



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

8.1 Ansätze

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 Studienzzeit 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 Diplommprüfungsordnungen 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 Studienzeitverlängerung. 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 Studienzeitverlängerung mit der Überfüllung der Hochschulen, besonders mit der verschlechterten Betreuungsrelation zusammenhinge.⁶⁴

Die Rückkehr zu den Diskussionsanfängen der 60er Jahre über Studienzeitverkürzung 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 Studienzeit 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 Drohgebärde 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.