die Aufrechterhaltung von zwei getrennten Hochschularten - den Universitäten und Fachhochschulen - mit relativ starrer Abschottung äußerst fragwürdig ist. Die Studierenden haben in ihren Einstellungen und Intentionen schon weitgehend vollzogen, was auch im gesellschaftlichen Interesse wäre, jedoch politisch z. Zt. nicht auf der Tagesordnung steht: die Überführung eines versäulten dualen Systems in ein durchlässiges: die integrierte Gesamthochschule. Das böte die Möglichkeit, die von den Studierenden festgestellten Defizite und Mängel abzubauen. Die derzeit mit der Hochschulwahl getroffene Lebensentscheidung könnte in einem offenen System korrigiert werden, sobald die eigenen Fähigkeiten und Interessen erkannt sind. Dadurch könnte eine optimale Qualifizierung ohne Umwege erreicht werden.

8.5 *Veränderte Handlungsmotive und -felder*

In der Anfangsphase der Gesamthochschulen trieben hochschulpolitisches und hochschuldidaktisches Engagement sowie ministerielle Vorgaben die Studienreform voran. Ebenso wichtig waren das Interesse, tradierte Strukturen im Sinne einer modernen Industriegesellschaft umzugestalten, und die standespolitische Intention, wissenschaftliche Anerkennung zu erreichen. Aufgrund der sich abzeichnenden hochschulpolitischen Umsteuerung erlahmte der Reformeifer. Weil die Gesamthochschulen ihre Pilot- und Vorbildfunktion zunehmend einbüßten und stattdessen in eine Außenseiterposition zu gelangen drohten, wurde das Interesse an verändernden Reformen geringer und der von den konkurrierenden Institutionen forcierte Anpassungsdruck einflußreicher. Die seit der Errichtung der Gesamthochschulen vorhandene Befürchtung, deren Aufbau ginge zu Lasten der übrigen Hochschulen, wurde durch die sich abzeichnende Finanzkrise des Landes verstärkt. Dieser Eindruck belastete das Klima zwischen den Hochschulen erheblich. Außerdem trug die Ungewißheit, wie der Arbeitsmarkt auf die Absolventen der Gesamthochschulen reagieren würde, dazu bei, wenig von tradierten Mustern abzuweichen. Ein weiterer reformhemmender Aspekt kam hinzu: die Verbindlichkeit und Perfektionierung bundesweiter Rahmenvorschriften. Es erwies sich, daß standespolitische Denkmuster und Vorurteile sowie ein zur Erstarrung neigendes Rechtssystem Reformbestrebungen mehr behinderten als der Arbeitsmarkt, der die Absolventen integrierter Studiengänge erstaunlich reibungslos aufnahm, weil ihr Qualifikationsprofil sich als konkurrenzfähig erwies und diese im Wettbewerb die Gerüchte vom Leistungsrabatt der Gesamthochschulen widerlegten.

Buttler wies 1985 darauf hin, "daß die Anerkennungsdebatte vermutlich weit weniger intensiv geführt worden wäre, wenn der Gesetzgeber und die Landesregierung sich von vornherein darauf beschränkt hätten, diese und nur diese Gesamthochschulen zu bilden" und "die bestehenden Gesamthochschulen in einem differenzierten System von Fachhochschulen, Universitäten-Gesamthochschulen und klassischen Universitäten weiter zu fördern und statt einer einheitlichen eine differenzierte Hochschullandschaft in Nordrhein-Westfalen zu verwirklichen".¹⁷⁸ Diese Auffassung ist bei Buttler beeinflusst von konzeptionellen Überlegungen, wie die vom Anerkennungsdruck entlasteten Gesamthochschulen sich in Zukunft profilieren könnten: "Die größte Sorge der Gesamthochschulen muß der Pflege, Wiederfreisetzung und Ergänzung ihres Reformpotentials gelten." Dazu bedürfte es von außen der Wiedereröffnung zumindest begrenzter Ausbauperspektiven, der Förderung und damit Motivation des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Verzichts auf neue Belastungen der Personalstruktur:

"Die gänzliche oder teilweise Aufgabe von Ausbauzielen hatte die Reformfähigkeit der Gesamthochschulen entscheidend getroffen. Obwohl sie in hohem Maße bereit waren, die schon sehr knapp bemessenen Ressourcen in wissenschaftliche produktivere Verwendung umzulenken, sind teilweise Untergrenzungen der Wettbewerbsfähigkeit erreicht worden, die das Land dringend korrigieren muß."¹⁷⁹

¹⁷⁸ Buttler, Friedrich: Ansprache am 14. September 1985 in der Universität-Gesamthochschule Siegen, veröffentlicht in: Siegener Hochschulblätter, Heft 2/88, S. 39.

¹⁷⁹ Ebd., S. 41 f.

