



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

6.8 Bilanz der Gründungsphase

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

GH	Es sollten erstellt werden ¹⁶¹			Erstellt wurden bis Ende 1981 m ² HNF ¹⁶²			Baulicher Realisierungsgrad in %	
	AVZ	Baust. '75	Baust. '80	Summe	AVZ	Baust. '75		Summe
Dui	5458	43.117	59.629	108.204	5458	33.829 ¹⁶³	39.287	36,3
Ess	14.886	67.551	20.308	102.745	14.886	66.552	81.438	79,3
Pad	4627	39.624	24.971	69.222	4627	40.395	45.022	65,0
Sie	10.209	28.892	29.927	69.028	10.209	22.933	33.142	47,9
Wup	4444	55.774	31.761	91.979	4444	53.232	57.676	62,7
insg.:	39.624	234.958	166.596	441.178	39.624	216.941	256.565	58,2

Tabelle 8: Gegenüberstellung der geplanten und realisierten Neubauf Flächen (Stand Ende 1981) an den fünf Gesamthochschulen

6.8 Bilanz der Gründungsphase

Der seit 1977 im Amt befindliche Minister für Wissenschaft und Forschung Prof. Dr. Reimut Jochimsen nannte in seiner Rede zur Einbringung des Entwurfes der Landesregierung für ein Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen im Düsseldorfer Landtag am 13. Dezember 1978 seine fünf Leitlinien:

"Erstens: Klare Vorgaben für die Richtung und das Verfahren einer Studienreform, die die notwendigen Folgerungen aus der Expansion im Hochschulbereich und aus der Entwicklung des Beschäftigungssystems wie auch der Wissenschaft zieht, sowie darauf aufbauende klare Vorgaben für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens zu Gesamthochschulen.

Zweitens: Schaffung bestmöglicher Rahmenbedingungen für die Sicherung der Forschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Drittens: Wahrung des unverzichtbaren Mindestmaßes an Einheitlichkeit im Hochschulbereich und in diesem Rahmen Stärkung einer überschaubaren Differenzierung, die den Unterschieden in den Interessen, Fähigkeiten, beruflichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung trägt. Wir wollen also die Einheit in der Vielfalt sichern.

Viertens: Wahrung und Stärkung der Funktionsfähigkeit der Hochschulen.

Fünftens: Längerfristige Stabilisierung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft auf der Basis einer Hochschulautonomie, die sich auf Fachkompetenz,

¹⁶¹ Gesamthochschulen in NRW, 2.A. Düsseldorf, März 1975, S. 78 f.

¹⁶² 10 Jahre Gesamthochschulen in NRW, Düsseldorf, Dezember 1982, S. 41.

¹⁶³ In Duisburg wurde die erste und zweite Baustufe bei gleichzeitiger Reduzierung der Studienplatzzielzahl auf 7100 zusammengefaßt. Die Bauten konnten z.T. 1981 (Baustufe I) bezogen werden. Die übrige (Baustufe II) wurde zwischen 1984 und 1986 fertiggestellt.

Verantwortung und gegenseitigen Respekt gründet. Das nenne ich die verantwortete Autonomie der Hochschulen"¹⁶⁴

Den Interessen und Fähigkeiten der Studierenden sollte in einer "überschaubaren Differenzierung" Rechnung getragen werden, allerdings "neben beruflichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen" sowie im Rahmen der "Wahrung des unverzichtbaren Mindestmaßes an Einheitlichkeit im Hochschulbereich". Da ebenso die Funktionsfähigkeit der Hochschulen bewahrt und gestärkt sowie die "längerfristige Stabilisierung des Verhältnisses von Hochschule, Staat und Gesellschaft" angestrebt wurde - die Umschreibung der Ruhigstellung der Hochschulen als verantwortete Autonomie -, war Studienreform nur noch als notwendige Anpassung, aber nicht als innovatives Ferment in einer dynamischen Gesellschaft geplant. Es ist deshalb überraschend, daß noch von "klare(n) Vorgaben für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens zu Gesamthochschulen" die Rede war, vermutlich als verbale Konzession an den Gesetzesinhalt, denn in dem Redeteil über Organisationsform wurde nur das Abschließen der Gründungsphase der Gesamthochschulen und der Hochschulverbund als organisatorische Form für die Zusammenarbeit in den Gesamthochschulbereichen angekündigt,¹⁶⁵ also bestenfalls eine lose Form der Kooperation selbständiger Hochschulen.

