



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

6.3 Studienreform an den Gesamthochschulen

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

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

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

6.3 *Studienreform an den Gesamthochschulen*

6.3.1 *Integrierte Studiengänge*

6.3.1.1 *Das schwierige Konzept*

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

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

²⁹ Ebd., S. 9 f.

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

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

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

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

1. Das Studienzugangsproblem³⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ Ebd., S. 23.

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

2. Studienverlaufsproblem

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

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

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

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

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

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

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

3. Studieninhaltsproblem

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

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

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

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

6.3.1.2 Schwachpunkte

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

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

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

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

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

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

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

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

- "der Konkurrenzsituation der Gesamthochschulen",

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

⁴⁰ Ebd., S. 41.

⁴¹ Ebd., S. 43 f.

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

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

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

Das Ministerium hatte mit seinem Runderlaß vom Dezember 1972 selbst zu der Verwirrung über die Ausrichtung und Qualität der beiden Hauptstudien und des zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriffs beigetragen, weil es das Hauptstudium II als "theoriebezogen" und das Hauptstudium I als "praxisbezogen" bezeichnet hatte⁴⁶, und es offenhielt, ob es sich insgesamt um wissenschaftliche Studiengänge handele. Die spätere gesetzliche Verankerung des Dominanzprinzips, wonach in integrierten Studiengängen die Lehre von forschungs- und anwendungsqualifizierten Professoren "je nach fachlichen Schwerpunkten des Studienabschnitts ... überwiegt"⁴⁷, befestigte die ursprüngliche Tendenz. Die Orientierung von DII und DI an den Studiengängen von Universitäten bzw. Fachhochschulen war zwar geeignet, die Konflikte zwischen den beiden Hochschullehrergruppen durch das Dominanzprinzip abzubauen; die

⁴² Vgl. Küchenhoff, ebd., S. 25 f.

⁴³ Vgl. ebd., S. 28.

⁴⁴ Ebd.

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

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

⁴⁷ § 86 Lehrangebot, Abs. 2 des WissHG ursprünglich vom 20.11.1979.

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

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

Außerdem sah Küchenhoff selbst die Gefahr, durch unterschiedliche Studiendauern erneut die alte Hierarchie zwischen acht- und sechssemestrigen Studiengängen zu zementieren. Die daraus abgeleitete "unterschiedliche laufbahn- und besoldungsrechtliche Einstufung, der unterschiedliche Prestigezuwachs und die ungleichen Chancen im Berufsleben" der Hochschulabsolventen würden, wenn es nicht gelänge, an Universitäten Kurzzeitstudiengänge einzurichten, die Gesamthochschulen mit ihren sechssemestrigen wissenschaftlichen Studiengänge "in ein Ghetto geraten" lassen. Die überwiegende Zahl der Studenten dränge in das attraktivere Langzeitstudium. Um diese Entwicklung zu korrigieren, müsse ein zweisemestriges Aufbaustudium im Anschluß an das Kurzstudium entwickelt werden, das zu einem weiteren Diplomabschluß führe⁵⁰, ein überlegenswerter Vorschlag, der nicht weiter verfolgt wurde, vermutlich weil die Gefahr bestand, die Attraktivität der Kurzzeitstudiengänge noch mehr zu reduzieren und das Ziel der Studienzeitverkürzung dadurch zu konterkarieren. Das starre Festhalten an der sechssemestrigen Regelstudienzeit für DI-Studiengänge wurde allerdings später aufgegeben, jedoch blieben die Gesamthochschulen die einzigen wissenschaftlichen Hochschulen mit Kurzstudiengängen, die mit einer akademischen Prüfung abschließen.

6.3.1.3 Erfahrungen nach fünf Jahren

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

1. Der curriculare Ansatz

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

⁴⁸ Küchenhoff: ebd., S. 29.

⁴⁹ Ebd., S. 28 f.

⁵⁰ Ebd., S. 30 f.