Obwohl die geforderte Korrektur insgesamt nur sektoral durch zeitlich befristete Sonderprogramme erfolgte und stattdessen sogar später, im Vorgriff auf die falsche Einschätzung des Rückgangs der Studentenzahl um 30% in den 90er Jahren, noch eine weitere Konzentrationswelle zu verkraften war, haben die Gesamthochschulen ihre Profilierung weiter vorangetrieben. Bei Initiativen für ein verbessertes Studienangebot waren Arbeitsmarktchancen für Absolventen und eine gesteigerte Attraktivität der Hochschule wegen des befürchteten zukünftigen Rückgangs der Studentenzahl maßgebend. Nach Ausschöpfung des regionalen Potentials galt es, durch attraktive Studiengänge den Einzugsbereich zu erweitern. Die konzeptionellen Überlegungen reichten von einer breiten wissenschaftlichen Qualifikation und Orientierung an veränderten Berufsanforderungen bis zur Vorbereitung auf fachwissenschaftliche und berufliche Spezialisierungen, die auf momentan sich abzeichnende Nischen des Tätigkeitsspektrums zielten.¹⁸⁰

In den 70er Jahren konzentrierten sich die Mitglieder der Gesamthochschulen auf die Studienreform sowie den personellen und materiellen Aufbau. Infolge der Aufgabenfülle sowie der daraus entstandenen zeitlichen und fachlichen Zwänge wurde dabei mit hoher Arbeitsintensität gehandelt. In den 80er Jahren trat eine Schwerpunktverschiebung von Lehre und Studium zur Forschung ein. Dieser Wandel war Folge veränderter gesellschaftlicher Erwartungen an die Hochschule. Diese blieben zwar hinsichtlich der Forderung nach Praxisnähe der Hochschulen unverändert, verlagerten sich aber infolge des gesättigten Arbeitsmarktes vom Interesse an berufstauglichen Absolventen auf direkt verwertbare naturwissenschaftliche, technische und ökonomische Forschungsergebnisse.

Den Hochschulmitgliedern war bewußt, daß Anerkennung von der Fachwelt nur durch Forschungsleistungen erreichbar wäre. Neben der Anerkennung der Institution ist für Wissenschaftler die eigene Reputation durch die scientific community von ausschlaggebender Bedeutung. Die hochschulpolitische Umsteuerung von der Studienreform auf die Forschung deckte sich mit persönlicher Interessenlage. Die Interessenlage des Wissenschaftlers an Gesamthochschulen und die Forschungspolitik waren weitgehend deckungsgleich, abgesehen davon, daß der Forschungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse Differenzen aufwiesen. Die Forschungspolitik zielte auf die ökonomisch-ökologische Erneuerung des Landes. Sie hatte somit in doppelter Hinsicht eine selektive Ausrichtung: auf unmittelbar verwertbare Forschungsergebnisse, vor allem auf den einschlägigen Gebieten. Die Hochschule ist dagegen an einem breiten Forschungsspektrum interessiert und der einzelne Wissenschaftler am Erkenntnisgewinn in seiner Fachdisziplin. Als Indikator für die Konsolidierung und Profilierung der Gesamthochschulen traten in den 80er Jahren neben die berufliche Bewährung der Absolventen anerkannte und verwertbare Forschungsergebnisse in den Vordergrund.

Die für die Standortwahl der Gesamthochschulen maßgebliche "Politik der Regionalisierung" wurde zwar als "dreidimensional" bezeichnet, und zwar als individuell-sozial, politisch-ökonomisch und bildungsplanerisch,¹⁸¹ aber immer nur unter dem Gesichts-

¹⁸⁰ Besonders in Studiengängen, für deren Absolventen Arbeitslosigkeit drohte, wurden derartige Alternativüberlegungen angestellt, wie z.B. im Lehramt, zu dem u.a. neue Tätigkeitsfelder aus den Bereichen der Freizeit- und Museumspädagogik bis hin zu Betreuungsberufen (Animateur) erschlossen wurden.

¹⁸¹ Rau, Johannes: Die Regionalisierung des Hochschulbaus, in: Gesamthochschule. Angebot und Herausforderung, Düsseldorf, Oktober 1972, S. 29.

punkt, daß "überall in unserem Lande mehr Menschen wissenschaftlich oder auf wissenschaftlicher Grundlage ausgebildet werden" müßten, weil davon "die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft und die Sicherung unseres Wohlstandes" abhingen.¹⁸² Diese einseitige Ausrichtung auf Studium und Lehre, die noch von der "deutschen Bildungskatastrophe" beeinflußt war, wurde dann aufgrund der wirtschaftlichen Rezessionsphase Ende der 70er Jahre auf die Produktion von Forschungsergebnisse, um im internationalen Wettbewerb mithalten, umgelenkt. Dieser bis in die Gegenwart anhaltende Prioritätenwechsel prägt auch den Bedeutungswandel des Begriffs Regionalisierung.¹⁸³ Während zuerst möglichst vielen Studierwilligen ein Qualifikationsangebot gemacht werden sollte, konzentrierte sich die Hochschulpolitik in den 80er Jahren auf die Intensivierung von Forschung und Entwicklung unter Betonung der Kooperation mit der Region. Akzentuiert wurde dieses Ziel durch mehrere Regionalprogramme, durch die gezielte Förderung der Zusammenarbeit mit kleineren und mittleren Unternehmen und die Errichtung von Technologiezentren.