Die Veränderung hochschulpolitischer Zielsetzung kam in dem Appell zum Ausdruck statt, "die Schlachten vergangener Jahre noch einmal zu schlagen ... die viel drängenderen Aufgaben der Zukunft" anzugehen¹⁶⁶, und dann heißt es weiter:

"Alle Anzeichen sprechen dafür, daß die Probleme der achtziger Jahre gerade die Hochschulen in einer Weise herausfordern werden, die im Rückblick alles Vergangene als geradezu leichtgewichtig erscheinen läßt: Das Auf und Ab der Jahrgangsstärken, die Überlast auf der einen, die Umwidmung unausgelasteter Kapazitäten auf der anderen Seite, die Verlangsamung, hier und da auch die Umkehrung bisheriger Zuwächse, die Umverteilung aus der Substanz statt wie bisher aus dem Zuwachs, das wachsende Beschäftigungsrisiko der Hochschulabsolventen, die verminderten Berufschancen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Vor diesen Themen werden die Glaubensfragen der sechziger und siebziger Jahre bald verblassen."¹⁶⁷

Hier wurden alltägliche politische Probleme, die durchaus lösbar waren, hochstilisiert und eine gewisse Katastrophenstimmung zu erzeugen versucht, eine durchaus übliche politische Strategie, um eine perspektivlose Hochschulpolitik zu kaschieren. Das geschah vor dem Hintergrund, die weitaus fundamentaleren Themen einer ausgebliebenen durchgreifenden Hochschul- und Studienreform, die einige Jahre vorher im Mittelpunkt standen, dagegen zu marginalen "Glaubensfragen" umzudeuten, um die vollzogene Wende zu einer defensiven Hochschulpolitik nicht ohne weiteres sichtbar werden zu lassen.

Es überraschte nicht, wenn an anderer Stelle der Rede Studienreform eine von den ursprünglichen Zielen weit entfernte Richtung erhielt:

¹⁶⁴ Vorbereitung auf die Aufgaben der achtziger Jahre - Forschung, Lehre und Studium in verantworteter Autonomie, in: Informationen MWF, Nr. 21, Düsseldorf, Dezember 78, S. 3 f.

¹⁶⁵ Ebd., S. 5.

¹⁶⁶ Ebd., S. 3.

¹⁶⁷ Ebd.

"Bei der Studienreform stehen zwei Ziele im Vordergrund. Erstens: Die Sicherung der Ausbildungschancen der geburtenstarken Jahrgänge im Hochschulbereich, kurz: die Öffnung der Hochschulen. Und zweitens: Die inhaltliche Reform des Studienangebots in Anpassung an die grundlegend veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulausbildung."¹⁶⁸

Studienreform als Reaktion auf quantitative Veränderungen sowie als Anpassung an das Beschäftigungssystem und die rasante Weiterentwicklung der Wissenschaften, eine "auf bessere Chancen für junge Bürger zielende Veränderung" war das jedenfalls nicht, bestenfalls bot sie pragmatische Lösungen für anstehende Probleme. Für die Gesamthochschulen, die ab 1973 den Einstieg in die Studienreform zügig vollzogen hatten, bestätigte sich endgültig ihre solitäre Situation im Hochschulbereich, als Hochschultyp und hinsichtlich der integrierten Studiengänge.

Auch die Entwicklungen außerhalb des Landes NRW ließen keine andere Beurteilung zu. Außer in Kassel war keine andere Gesamthochschule über die Planungsphase hinausgekommen oder auf Dauer entstanden. In der "Bildungspolitischen Zwischenbilanz" der Bundesregierung kam im Jahre 1976 das Wort Gesamthochschule nicht mehr vor. Als vorrangige Hochschulprobleme wurden Hochschulzugang, Studienreform und Kapazitätsausschöpfung bezeichnet,¹⁶⁹ wobei es um "gerechtere Auswahlkriterien im Zulassungsverfahren, Einführung von Regelstudienzeiten, Konzentration des Lehrangebotes, Durchsetzung dreijähriger Studiengänge, gleichmäßigere Auslastung, Einsatz von Medien und bessere Organisation des Hochschulalltages ging."¹⁷⁰ Ebenfalls im Jahre 1976 hörte der Wissenschaftsrat auf, von Gesamthochschulen zu sprechen und ein Jahr später setzte sich in der WRK die Meinung durch, man solle erst einmal abwarten, wie sich die existierenden Gesamthochschulen entwickeln würden.¹⁷¹

Der Aufbau der Gesamthochschulen fiel also in eine Phase beginnender Reformmüdigkeit und abnehmender Investitionsbereitschaft in Reformprojekte. Die Einrichtung überregionaler Studienreformkommissionen lief aufgrund einer Ländervereinbarung zwar sehr zögernd an, so daß im Jahre 1978 Kommissionen für Zahnmedizin, Wirtschaftswissenschaften und Chemie entstehen konnten, aber die divergierenden Vorstellungen und der fachliche Zuschnitt der drei Kommissionen ließen keine durchgreifende Studienreform, sondern nur notwendige Anpassungen an die in Wissenschaft, Beruf und Praxis vollzogenen Veränderungen erwarten. Die Revision erstreckte sich auf konsensfähige Korrekturen von Rahmenprüfungsordnungen, also vor allem auf Studienumfang, Studienzeiten, Art und Zahl der Prüfungsfächer sowie sonstiger Prüfungsmodalitäten, später bezeichnet als "kleine Studienreform".

Trotz sich verschlechternder Rahmenbedingungen hatten sich am Ende der Aufbauphase alle fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens zu voll funktionsfähigen wissenschaftlichen Hochschulen entwickelt, denn es gelang

¹⁶⁸ Ebd., S. 8.

¹⁶⁹ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn, Februar 1976, S. 87.

¹⁷⁰ Ebd., S. 74 f.

