



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

5.4.2 Kernstück Studienreform

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

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

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

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

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

5.4.2 *Kernstück Studienreform*

5.4.2.1 *Studienziele*

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

¹¹⁶ Gesamthochschulen, ebd., S. 20.

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

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

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

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

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

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

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

¹¹⁸ Gesamthochschulen, a.a.O., S. 20.

¹¹⁹ Ebd., S. 38.

¹²⁰ Ebd., S. 19.

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

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

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

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

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

¹²¹ Im Mittelpunkt ..., ebd. S. 17.

¹²² Gesamthochschulen, ebd., S. 19.

¹²³ Im Mittelpunkt ... ebd., S. 12.

¹²⁴ Ebd., S. 13.

¹²⁵ Ebd., S. 14 u. 16.

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

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

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

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

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

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

¹²⁶ Ebd., S. 12 f.

¹²⁷ Ebd., S. 14 u. 16.

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

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

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

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

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

¹²⁸ Gesamthochschulen, ebd., S. 19.

¹²⁹ Ebd., S. 20.

¹³⁰ Im Mittelpunkt ..., ebd., S. 17.

¹³¹ Ebd., S. 12.

¹³² Ebd.

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

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

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

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

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

¹³³ Ebd., S. 14.

¹³⁴ Ebd., S. 16.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³⁵ Bourdieu/Passeron: a.a.O., S. 58.

¹³⁶ Ebd., S. 105.

¹³⁷ Ebd., S. 160 f.

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

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

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

¹³⁸ Ebd., S. 162.

¹³⁹ Im Mittelpunkt, ebd., S. 18.

¹⁴⁰ Ebd., S. 13.

¹⁴¹ Gesamthochschule, Angebot und Herausforderung, S. 7.

¹⁴² Ebd., S. 8.

¹⁴³ Ebd., S. 10.

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

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

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

5.4.2.2 Vorgaben und Verfahren

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

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

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

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

¹⁴⁴ Ebd., S. 10 f.

¹⁴⁵ Ebd., S. 11.

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

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

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

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

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

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

¹⁴⁷ Ebd., S. 15.

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

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

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

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

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

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

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

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

Im einzelnen wurden vorgegeben:

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

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

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

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

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

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