Da die Gesamthochschulen seit ihrer Errichtung praxisbezogen forschen und qualifizieren sollten, waren sie schon immer auf intensive Kontakte mit der Region angewiesen. Regionalisierung sollte einen wechselseitigen Austausch mit positiver Wirkung für beide Seiten bewirken. Anregungen für Lehre, Studium und Forschung aus der Praxis verhelfen zu qualifiziertem Nachwuchs und anwendbaren Forschungsergebnissen für die Region. Dazu kommen der kulturelle Austausch, Weiterbildungsangebote und die direkten ökonomischen Wirkungen durch Arbeitsplätze, Aufträge und in die Region fließende Kaufkraft. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß die Hochschulangehörigen in der Aufbauphase stärker mit dem Aufbau der Hochschule beschäftigt waren und sich danach die Hinwendung zur Region verstärkt hat, wozu der inzwischen gewachsene Kenntnisstand über regionale Probleme und die Verbesserung persönlicher Kontakte beigetragen haben. Umgekehrt mußte die Region erst ihre Zurückhaltung gegenüber der neuen Einrichtung überwinden und deren Nutzen für sie erkennen. Dazu war die Anerkennung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Gesamthochschulen die Voraussetzung.

Grundsätzlich stehen wissenschaftliche Hochschulen im internationalen Wettbewerb, in dem sich ihre Reputation entscheidet. Die Orientierung von Forschung und Lehre an der regionalen Praxis und deren Problemen wird durch überregionale Einbindung vor Provinzialismus bewahrt. Wenn das Spezifische der wissenschaftlichen Arbeit an der Integrierten Gesamthochschule in der "Erforschung des Besonderen der historischen, einmaligen, lokalen, verbesserungswürdigen Praxis" definiert wird,¹⁸⁴ so dürfte diese Funktionsbeschreibung in zweifacher Hinsicht modifizierungsbedürftig sein: ihre Arbeit darf sich grundsätzlich nicht in diesem Spezifikum erschöpfen und, da sich auch andere Hochschularten dieser Aufgabe mehr oder weniger annehmen, diese Profilbeschreibung ist nur als akzentuierend, aber nicht als originär für Gesamthochschulen anzusehen. Probleme der Praxis aufzunehmen, sie aufzuarbeiten und für sie Lösungsvorschläge zu unterbreiten, ist jedoch eine ihrer wesentlichen Aufgaben.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Neuerdings gibt es Anzeichen einer erneuten Akzentverschiebung zugunsten von Lehre und Studium, wie es das Aktionsprogramm "Qualität und Lehre" des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung zeigt, dessen Abschlußbericht vom Oktober 1991 stammt.

¹⁸⁴ Weizsäcker, Ernst Ullrich v.: Gesamthochschulen in der Krise? In: SPD-Hochschulpolitik, Informationsdienst Nr. 5/31. Oktober 1975, S. 2.

Zwangsläufig spielen jeweils die aus dem unmittelbaren Umfeld stammenden eine besondere Rolle.

Dabei sind "'Theorie' und 'Praxis' als immer schon ineinander verschränkte und jeweils neu zu vermittelnde Momente eines dialektischen Zusammenhanges" zu sehen.¹⁸⁵ Praxisbezug ist deshalb nicht nur die Anwendung von theoretischer Erkenntnis auf die Praxis, sondern ebenso setzt sich Wissenschaft gegenstandsspezifisch und methodisch der Korrektur durch die Praxis aus. Das Selbstverständnis von Wissenschaft ist das eines am Prozeß gebend und nehmend Beteiligten. Die dabei zu wahrende kritische Distanz ist die Voraussetzung für konstruktive Lösungsvorschläge. Sich als Partner auf die regionalen Probleme einzulassen, bedeutet, sich wissenschaftlich mit ihnen auseinanderzusetzen, um dazu beizutragen, die Lebensverhältnisse zu verbessern. Die traditionelle Orientierung wissenschaftlicher Hochschulen an der jeweiligen Fachwelt sowie an der wirtschafts- und bildungsbürgerlichen Gesellschaft bedurfte der Erweiterung.