¹⁷¹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs, Bonn 1976, S. 81 ff. Arbeitsbericht der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1976, Bonn-Bad Godesberg 1977.

- die überzuleitenden Einrichtungen und ihr Personal in die Gesamthochschulen zu integrieren,
- qualifizierte Wissenschaftler zügig zu berufen,
- eine entscheidungs- und kooperationsfähige akademische Selbstverwaltung zu installieren,
- das technische und administrative Personal einzustellen,
- die Allgemeinen Verfügungszentren und die erste Baustufe im wesentlichen in Betrieb zu nehmen,
- eine funktionsfähige Hochschulverwaltung und zentrale Einrichtungen
- sowie als entscheidene Leistungen ein reformiertes, attraktives Studienangebot, das angenommen wurde, und
- eine wachsende Forschungskapazität aufzubauen.

Soweit die beachtlichen Aufbauleistungen quantitativ belegt werden können, geschah dieses in den vorhergehenden Kapiteln. Neben erheblichen internen Schwierigkeiten, die überwunden werden mußten, löste die verbreitete Ablehnung und Skepsis der Öffentlichkeit einen Erfolgszwang aus, der überwiegend zu einer motivierenden Trotzhaltung führte. Die Lösung zahlreicher inhaltlicher, organisatorischer, personeller und institutioneller Probleme geschah ebenso wie die Studienreform unter erheblichem Zeitdruck. Da die Unterstützung durch Ergebnisse eines hochschuldidaktischen Forschungsprogramms und durch Studienreformkommissionen ausblieb, waren dabei die Mitglieder der Gesamthochschulen weitgehend auf sich gestellt.

Um eine grundlegende Studienreform als permanenten Prozeß einleiten und durchhalten zu können, wären vier Grundvoraussetzungen unverzichtbar gewesen:

1. Die Wissenschaftler hätten sich gründlich mit Wechselbeziehungen ihrer Disziplin mit der Lebenspraxis in Vergangenheit, Gegenwart und - soweit prognostizierbar - Zukunft auseinandersetzen müssen und sich nicht nur auf neue Ergebnisse innerhalb spezialisierter Forschungsgebiete und die auf Vermittlung von Erkenntnissen und Methoden ihres Faches beschränken dürfen.
2. Die Bildungspolitiker hätten engagiert eine inhaltliche Studienreform fördern und finanziell unterstützen müssen, statt sich ohne überzeugenden Erfolg auf Maßnahmen zur Schaffung neuer Studienplätze und auf die Effektivierung von Hochschulen u.a. durch kürzere Studienzeiten zu konzentrieren.
3. Die Arbeitgeber hätten an Absolventen, die zu kritischer Analyse befähigt und zur Verminderung gesellschaftlicher Defizite motiviert sind, interessiert sein müssen und nicht an Arbeitskräften, die an die bestehende Gesellschaftsordnung anpassungsfähig, unmittelbar einsetzbar und hochqualifiziert, ihre Innovationsfähigkeit auf begrenzte profitable Probleme beschränken sollten.
4. Der Gesellschaft wäre an der Qualifikation zukunftsorientierter, selbständiger junger "Bürger" gelegen, die ihren Weg eigenverantwortlich zu finden gelernt haben und nicht an "Kindern", die sich den tradierten Leistungs- und Verhaltensnormen zu unterziehen haben. Den Studierenden hätte mit mehr Dialogbereitschaft und Verständnis begegnet werden müssen, statt sie durch Pazifizierungsmaßnahmen ruhigzustellen.

In der euphorischen Aufbruchstimmung am Beginn der Hochschulreformdiskussion wurde die damals tatsächlich vorhandene Konstellation falsch eingeschätzt. Neben dem Reformopti-

mismus spielte die weit verbreitete Angst, den zukünftigen Wohlstand einzubüßen, falls das Bildungssystem nicht verbessert würde, eine wesentliche Rolle. Es galt, den qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf möglichst effektiv zu decken. Eine substantielle Reform war dazu solange nicht erforderlich wie punktuelle, systemimmanente Verbesserungen ausreichten. Insofern war die Statusanhebung der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen letztlich hinnehmbar,¹⁷² nachdem sie im Laufe der siebziger Jahre aufgrund eines wiederhergestellten, straffen Studien- und Prüfungssystems anpassungsfähige Absolventen versprach, und das nach einer relativ kurzen Studienzeit.

Aber das zu höherer Qualifikation führende, mehr Chancengleichheit und Durchlässigkeit versprechende System einer Integrierten Gesamthochschule mit dem Auftrag einer durchgreifenden Studienreform wurde dagegen nicht akzeptiert. Mit mehr oder weniger subtilen Taktiken mußten Gesamthochschulen, wenn schon in einigen Exemplaren vorhanden, den gesellschaftlichen Einstellungsmustern angepaßt werden. Durch eine unentwirrbare interdependente Verflechtung von äußeren Pressionen und innerer Anpassungsbereitschaft wurden Reformansätze in das vorhandene System eingepaßt, gegebenenfalls unter Zubilligung einer gewissen Differenzierung. Die demonstrativ betonte Flexibilität war nur die beschönigende Umschreibung einer angestrebten, systemstabilisierenden Anpassungsfähigkeit. Infolge steigender Studentenzahlen, der dadurch bedingten Engpässe im Hochschulsystem und der Sättigungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt verschwanden Chancengleichheit und Durchlässigkeit aus dem hochschulpolitischen Zielkatalog.

