



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

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

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

3.2 Gesamthochschulen als bedarfsorientiertes, effizienzsteigerndes  
Planungsinstrument

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

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

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

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

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

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

### *3.2 Gesamthochschulen als bedarfsorientiertes, effizienzsteigerndes Planungsinstrument*

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Bundesbericht Forschung II:

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

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

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

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

<sup>14</sup> Beschluß der KMK, ebd., S. 111.



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

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

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

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

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

<sup>15</sup> Ebd., S. 113.

<sup>16</sup> Ebd., S. 112 f.

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

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

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

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

<sup>17</sup> Ebd., S. 112.

<sup>18</sup> Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, S. 38.

<sup>19</sup> Ebd., S. 38.

<sup>20</sup> Ebd., S. 39.

<sup>21</sup> Ebd., S. 57.

<sup>22</sup> Ebd., S. 90.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., S. 93 ff.

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

<sup>25</sup> Ebd., S. 50 f.



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

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

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

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

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

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

---

<sup>26</sup> Ebd., S. 51.

<sup>27</sup> Ebd., S. 13 f.

<sup>28</sup> Ebd., S. 17.

<sup>29</sup> Ebd., S. 14.

<sup>30</sup> Ebd., S. 16.

<sup>31</sup> Ebd., S. 23.

<sup>32</sup> Ebd., S. 33 ff.

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

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

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

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

---

<sup>33</sup> Ebd., S. 66.

<sup>34</sup> Hochschulgesamtplan I, S. 2.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Ebd., S. 3.

<sup>37</sup> Ebd., S. 11.



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

Funktion und Organisation einer differenzierten Gesamthochschule wurden folgendermaßen definiert:

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

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

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

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

Für beide Modelle galt ein allgemeiner Aufgabenkatalog:

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

<sup>38</sup> Ebd., S. 12. Damit hatten die Universitäten die Einführung von Kurzstudiengängen abgewehrt und das hierarchische Dualsystem von Universitäten und Fachhochschulen durchgesetzt.

<sup>39</sup> Ebd., S. 14 f.

<sup>40</sup> Ebd., S. 15.

<sup>41</sup> Ebd., S. 23.

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

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

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

<sup>42</sup> Ebd., S. 24.

<sup>43</sup> Hochschulgesamtplan II, S. 21 ff.



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

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

### 3.3 Empfehlungen in Nordrhein-Westfalen

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

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

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