Insofern war der Anfang der 80er Jahre an der Gesamthochschule Essen nach holländischem Vorbild eröffnete Wissenschaftsladen¹⁸⁶ ein positiver Ansatz. Er wendete sich an diejenigen, die den von Wissenschaft mitverursachten "Sachzwängen unterliegen oder physisch oder sozial von den Produkten der Wissenschaft betroffen werden. Praxisbezug heißt dann auch, sich dieser Betroffenen anzunehmen und sie als Mündige mit eigenen Interessen ernst zu nehmen". So wandelt sich der Begriff Regionalisierung dazu, auch "die normalen Bürger mit ihren Problemen und Interessen in den Blick" zu nehmen.¹⁸⁷ Regionalisierung als Zusammenarbeit mit Unternehmen, Kommunen und Verbänden erfährt dadurch ihre Komplettierung, die sich nicht nur auf die "Kulturprovinz mit ihrem Bildungsbürgertum"¹⁸⁸ erstreckt. Durch die Aufdeckung der Defizite etablierter Wissenschaft wird die Chance ihrer breiteren Akzeptanz erhöht. Die Aufmerksamkeit der Wissenschaft auf bisher nicht wahrgenommene Probleme zu lenken, ist die vermittelnde Aufgabe des Wissenschaftsladens.¹⁸⁹ Die Betroffenen erfahren Unterstützung bei der Artikulation ihrer Probleme. Sie können dadurch Wissenschaft veranlassen, ihre Erkenntnisziele, Erkenntnisinhalte und Erkenntnismethoden zu verändern und Studierende durch derartige Projekte an Regionalprobleme heranzuführen, was wiederum deren Lernmotivation verstärkt.¹⁹⁰

Der Essener Wissenschaftsladen als Pilotprojekt in der Bundesrepublik war hinsichtlich seines Engagements für die Betroffenen in der Region ein Ansatz, der das Ziel der Gesamthochschule, zur Chancengleichheit beizutragen, auf hochschulferne Gruppen ausdehnte, für die in der Regel kein Studium infrage kommt. Allerdings besteht die Gefahr, mit einem derartigen Ansatz in die Isolation zu geraten, da er von der wissenschaftlichen Fachwelt als Gefährdung der Forschungsfreiheit und als einseitige Parteinahme kritisiert werden dürfte. Von einer Institution aus, die noch unter Anerkennungsdruck stand, ist eine derartige Innovation nur

¹⁸⁵ Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976, S. 9.

¹⁸⁶ Hermann, Georg/Schmidt, Jörn: Regionalität und Betroffenheit: Zur Konzeption des Essener Wissenschaftsladens, in: Klüver, Jürgen u.a. (Hrsg.): Gesamthochschule. Versäumte Chancen? Opladen 1983, S. 51.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Ebd., S. 53.

¹⁹⁰ Ebd., S. 53 f.

sehr schwer einleitbar und durchzuhalten. Außerdem sind die materiellen Voraussetzungen für eine derartige Umorientierung ungesichert, solange die Beteiligten nicht durch öffentliche Mittel angemessen unterstützt werden, denn derartige Projekte werden, solange die Betroffenen nicht über politischen Einfluß verfügen, in der Regel übersehen, zumindest nachrangig behandelt.

8.6 Studienbedingungen Ende der 80er Jahre

Nachdem sich im Laufe der 80er Jahre die Gesamthochschulen zu modernen Universitäten gewandelt haben, die Lehre als nachrangig hinter das Forschungsinteresse zurückfiel und man sich als Indikator funktionierender integrierter Studiengänge mit der relativ reibungslosen Aufnahme der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt begnügte, blieb deren Evaluierung aus. Nach den neuesten Absolventenzahlen hat sich das Verhältnis zwischen DI und DII für die ingenieur- und naturwissenschaftlichen Studiengänge bei 1/3 : 2/3 und für die wirtschaftswissenschaftlichen bei 1/4 : 3/4 eingependelt.¹⁹¹

In den letzten Jahren wird hauptsächlich die Entwicklung der Fachstudiendauer untersucht; dagegen werden Veränderungen der inhaltlichen Studienreform, Abbrecherquoten und Chancenverbesserung höchstens noch sporadisch erforscht. Um so mehr Bedeutung verdient eine Studierendenbefragung an der Universität-Gesamthochschule Siegen, an der sich mehr als 1000 Studierende integrierter Studiengänge und des Magisterstudienganges beteiligten.¹⁹² Die These, daß sich die Studienbedingungen an einer Gesamthochschule nicht mehr von denjenigen an Universitäten unterscheiden, wird durch eine allen Fachgruppen gemeinsame "grundlegende Kritik

- am geringen Praxisbezug des Studiums,
- an Defiziten bei der Vermittlung berufsverwertbarer Kenntnisse,
- an wenig kooperativen Lernformen,
- am weitgehenden Ausschluß gesellschaftlich wichtiger Themen aus dem Lehrangebot,
- an der geringen Betonung sozialer Qualifikationen gegenüber der Vermittlung fachlichen Wissens"¹⁹³

ähnlich wie in Essen, bestätigt. Am eindeutigsten wird der Wunsch nach stärkerer Mitbestimmung beim Lehrangebot artikuliert und in erheblichem Umfang die Vermittlung von Problemlösungs- und Kritikfähigkeit sowie der Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation vermißt,¹⁹⁴ Schlüsselqualifikationen, denen bei Studienreformkonzepten ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde.