Bei dem Versuch, die Erfolgsanalyse auf die zentrale Aufgabe der Gesamthochschulen, d.h. auf die Studienreform zu konzentrieren, hängt die Bilanz von dem dabei angewandten Maßstab ab. Die jährliche Studentenstatistik zeigte eine ständige Zunahme der Studentenzahlen. Das Studienangebot wurde voll angenommen. Gemessen an der vorhandenen Raumkapazität war jederzeit eine volle Auslastung zu verzeichnen, mehr noch: eine Überbelegung mit örtlicher und fachbezogener Schwankungsbreite. Da die Studierenden überwiegend aus der Region der Gesamthochschulen stammten, war auch insofern das Ziel erreicht. Aber damit ist noch nichts über den inhaltlichen Erfolg der Studienreform ausgesagt.

Werden die erreichten Ergebnisse an den Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1970¹⁷³ gemessen, in denen u.a. "Kurz-" und "Langstudiengänge" empfohlen wurden und wonach "die inhaltlich differenzierte, aber organisatorisch integrierte Gesamthochschule die Organisationsform darstellt, die in Zukunft den zu erwartenden Anforderungen gerecht zu werden vermag",¹⁷⁴ so sind diese Ziele grundsätzlich erreicht worden, allerdings mit den Einschränkungen, daß die geforderte Studienzeiterkürzung nicht eintrat, nicht alle Studiengänge in das differenzierte Studiensystem einbezogen wurden und die vorgegebene Verteilung auf die beiden Studiengänge mit der Präferenz für Kurzstudien nicht erreicht wurde. Dagegen ist die "Öffnung der Hochschulen für einen wesentlich größeren Teil der Bevölkerung"¹⁷⁵ durch Zulassung von

¹⁷² Ganz unumstritten war diese Veränderung nicht. So waren z.B. viele Trägerverbände des Sozialwesens, z.B. der Deutsche Städtetag, gegen den Wandel.

¹⁷³ Wissenschaftsrat: Empfehlungen, a.a.O., S. 17 ff: Zusammenfassung der Empfehlungen.

¹⁷⁴ Ebd., S. 25.

¹⁷⁵ Ebd.

Fachoberschulabsolventen umgesetzt worden, und zwar sogar obwohl die vom Wissenschaftsrat genannte Voraussetzung, eine Reform der Sekundarstufe II, nicht erfüllt wurde.¹⁷⁶

Das "Verhältnis zwischen Theorie und Praxis neu zu überdenken"¹⁷⁷ gelang jedoch nur unzulänglich. Die "Orientierung an Tätigkeitsfeldern"¹⁷⁸ konnte, solange diese nicht definiert waren, von den Gesamthochschulen allein nicht geleistet werden. Die Forderung des Wissenschaftsrats, jeweils auf der "Grundlage von Untersuchungen in mehreren Stufen" Studiengänge neuzugestalten, konnte infolge des gesetzten engen Zeitrahmens und fehlender Forschungsressourcen ebenfalls nicht umgesetzt werden. Diese umfangreiche, zeitaufwendige Aufgabe beschrieb der Wissenschaftsrat folgendermaßen:

"Zunächst sind die Ausbildungsziele innerhalb eines möglichst breiten Kontextes für die einzelnen Fächer zu ermitteln sowie die diesen entsprechenden Qualifikationen zu definieren. Sodann werden die Inhalte bzw. Gegenstände ausgewählt, die die betreffenden Qualifikationen und die dafür nötige Wissensbreite vermitteln. Schließlich wird festgelegt, auf welche Weise und unter welcher Wahlfreiheit die ausgewählten Inhalte angeboten werden sollen." Dann fährt er fort: "Der erst in den Anfängen stehenden Forschung über Fragen der Wissenschaftsvermittlung stellen sich damit umfangreiche und drängende neue Aufgaben."¹⁷⁹

Diese Aufgabenstellung gilt weitgehend auch heute noch, weil die Neugestaltung von Studiengängen in der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen gründlichen Vorgehensweise durch überregionale Arbeitsgruppen nicht in Angriff genommen wurde.¹⁸⁰ Ihm war bewußt, daß "integrierte Gesamthochschulen nicht von heute auf morgen geschaffen werden" konnten. Es bedürfe einer gewissen Übergangszeit, "um auf der Grundlage der Reform der Studiengänge inhaltlich sinnvolle Zusammenfassungen und den adäquaten organisatorischen Rahmen zu schaffen."¹⁸¹ Der organisatorische Rahmen wurde den Gesamthochschulen durch das vor ihrer Errichtung verabschiedete GHEG und die Vorläufigen Grundordnungen vorgegeben und unverzüglich verwirklicht. Der Wissenschaftsrat strebte aber eine andere zeitliche Abfolge an: Zuerst die Studienreform, um daraus die organisatorischen Konsequenzen zu ziehen. Aus der von der Landesregierung angestrebten Doppelstrategie, beides gleichzeitig in einem Wechselprozeß umzusetzen, wurde die rasche Verwirklichung des organisatorischen Rahmens und nur ein Einstieg in die Studienreform.