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

2. Der pragmatische Ansatz

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

Da wissenschaftsbezogene Tätigkeitsfelder als das neben Wissenschaftsdisziplinen bestimmende Merkmal für den Zuschnitt neuer Studiengänge noch nicht definiert waren, griff auch der Erlaß über die Einführung neuer Studiengänge vom 21. Dezember 1972 auf die bisherige fachwissenschaftliche Ausrichtung zurück. Aufgrund der Rahmenbedingungen lag das Y-Modell nahe. Da die Organisation mit Errichtung der Gesamthochschule durch die Vorläufige Grundordnung⁵¹ nach wissenschaftlichen Fächern fixiert worden war, konnte weder die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagene zeitliche Abfolge, zuerst Studienreform und dann Bestimmung des organisatorischen Rahmens der Gesamthochschulen, noch das Offenhalten der Organisationsstruktur auf neue tätigkeitsfeldbezogene Studiengänge erreicht werden.

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

"Eine Neuorientierung der Studieninhalte und Ausbildungsziele an Gesamthochschulen geht von der aus zahlreichen Erfahrungen gestützten Überlegung aus, daß das Verhältnis von Theorie und Praxis generell der Überprüfung bedarf. In traditionellen Hochschulen wird in der Regel einem der beiden Elemente zu großes Gewicht eingeräumt. Mit anderen Worten: Die Gesamthochschule wird praxisnäher als die Universität und theorienäher als die Fachhochschule sein. Der Lehrkörper einer Gesamthochschule ist für eine solche Neuorientierung angelegt. Auf dem Wege zu diesem Ziel der Studienreform sind sicher erkennbare, in den einzelnen Fächern unterschiedliche Fortschritte zu konstatieren. Jedoch muß man das bisherige Ergebnis als noch nicht befriedigend bezeichnen. Zwei Gründe dürften dafür maßgeblich sein: Erstens ist die Zusammenarbeit der beamteten Professoren und Fachhochschullehrer durch die erwähnten Probleme der Personalstruktur⁵² belastet. ... Zweitens scheint das Infragestellen eigener Lehrkonzepte und die inhaltliche Abstimmung zwischen mehreren Fachvertretern offensichtlich auch dann ein schwieriges Unterfangen, wenn Übereinstimmung im Ziel besteht. Die inhaltliche Umgestaltung muß der äußeren

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵³ Woll, Artur, a.a.O., S. 13 f.

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

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

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

6.3.1.4 Untersuchungen über das Grundstudium

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

⁵⁴ Rimbach, Gerhard: Integrationsprobleme, in: Woll, Artur, a.a.O., S. 26.

⁵⁵ Ebd., S. 28.

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

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

- Studienabbruchquote,
- Motivations- und Interessenstruktur,
- Dauer des abgeschlossenen Grundstudiums.⁵⁷

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

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

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

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

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

6.3.1.5 Studienstruktur und -angebot

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

⁵⁷ Vgl. ebd., S. I ff.

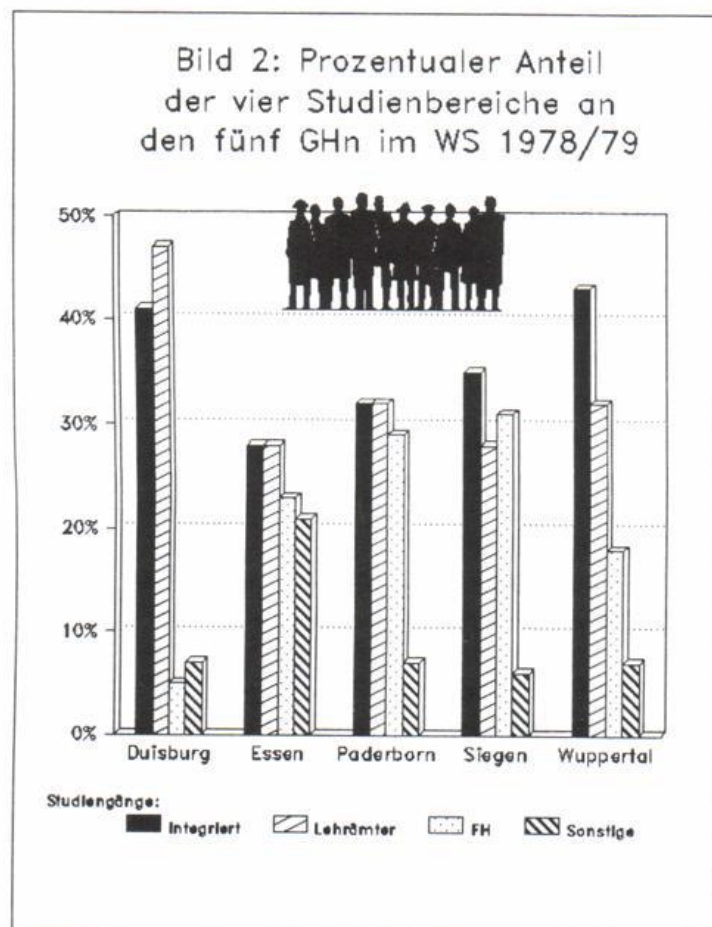
⁵⁸ Vgl. ebd., S. 59 u. S. 72 f.