¹⁹¹ Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform im Lande Nordrhein-Westfalen: Fachstudiendauern in Nordrhein-Westfalen. Stand 1989, Bochum, im September 1991, S. 3 ff. Die Ergebnisse erfassen die Absolventenjahrgänge WS 85/86-SS 89. Über die erhebliche Streubreite zwischen den einzelnen Gesamthochschulen gibt Bild 14 Auskunft.

¹⁹² Herz, Thomas, Krüsemann, Ursula: Studienbedingungen und Studienverlauf an der Universität-Gesamthochschule Siegen. Bericht über eine Befragung, Siegen, November 1991.

¹⁹³ Ebd., S. 39.

¹⁹⁴ Ebd., S. 37.

Die Bedingungen eines "durch Studien- und Prüfungsordnungen straff strukturierten Studiums, das inhaltlich vor allem der Vermittlung fundierten Fachwissens dient", werden als überzogen beurteilt.¹⁹⁵ Nach Auffassung der Studierenden im Hauptstudium "dominieren reproduktive Fähigkeiten in allen Fachgruppen". Stoffwiedergabe und Belastbarkeit in Prüfungssituationen sind die wichtigsten Voraussetzungen für Studienerfolg "in den meisten Studiengängen, während nicht einmal die Hälfte der (Studierenden) selbständiges Denken für erfolgsrelevant betrachtet".¹⁹⁶

Zwar wird die fachliche Kompetenz der Professoren anerkannt, aber es "attestiert nur ein Viertel ihnen zugleich auch gute didaktische Fähigkeiten, während die Hälfte aller Befragten der Meinung ist, die Professoren versuchen, Fachwissen einzupauken". Ebenso viele halten die Orientierung an einem hohen fachlichen Niveau für so stark, daß sie der Aussage zustimmen, die Lehrenden hielten an Leistungsstandards fest - "gleichgültig ob die Studierenden mitkommen".¹⁹⁷ Obwohl die Professoren nicht nur an der Forschung interessiert seien und sich nicht als distanziert zeigten, sondern "auf Fragen und Verständnisschwierigkeit der Studierenden" eingingen und sich "Zeit für Beratung" nähmen, seien weit überwiegend "nichtfachliche Diskussionen in Lehrveranstaltungen ausgeschlossen". Professoren gelänge es auch meistens nicht, den Studierenden "Freude am Fach zu vermitteln".¹⁹⁸ Sie nehmen systemkonform ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen überwiegend "als angepaßt, fleißig und vorrangig an guten Noten interessiert wahr".¹⁹⁹ Charakterisiert ist nach ihrer Meinung "das Studium durch strenge Reglementierung und Betonung der Vermittlung fundierten Fachwissens mit klaren Leistungsanforderungen".²⁰⁰

Im gleichen Jahr 1989 fand neben der hier zitierten Befragung diejenige des Spiegels statt (vgl. Kap. 8.4.1.), die allerdings nur die Studierenden ab dem 5. Fachsemester erfaßte. Wenn bei letzterer die Universität-Gesamthochschule Siegen mit Abstand den ersten Rang unter 51 Universitäten erreichte,²⁰¹ obwohl die Studierenden doch die o.a. erheblichen Mängel in der Lehre, bei Studieninhalten und -bedingungen sowie Prüfungsanforderungen feststellten, so bekommt die Siegener Befragung ihr besonderes Gewicht. Zwar war bei der Spiegel-Befragung hinsichtlich des Studienumfeldes und den Rahmenbedingungen der Spitzenplatz Siegens eindeutiger, aber er wird auch bei der Teilauswertung der Fragen nach dem Engagement der Professoren behauptet, wenn auch knapp.²⁰²

Der wissenschaftliche Betreuer der Spiegel-Befragung Prof. Neidhardt erklärt das gute Abschneiden mit dem "enormen Bewährungs- und Konkurrenzdruck",²⁰³ dem die Gesamthochschulen ausgesetzt waren. Die Studierenden nahmen ihn als hohe Leistungsanforderungen wahr. Es könnte sein, daß die Studierenden des Hauptstudiums, die sich bereits diesem Leistungsdruck erfolgreich gestellt haben, die strenge Orientierung von Lehre und Studium am

¹⁹⁵ Ebd., S. 37 f.

¹⁹⁶ Ebd., S. 45.

¹⁹⁷ Ebd., S. 52.

¹⁹⁸ Ebd., S. 52.