Wenn auch Empfehlungen des Wissenschaftsrates in Studium, Forschung und Organisation - abgesehen von der Gesamthochschule Kassel - bundesweit nirgends so weitgehend umgesetzt wurden wie an den fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens, bleibt doch die Frage offen, ob tatsächlich die hochgespannten Erwartungen an den Einstieg und an eine grundlegende Reform als ständiger Aufgabe erfüllt worden sind. Im bundesweiten Konsens war diese Doppelaufgabe formuliert als "Neubestimmung und ständige Überprüfung der Studienziele

¹⁷⁶ Ebd., S. 42 ff.

¹⁷⁷ Ebd., S. 37.

¹⁷⁸ Ebd., S. 18.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Ebd., S. 58 ff.

¹⁸¹ Ebd., S. 25.

unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Entwicklung des Faches und konkreter wissenschaftsbezogener Tätigkeitsfelder als Kernstück der Hochschulreform".¹⁸²

Bei der inhaltlichen und organisatorischen Neuordnung der Studiengänge auf dieser Grundlage, so sah es der Bildungsgesamtplan vor, war "von der Notwendigkeit eines permanenten Lernprozesses auszugehen".¹⁸³ Abgesehen von den nicht beeinflussbaren Vorgaben und Rahmenbedingungen sollten die Hochschulen

- die Umstellung der Studiengänge auf wissenschaftsbezogene Tätigkeitsfelder vornehmen,
- die allgemeinen und spezifischen, operationalisierten Studienziele und Qualifikationen, die angestrebt werden sollten, definieren,
- Studieninhalte, die für das Erreichen der Lernziele wesentlich waren, systematisch ableiten,
- Studienmethoden, Mittel und Wege, um die Studienziele zu erreichen, beschreiben,
- Situationen, Gruppierungen von Inhalten und Methoden, durchdenken,
- Strategien - Planung von Situationen - projektieren,
- Evaluation - Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Studienerfolges mit objektiven Verfahren - vorsehen.¹⁸⁴

Dabei waren zu berücksichtigen: Gruppenarbeit, Projektstudium, Interdisziplinarität, ein verbessertes Verhältnis von Theorie und Praxis, die Konsumentenrolle der Studierenden abzulösen durch Eigenaktivität, die Zubilligung eines Höchstmaßes an Wahl- und Entscheidungsfreiheit, modernes Studienmaterial, eine an den Bedürfnissen der Studierenden orientierte Studienberatung und eine Akzentverschiebung von abfragbarem Wissen und Einzelkenntnissen zur Beherrschung wissenschaftlicher Methoden.

Das bei der Studienreform hochschuldidaktisch Leistbare wurde übertrieben optimistisch eingeschätzt. Der curriculare Ansatz ging von der Erwartung aus, durch ein perfektes System planender und steuernder Eingriffe Studienziele und -inhalte stringent zu verbinden und ebenso die Mittel, mit denen die Ziele erreichbar sein sollten, angeben zu können (Implementation). Dieser Ansatz scheiterte nicht nur an fehlenden Ressourcen und praktischen Widerständen, sondern von vornherein aus theoretischen Gründen. Bereits Ende der 70er Jahre wurde aufgrund der aus der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie bekannten Erkenntnisse nachgewiesen, daß infolge ihrer komplexen Problemstellung die Curriculumtheorie ihren Anspruch nicht erfüllen konnte. Außerdem wurde übersehen, daß zumindest über die Prüfungsordnungen außerwissenschaftliche Ansprüche einfließen. Darüber hinaus waren Lehrfreiheit und die vorfindbare Studienpraxis Bedingungen, die als Einflußgrößen nicht durch eine Curriculumkonstruktion abgelöst werden konnten.¹⁸⁵ Anstelle von durch Konsens der Beteiligten erzielbaren Reformschritten sollte wissenschaftlich-methodisch eindeutig abgesichertes Planungs Handeln treten.

¹⁸² Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung; Bildungsgesamtplan Bd. I, Stuttgart 1973, S. 49.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Ebd., S. 72.

¹⁸⁵ Vgl. Blankertz, Herwig: Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumtheorie, in: Siegener Hochschulblätter, Heft 2/82, S. 18 ff. Menck, Peter: Lehrplanreform und ihre Theorie, in: Siegener Hochschulblätter, Heft 1/83, S. 45 ff.

Die tatsächlich erreichten Ergebnisse konnten wegen der Randbedingungen, Widerstände und Überforderungen nicht viel anders ausfallen als in der Realität erreicht. Wenn schon in konventionellen Studiengängen wegen der explosionsartigen Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Ausdifferenzierung der Wissenschaften die Forderung, die bisherigen Studienzeiten beizubehalten, insgesamt nicht erfüllt werden konnte, kann nicht von einem Reformmodell eine Studienzeitverkürzung erwartet werden. Wenn im Grundstudium weiter divergierende Eingangsqualifikationen als üblich auszugleichen waren, ein besonderer Anerkennungsdruck bestand, ein unerprobtes Modell unverzüglich einzuführen war und dabei hochgespannte Studienziele wie Förderung der beruflichen Mobilität und mehr Humanität in der Gesellschaft auch noch erreicht werden sollten, dann ist bereits das Ausbleiben weiterer Studienzeitverlängerung ein Erfolg.