⁵⁹ Vgl. Klüver/Krameyer.

⁶⁰ Ebd., S. 35.

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

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



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

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

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

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

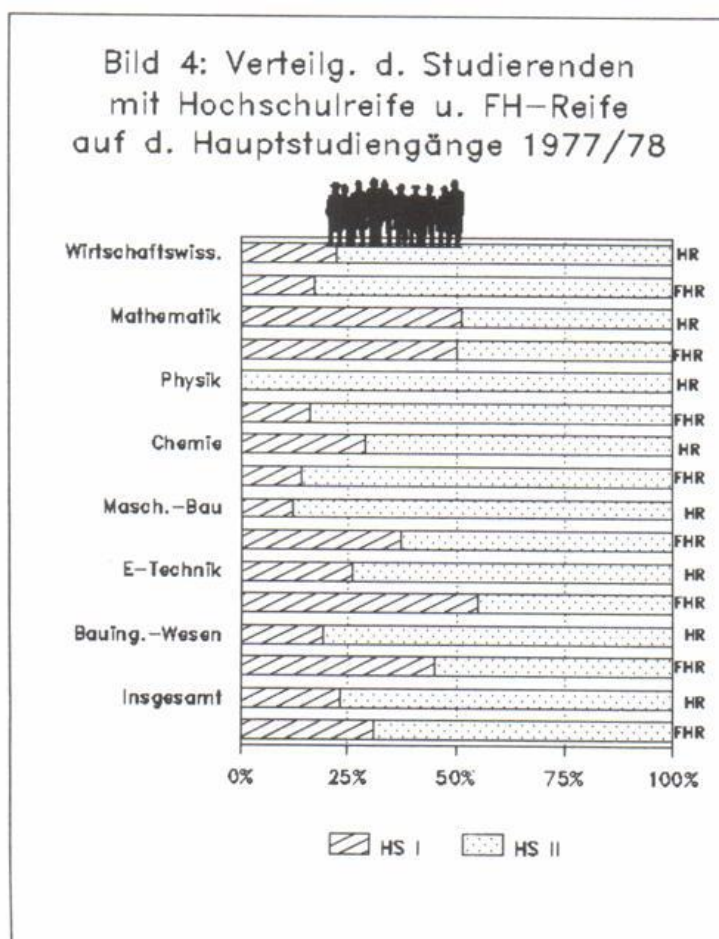


Der von Hitpaß festgestellte Trend bestätigte sich allgemein, wonach Studierende mit Abitur sich mehr für den Hauptstudiengang II qualifizieren würden als Fachoberschulabsolventen, wie sich aus Bild 4 ergibt, allerdings mit Schwankungen für die einzelnen Studiengänge und insgesamt nur mit geringer Tendenz.⁶⁵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

⁶⁴ Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 76.

⁶⁵ Ebd.

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



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

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

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

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

¹⁾ achtsemestriger Abschluß mit den Studienrichtungen Politische Wissenschaft und Soziologie

sechsemestriger Abschluß mit der Studienrichtung Soziale Arbeit und Erziehung

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

³⁾ mit Studienschwerpunkt Informatik für den sechsemestrigen Abschluß

⁴⁾ Zusatzstudium

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

⁶⁾ mit der Studienrichtung Textilchemie für den sechsemestrigen Abschluß

⁷⁾ geplant

⁸⁾ Hauptstudien sowie zwei- und dreisemestrige Zusatzstudien

⁹⁾ Industrie-Design und Kommunikation-Design (acht Semester)

¹⁰⁾ Kommunikations-Design mit dem Studienschwerpunkt Grafik-Design (acht Semester)

¹¹⁾ Wahlweise mit Praxissemester für den sechsemestrigen Abschluß

⁶⁶ Ebd., S. 32.