¹⁹⁹ Ebd., S. 57.

²⁰⁰ Ebd., S. 67.

²⁰¹ Spiegel-Spezial, S. 12.

²⁰² Ebd., S. 16 f.

²⁰³ Ebd., S. 17.

fundierte Fachwissen aufgrund eines inzwischen vollzogenen Sozialisierungsprozesses positiver sehen, auch weil sie die weitgehend auf das Grundstudium konzentrierten Massenveranstaltungen überwunden haben und dadurch ihre Studienbedingungen als sehr zufriedenstellend empfinden. Aufgrund von Erfolgserlebnissen im System steigt die Identifikation mit ihm. Möglicherweise trägt ebenfalls zu einer dezidierten Leistungsorientierung bei, daß die Studierenden das immer noch von ihnen empfundene schlechte Ansehen der Gesamthochschule, das ihnen, so befürchteten sie, Nachteile auf dem Arbeitsmarkt bescheren würde, durch Leistung kompensieren wollen.²⁰⁴ Die positive Beurteilung der eigenen Studienbedingungen durch höhere Semester könnte auch durch inzwischen gewonnene Vergleichserfahrungen mit anderen Hochschulen beeinflusst worden sein. Die teilweise Beschäftigung als studentische Hilfskräfte verändert ebenfalls das Urteil im gleichen Sinne.

8.7 Funktionelles Studiensystem

Seit Errichtung der Gesamthochschulen hieß es, die Studienreform sei zwar in erster Linie deren Aufgabe; Gesellschaft und Staat dürften sich jedoch einer Mitverantwortung nicht entziehen. Deshalb ist "die Studienreform ... nur in Zusammenarbeit von Hochschule und Staat zu bewältigen":

"Auf der Landesebene werden an diesem komplizierten und langdauernden Prozeß beteiligt sein: die Organe der Hochschulen und ihre Fachbereiche, die Hochschuldidaktischen Zentren als zentrale Einrichtungen der Hochschulen, die Hochschulkonferenz, die Studienreformkommissionen, der Beirat für die Studienkommissionen, der Beirat für die Studienreform, der Minister für Wissenschaft und Forschung, die Landesregierung und der Landtag."²⁰⁵

Die außerhalb der Hochschulen an der Reform mitwirkenden Gremien existieren seit längerem nicht mehr, und die Landespolitik hat sich anderen Problembereichen zugewandt. Nur ein Hochschuldidaktisches Zentrum wurde an den Gesamthochschulen (Essen) eingerichtet (vgl. Kap. 9.2). Die Hochschulen sind heute auf ihr eigenes Reform-Potential angewiesen, sofern sie noch Veränderungen vornehmen. Diese erstrecken sich in der Regel auf Detailänderungen und die gelegentliche Einführung neuer Studiengänge. Das geschieht dann, wenn neue berufliche Anforderungen erkennbar und die notwendigen personellen und materiellen Voraussetzungen vorhanden sind.

Während zu Beginn der 80er Jahre der damalige Wissenschaftsminister Schwier noch die aufgrund der Bestimmungen des WissHG gebotene Studienreform einleiten wollte (vgl. Dokument 10), blieb Ende der 80er Jahre nur noch die resignative Feststellung, daß "Studienreform seit langem kein Thema mehr" sei.²⁰⁶ Aber das sei zu unrecht so und eine neue Phase der Studienreform tue not, denn: "Noch immer gibt es Studiengänge, die vom Umfang

²⁰⁴ Herz, ebd., S. 73.

²⁰⁵ Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Im Mittelpunkt die Studienreform: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen, Düsseldorf 1972, S. 15.

²⁰⁶ Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 33.

des zu vermittelnden Stoffes sehr stark überfrachtet sind, ohne daß diese Befrachtung vom Studienziel her oder von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her oder auch vom Ideal der abgerundeten Allgemeinbildung her vernünftig zu begründen wäre. Die sich ständig verlängernden Studienzeiten sind zum Teil auf diese Entwicklung zurückzuführen, ebenso wie auf Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation²⁰⁷. Studienreform wird bei dieser Argumentation offensichtlich weitgehend mit Studienzzeitverkürzung gleichgesetzt.