Tatsächlich konnte in den integrierten Studiengängen das Niveau der konkurrierenden Hochschulen erreicht werden. Ein differenziertes, partiell durchlässiges Studiensystem wurde entwickelt. Das vorher unerprobte Y-Modell konnte in zahlreichen integrierten Studiengängen sehr schnell zur Funktionsfähigkeit gebracht werden. Der Ausgleich unterschiedlicher Eingangsqualifikation wurde jedoch weitgehend den Studierenden überlassen, die dieses Problem überraschenderweise eigenständig lösten. Die Brückenkurse erfüllten diese Aufgabe nach übereinstimmender Meinung nur sehr unvollkommen. Nach ebenso langen Studienzeiten stellten sich die Studierenden den allgemein üblichen Prüfungsanforderungen mit gleichem Erfolg wie an anderen wissenschaftlichen Hochschulen, allerdings mehrheitlich im längeren Hauptstudium II. Die angebotenen Fachrichtungen, die Studieninhalte und die erreichte berufsbefähigende Qualifikation führten zu einem unproblematischen Einstieg in konventionelle Berufe.

Allerdings waren drei Säulen im Studienangebot vorhanden, der integrierte Bereich, der Lehramts- und der Fachhochschulbereich, die fast unverbunden nebeneinander standen. Eine Durchlässigkeit zwischen ihnen existierte nur ausnahmsweise und bedingt. Die Studierenden eines integrierten Studienganges mußten sich in der Regel bereits nach einem Jahr endgültig über ihren weiteren Ausbildungsweg entscheiden, sofern sie nicht bei einer späteren Umorientierung einen Zeitverlust in Kauf nahmen, d.h. die angestrebte Durchlässigkeit war stark reduziert.

Die anfangs mit großem Engagement betriebene Studienreform konnte nicht in einen permanenten Prozeß überführt werden. Die ohne Erfahrung zu lösende Aufgabe, ein neues Studienmodell für Studierende mit unterschiedlicher Eingangsqualifikation zu entwickeln, wurde, wie die Prüfungsergebnisse zeigten, befriedigend gelöst, allerdings durch weitgehende inhaltliche Anpassung an konventionelle Studiengänge. Das Eintreten für Studienreform schwand bald zugunsten des üblichen wissenschaftlichen Arbeitsverhaltens. Die Reputation von Wissenschaftlern hängt nun einmal von ihren veröffentlichten Forschungsergebnissen auf ihren Fachgebieten ab, und Erfolge in der Forschung waren angesichts der Anerkennungsproblematik besonders wichtig.¹⁸⁶ Leistungen in der Lehre und bei der Studienreform dagegen fanden damals - und finden auch heute noch - wenig Anerkennung.

¹⁸⁶ Das galt noch mehr für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Gesamthochschulen, der seine Berufschancen nachteilig beeinflusst sah.

Zweifellos hat die Anerkennungsproblematik dieses Verhalten wesentlich beeinflusst, nicht zuletzt als ängstliche Überreaktion bei den Wissenschaftlern an den Gesamthochschulen, die dazu neigten, die Anpassung zu übertreiben und die Prüfungsanforderungen hoch anzusetzen. Der Mangel an Selbstbewußtsein konnte sich nur allmählich proportional mit dem Grad der Anerkennung verringern. Neue Institutionen leiden unter dem Phänomen einer nicht vorbehaltsfreien, schärferen Prüfung ihrer Leistungsfähigkeit, besonders wenn sie als Konkurrenten angesehen werden, wobei die dabei zugrunde gelegten konventionellen Maßstäbe eine zusätzliche Konfliktquelle sind. Insofern hatte Minister Rau schon im Sommer 1972 die zitierte richtige Einschätzung über auszuräumende Vorurteile vorgenommen.¹⁸⁷

Der Verbindung von Forschung und Lehre, um "die wissenschaftliche Orientierung der Ausbildung zu gewährleisten", waren die Gesamthochschulen von Anfang an verpflichtet.¹⁸⁸ Da die Qualität der Forschung, wie in Kapitel 6.4 geschildert, zunehmend anerkannt wurde, schwanden auch dadurch die Vorbehalte, obwohl im Gegensatz zu den neuen Studiengängen die Forschung besonders in den experimentierenden Fächern infolge der Aufbausituation erst mit einer Phasenverschiebung anlaufen konnte. Ob der Versuch der Landesregierung erfolgreich war, durch Empfehlung bestimmter Forschungsgebiete und von Kriterien für die Auswahl von Forschungsschwerpunkten den Gesamthochschulen ein besonderes Profil zu geben, kann erst aufgrund der Ergebnisse in den 80er Jahren beurteilt werden.