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

6.3.2 Lehramtsstudiengänge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁸ Gesamthochschulen in NRW, 6.A., S. 52.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷⁰ Ebd., S. 37 f.

⁷¹ Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen, 6. überarb. A., August 1979, S. 55.

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

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

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

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

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

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

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

6.3.3 Fachhochschulstudiengänge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸⁶ Ebd., S. 2.

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

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

Im übrigen bewegten sich die Auseinandersetzungen zwischen den Fachhochschulen und dem Wissenschaftsministerium um die Frage der Semesterzahl und des Studienvolumens,⁸⁷ ob die nicht als ausreichend bewerteten Prüfungsleistungen durch Prüfungsvorleistungen aufgebessert werden könnten oder nicht⁸⁸ und ob bei Prüfungsnoten von zwei oder drei Stellen hinter dem Komma auszugehen sei.⁸⁹ Nachdem das Hochschulrahmengesetz 1976 auch für den Abschluß eines Fachhochschulstudiums den Diplomgrad vorgesehen hatte,⁹⁰ wurde dann auf Intervention der Universitäten durch Änderung dieses Gesetzes festgelegt, daß der Diplomgrad mit dem Zusatz "Fachhochschule" ("FH") zu verleihen sei.⁹¹ Dieser der Rangordnung unter den Hochschulen dienende Zusatz führte zu dem kuriosen Ergebnis, daß auch Absolventen von Fachhochschulstudiengängen an Gesamthochschulen mit diesem Etikett versehen werden müssen. Der Bundesgesetzgeber hatte bei der Novellierung des HRG die Gesamthochschule, das ursprünglich in § 5 genannte Reformziel, im Gesetzestext gestrichen. Absolventen von Gesamthochschulen führen deshalb seit 1987 teilweise in ihrem Akademischen Grad einen Hochschultyp als Zusatz, an dem sie in der Regel nie eingeschrieben waren.

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

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

⁸⁸ Erlaß des MWF: IA5-8138.1 vom 11.8.1978.

⁸⁹ Ebd., S. 2.

⁹⁰ Vgl. § 18 des HRG vom 26. Januar 1976.

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

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

lungen für jeden Studiengang (z.B. Bauingenieurwesen)⁹³ erfolgte erneut eine Erweiterung der Zahl der Prüfungsfächer von 12 auf 16. Dazu kamen 10 Leistungsnachweise und studien-gangabhängig zahlreiche weitere Leistungsnachweise als Prüfungsvorleistung.⁹⁴ Der im Jahre 1969 von den Studierenden erzielte Durchbruch wurde nach 13 Jahren hartnäckigem Insistierens teilweise im Einverständnis mit den Professoren an Fachhochschulen vollständig rückgängig gemacht. Auch die im Jahre 1987 erfolgte Umstellung auf Hochschulprüfungen⁹⁵ änderte inhaltlich und strukturell nichts an diesem Sachverhalt, da gemäß Übergangsbestimmung die staatlichen Prüfungsordnungen in ihrem Anwendungsbereich als Hochschulrecht⁹⁶ fortgelten. Obwohl ein unter permanentem Prüfungs- und Anpassungsdruck zu vollziehendes Studium zwar z.Zt. hingenommen wird und insoweit zu dem erwünschten Ergebnis führt, ist dieses Resultat keineswegs zufriedenstellend.

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

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

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

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

⁹⁴ Ebd., §§ 4 und 5.

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

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

⁹⁷ § 51 des FHG vom 20. Oktober 1987.

⁹⁸ Ebd., § 5 (2), Satz 1.

⁹⁹ Ebd., § 5 (3), Satz 1.

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

6.4 Forschung

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

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

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

¹⁰⁰ Wissenschaftsrat: Empfehlungen 1970, Tübingen 1970, Band 1, S. 15.

¹⁰¹ Ebd., S. 21 f.

¹⁰² Ebd., S. 22.

¹⁰³ Ebd., S. 24.

¹⁰⁴ Ebd., S. 98 ff.