Zweifellos sollten Studiengänge so konzipiert sein, daß sie innerhalb der Regelstudienzeit bei zumutbarer Arbeitsbelastung abgeschlossen werden können. Jedoch dürfen dabei nicht die überlastbedingten schlechten Studienbedingungen übergangen werden. Was zur Verbesserung der Studienqualität beitragen kann, sollte jedoch angestrebt werden. Insofern sind alle Maßnahmen, die diesem Ziele dienen, unterstützenswert. Dazu gehört auch das Aktionsprogramm "Qualität der Lehre".²⁰⁸ Dabei wird zwar der Auftrag des Gesetzgebers zur Studienreform mit der Anmerkung übergangen, "die Qualität unserer Studienabschlüsse ist europaweit unbestritten",²⁰⁹ jedoch seien die anschwellende Studiendauer, hohe Studienabbrecher- und Studiengangwechselquoten Mißstände und deshalb solle durch ein Aktionsprogramm ein Neueinstieg in die Reform von Lehre und Studium erreicht werden. Der schon in der programmatischen Schrift "Hochschule 2001" stehende Satz: "Gesucht sind überschaubare Studienorganisationen in allen Fächern, die es erlauben, eine möglichst breite und je nach Interessenlage vielgestaltige Grund- oder Allgemeinbildung unter Einbeziehung von Praxiserfahrungen mit dem Erwerb wissenschaftlicher Spezialkenntnisse zu kombinieren"²¹⁰, ist wegen seines Abstraktionsniveaus zwar konsensfähig, aber die praktische Umsetzung gelingt nur selten. Wenn auch noch die dahinterstehende Intention, Studienzzeitverkürzung durch "Entrümpelung von Studiengängen"²¹¹ erreicht werden soll, ist der Erfolg äußerst fraglich. Das nunmehr intendierte Erfolgsrezept, der sich aus der Forschung ergebenden Reputation des Wissenschaftlers mit Hilfe von Anreizen, Appellen und Vorschlägen²¹² durch Aufwertung der Lehrqualifikation ein verändertes Profil zu geben, liefe auf sein modifiziertes Selbstverständnis hinaus.

Im übrigen stehen einer Studienzzeitverkürzung, um die es im Kern geht, eine Reihe weiterer Fakten entgegen, nämlich:

- die Eigendynamik wissenschaftlicher Fächer (Erkenntniszuwachs),
- ihre Ausdifferenzierung (Vermehrung der Fächer),
- das Interesse einer demokratischen Gesellschaft, keine "Fachidioten" auszubilden,²¹³
- das Interesse der Studierenden an Studienfreiheit und selbständiger Lebensplanung,
- das Interesse der Lehrenden, ihr Fach möglichst umfassend und verpflichtend in den Prüfungs- und Studienordnungen festzuschreiben,

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Aktionsprogramm Qualität der Lehre, Abschlußbericht, Düsseldorf, Oktober 1991.

²⁰⁹ Ebd., S. 9.

²¹⁰ Hochschule 2001, ebd., S. 59.

²¹¹ Ebd.

²¹² Qualität der Lehre, ebd., S. 24 ff.

²¹³ Hochschule 2001, ebd., S. 59.

- die Verrechtlichungs- und Perfektionierungstendenzen durch die Wissenschaftsverwaltungen.

Die Erfahrungen der letzten 20 Jahre mit der gescheiterten Studienreform mahnen zur Skepsis, ob durch derartige punktuelle Aktionsprogramme Erfolge zu erzielen sind.

Zum Zeitpunkt der Errichtung der Gesamthochschulen im Jahre 1972 sollten durch die Neuordnung der Studiengänge angestrebt werden:

- "die Ausrichtung der Studiengänge auf Tätigkeitsfelder und auf deren Anforderungen;
- die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden im gesamten tertiären Bildungsbereich;
- die Zusammenfassung von identischen oder gleichsetzbaren Lehrangeboten zu gemeinsamen Studieneinheiten;
- die Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieneinheiten,
- die Durchlässigkeit von Studiengängen;
- die Ausrichtung des Lehrangebots und der Studienanforderungen an der Regelstudienzeit des Studienganges und
- die Verkürzung von Studienzeiten".²¹⁴

Dieser anspruchsvolle Zielkatalog der Neuordnung stieß damals auf wesentlich mehr Bereitschaft zur Studienreform als heute. Aber trotz dieser Aufbruchstimmung klafften erhebliche Differenzen zwischen Anspruch und Ergebnis. Die ersten beiden Punkte des Katalogs bezogen sich auf die Studienziele und -inhalte, die nächsten drei im wesentlichen auf die Organisation von Studiengängen und die letzten zwei auf die Verkürzung der Studiendauer. Nach 20 Jahren läßt sich folgendes für die integrierten Studiengänge,²¹⁵ die mit geringen Ausnahmen²¹⁶ nach dem Y-Modell strukturiert sind, aussagen:

- Die Ausrichtung auf Tätigkeitsfelder unterblieb. Eine Berufsbefähigung ist das Ziel, wobei bei den DII-Abschlüssen die universitären Vorbilder weitgehend übernommen wurden. Die DI-Studiengänge unterscheiden sich von Fachhochschulstudiengängen durch eine stärkere Betonung methodischer und fachwissenschaftlicher Grundlagen.
- Die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden geschieht in den integrierten Studiengängen, vertieft im DII und exemplarisch im DI.
- Aus der Zusammenfassung von universitären und Fachhochschul-Studiengängen entstanden gemäß dem Y-Modell im ersten Studienjahr identische Studieninhalte, im

²¹⁴ Im Mittelpunkt steht die Studienreform, in: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, S. 14.