Der vom Wissenschaftsrat für allgemeine Forschungsförderung genannte Grundsatz "von Nützlichkeitsabwägungen und Anwendungsmöglichkeiten unabhängige, am Erkenntnisstreben orientierte Forschung umfassend zu fördern", wurde überall befolgt.¹⁸⁹ Insofern wurde, neben der auch vom Wissenschaftsrat empfohlenen Konzentration der Forschung, der Einzelforschung und der zweckfreien Forschung der notwendige Freiraum und - soweit verfügbar - Ressourcen eingeräumt.

Die Aufnahme der Gesamthochschulen als Vollmitglieder in die Westdeutsche Rektorenkonferenz bedeutete ihre Anerkennung als universitäre Einrichtung. Das Aufnahmeverfahren der Deutschen Forschungsgemeinschaft, bei dem die Qualität und Quantität der Forschungsleistung geprüft wird, endete ebenfalls noch in den 70er Jahren positiv.

Im Laufe der Zeit reduzierten sich auch die Befürchtungen, Gesamthochschulen könnten infolge ihrer anfangs eingeschränkten Autonomie durch die Landesregierung zu einem Modell werden, das auch den übrigen wissenschaftlichen Hochschulen aufgezwungen würde. Nachdem offensichtlich wurde, daß die Überführung der Universitäten in Gesamthochschulen nicht mehr zu erwarten war, schwanden die Vorurteile gegenüber den Gesamthochschulen und wandelten sich von abwartender Distanz zu ihrer allmählichen Akzeptanz. Deshalb und aufgrund ihrer erkennbaren Leistungen wurden sie zu gleichwertigen Partnern in der differenzierten Hochschullandschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Dieser Meinungswandel spricht für die Angehörigen der übrigen Hochschulen, denn er wurde ihnen aufgrund von Stellenumverteilungen zugunsten der Gesamthochschulen nicht erleichtert. Das Einbüßen des Vorbildcharakters

¹⁸⁷ Der Minister für Wissenschaft und Forschung: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o.J. (1972), S. 7.

¹⁸⁸ Ebd., S. 21.

¹⁸⁹ Ebd., S. 24. Vgl. die Forschungsberichte der einzelnen Gesamthochschulen.

und die Anpassung der Gesamthochschulen an das bestehende Hochschulsystem als leistungsfähiger Partner führte dazu, ihre verbleibenden Abweichungen zu tolerieren. Der Preis der Anerkennung der Gesamthochschulen, die unter "ernormem Bewährungs- und Konkurrenzdruck"¹⁹⁰ standen, war die Anpassung. Wäre diese nicht erfolgt, hätte die relative Einflußlosigkeit der Reformkräfte zur Isolation der Gesamthochschulen führen und mit deren Fiasko enden können.

Neben der Anerkennung durch die wissenschaftliche Fachwelt war die positive Aufnahme durch die jeweilige Region ein wichtiges Ziel der Gesamthochschulen. Die Bürger akzeptierten ihre Hochschule zunehmend, mehr noch: sie erkannten die positiven Impulse, die von den Gesamthochschulen ausgingen an.¹⁹¹ Sie bot vielen jungen Menschen der Region einen qualifizierten Ausbildungsplatz; manche wären ohne die Neugründungen nicht zum Studium gekommen. Mit wachsender Tendenz gingen von den Gesamthochschulen viele wissenschaftliche und kulturelle Impulse aus, die die Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität ihrer Region steigerten. Ein Teil ihrer ersten Absolventen blieb als hochqualifizierte Arbeitskräfte in der Region und stärkte deren Innovationspotential. Forschungs- und Entwicklungsprojekte, soziale und regionalbezogene Vorhaben, kulturelle Zusammenarbeit, Gutachten und Weiterbildungsangebote begannen sich zu einem Geflecht wechselseitiger Anregungen und Aktivitäten zu entfalten.

Waren die Gesamthochschulen nur ein Instrument, um wissenschaftliche Hochschulen an den veränderten gesellschaftlichen Bedarf anzupassen? Die wesentlich gewachsene Zahl Studienberechtigter und der gestiegene Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften bedurften zumindest einer Vergrößerung universitärer Ausbildungsmöglichkeiten. Der wachsende Aufwand bedingte eine präzisere Überprüfung auf Wirtschaftlichkeit. Mehr akademische Ausbildungsplätze waren gekoppelt an gestiegene Forderungen an Effektivität. Eine notwendige Anpassung des Hochschulsystems an veränderte gesellschaftliche Verhältnisse war nach allgemeiner Überzeugung fällig. Da der Arbeitsmarkt sich schnell veränderte, sich aber nicht exakt prognostizieren ließ, mußte die Flexibilität des Nachwuchses angestrebt werden.

Die Durchlässigkeit des System zu fördern, konnte ebenfalls ein konsensfähiges Ziel sein, da es durch eine qualitativ und quantitativ verbesserte Nutzung des Ausbildungspotentials den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen versprach. Ein differenziertes Studiensystem nähert sich besser der Vielgestaltigkeit der Arbeitsplatzprofile an. Kurzstudiengänge waren willkommen wegen des früheren Berufseintritts und geringerer Gehaltsansprüche. Studiengänge, die die Leistungsprüfungen nach dem tradierten System übernahmen und deren Qualifikationsprofile mit den beruflichen Anforderungen weitgehend übereinstimmten, waren nicht zu kritisieren.