²¹⁵ An allen fünf Gesamthochschulen existieren drei eigenständige Studienbereiche: 1. die integrierten Studiengänge, 2. die Lehramts- und Magisterstudiengänge sowie der Diplomstudiengang Pädagogik und 3. die Fachhochschulstudiengänge, die wegen ihrer Verschiedenartigkeit einzeln analysiert werden müßten. Hier wird nur der Kernbereich der Gesamthochschule, nämlich die integrierten Studiengänge, untersucht. In den beiden anderen Bereichen, insbesondere in den Lehramts- und Magisterstudiengängen, gibt es zwar einzelne Spezifika, aber insgesamt ist der Unterschied zu den entsprechenden Studiengängen an Universitäten nur gering, insbesondere wegen der landeseinheitlichen Prüfungsordnungen für das Lehramt. Landeseinheitliche Rahmenprüfungsordnungen existieren auch für Fachhochschulstudiengänge. Im übrigen stehen die drei Studienbereiche relativ isoliert nebeneinander.

²¹⁶ Nur zwei Studiengänge sind nach dem Konsekutivmodell organisiert und wenige sind tradierte Diplomstudiengänge, die als integrierte Studiengänge bezeichnet werden, weil sie hinsichtlich der Zulassungsbedingungen und der unterschiedlichen Qualifikation der Professoren zwei gesamthochschulspezifische Merkmale aufweisen.

zweiten ein teilweise gemeinsames und teilweise unterschiedliches Lehrangebot und danach weitgehend getrennte Studienrichtungen.

- Eine Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieneinheiten zwischen Studiengängen bestehen ganz überwiegend nicht.
- Nach dem ersten gemeinsamen Studienjahr ist in der Regel die Entscheidung zwischen den beiden unterschiedlichen Studienästen fällig, die später nur unter Zeitverlust revidiert werden kann. Durchlässigkeit besteht demnach nur, und zwar bedingt, innerhalb des gewählten Studiengangs.
- Die inzwischen vorliegenden mehrjährigen Auswertungen der Fachstudiendauern an Gesamthochschulen zeigen, daß sie nahezu ebenso von der Regelstudienzeit abweichen wie die an anderen Hochschularten.²¹⁷ Lehrangebot und Studienanforderungen wurden demnach im allgemeinen nicht an der Regelstudienzeit ausgerichtet.

Die bald dominierenden Langzeitstudiengänge bewährten sich durch die reibungslose Aufnahme ihrer Absolventen in das Beschäftigungssystem. Die Minderheit der Absolventen des konzeptionell als wissenschaftlich gleichwertig, aber mehr praxisorientiert geplanten, tatsächlich jedoch als minderrangig angesehenen Kurzstudiums bewährten sich zwar ebenfalls am Arbeitsmarkt; sie werden jedoch weitgehend wie Fachhochschulabsolventen eingestuft. Das Vorhaben, die Studienreform als permanenten Prozeß zu gestalten, konnte nicht umgesetzt werden. Nachdem sich die Funktionsfähigkeit des Modells erwiesen hatte und die wissenschaftliche Anerkennung erreicht war, erfolgten nur noch punktuelle Verbesserungen, um offensichtliche Schwachpunkte zu korrigieren sowie die notwendigen Anpassungen an Veränderungen in Wissenschaft und Praxis zu erreichen.

Eine wesentliche Verbesserung der Lehrmethoden und -qualität, die Einführung neuer Lehrformen, eines alternativen Prüfungssystems und grundlegender Veränderungen der Studienbedingungen, die konkrete Formulierung von Studienzielen und darauf abgestimmte Studieninhalte, blieben weitgehend aus. Weiterhin waren die jeweils an fachwissenschaftlichen Kriterien orientierten Methoden und Inhalte für den Studienaufbau maßgebend und nicht hochschuldidaktische oder praxisbezogene Gesichtspunkte. Während hochschuldidaktische Überlegungen nahezu ganz verschwanden, hielt sich eine mehr oder weniger intensive Praxisorientierung, jedoch konzentriert auf die fachliche Funktion, wobei die übrigen nur interdisziplinär zugänglichen Berufsaspekte weitgehend ausgeblendet blieben. Praxisorientierung im Fachstudium richtet das Interesse auf die Optimierung fachlicher Problemstellungen, auf bessere technische Lösungen, ökonomische und organisatorische Effizienz, aber weniger auf einen Zuwachs an Lebensqualität, was die in diesem Kapitel zitierten Befragungen belegen.

²¹⁷ Die Aussagen über die Fachstudiendauer müssen in dieser Zusammenfassung global sein. Für detaillierte Angaben vgl. Kap. 8.1.2.2.