Erwünscht war die Vermehrung der Studienplätze, sofern sie dem zusätzlichen Arbeitskräftebedarf entsprach. Durch die damals einsetzende Konjunkturdämpfung mit ihrer Wirkung auf den Arbeitsmarkt wurde die ursprüngliche Sorge überflüssig, nicht auf genügend hochqualifizierte Arbeitskräfte zurückgreifen zu können. Die internationale Konkurrenzfähigkeit war nicht mehr durch den Mangel an qualifiziertem Nachwuchs gefährdet. Die Kritik

¹⁹⁰ Friedhelm Neidhardt lt. "Der Spiegel" 50/1989, S. 78.

¹⁹¹ Dafür lassen sich zahlreiche Belege in der regionalen Presse und als Erklärungen von Repräsentanten der Hochschulstädte finden.

konzentrierte sich nunmehr auf die Hochschulen als Kostenfaktor. Rationellere Nutzung ihrer Ressourcen, vor allem durch Studienzeitverkürzung, wurde beherrschendes Thema.

Aus landespolitischer Sicht kann die Entscheidung für die Gründung von fünf Gesamthochschulen auch folgendermaßen gesehen werden: NRW war ein Studentenexportland. Infolge steigender Studentenzahlen stieß dieses Defizit auf Kritik bei den Nachbarländern. Die sich abzeichnende Krise der Grundstoffindustrien, von Kohle und Stahl, machte eine wirtschaftliche Umstrukturierung notwendig, und zwar in Richtung moderner Technologien, also zukunftssicherer Arbeitsplätze. Immer breitere Schichten strebten eine qualifiziertere Ausbildung für ihre Kinder an. Der Druck durch die Studienanwärter, die einen Studienplatz einforderten, nahm zu. Die Ausweitung der Studienkapazität war infolgedessen aus der Sicht der Regierungsparteien unverzichtbar.

Entgegen dem ursprünglichen Konzept einer Konzentration durch Parallelgründungen in den vorhandenen Hochschulorten (Metropolisierung) war die Regionalisierung, die Versorgung aller Landesteile mit Hochschulen, wählerwirksamer und im Sinne einer gleichmäßigen Modernisierung der Wirtschaftsstruktur erfolgversprechender. Es war nur noch zu entscheiden, ob Gesamthochschulen oder Universitäten gegründet werden sollten. Aufgrund der bildungspolitischen Programme der Regierungsparteien, der allgemeinen Reformbereitschaft, der Empfehlungen des Wissenschaftsrates, des Drucks durch die Studentenbewegung und eines erwarteten Einspareffektes lag es nahe, sich für die Integrierte Gesamthochschule als zeitgemäßes Modell zu entscheiden, obwohl die Repräsentanten der aussersehenen Hochschulstandorte eine Universität vorgezogen hätten. In diesem Wunsche trafen sie sich mit den Abiturienten und deren Eltern in der Region. Aber die Wohnortnähe als ausschlaggebender Grund für die Wahl des Studienortes ließ dann doch, nach einer anfangs eher zögerlichen Annahme des unbekanntem Hochschultyps, dessen Akzeptanz erwarten.

Für die Landesregierung war das Risiko, einen unerprobten Hochschultyp dieser Größenordnung gleichzeitig fünffach einzuführen, außerordentlich hoch, eine mutige Entscheidung. Das Scheitern, auch nur an einem Standort, hätte politisch weitreichende Folgen gehabt. Die mit der Errichtung von fünf Gesamthochschulen verbundenen finanziellen Verpflichtungen wurden Anfang der 70er Jahre infolge eines relativ ungebrochenen Fortschrittsoptimismus als tragbar eingeschätzt.¹⁹² Landesregierung und Hochschulangehörige verband der Erfolgswang: voll funktionsfähige wissenschaftliche Hochschulen mußten entstehen. Das galt auch noch für beide Seiten während der folgenden Finanzkrise.

Die Gefahr einer Radikalisierung der Studenten war gebannt, ebenso die als Bedrohung für die Gesellschaft apostrophierte "Aushöhlung des Leistungsprinzips".¹⁹³ Die Gesamthochschulen wurden keine "Durchlauferhitzer für revolutionäre Illusionisten".¹⁹⁴ Da es

¹⁹² Bei der Eröffnung der Gesamthochschule Essen am 1. August 1972 sagte Ministerpräsident Heinz Kühn: "Der Ausbau der fünf Hochschulen ist in unserer Finanzplanung gesichert ... Es liegt nicht daran, daß die materiellen Mittel nicht aufgebracht werden könnten ... Es wird in diesem Lande nicht an der mangelnden Bereitstellung der Mittel liegen." Gemeint war der Ausbau der fünf Gesamthochschulen. Vgl. Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, im Oktober 1972, S. 12.

¹⁹³ Ebd., S. 17.

¹⁹⁴ Ebd.

keine politisch einflußreiche Gruppe mehr gab, die für eine grundlegende Studienreform im Interesse der Studierenden kraftvoll eintrat, blieb ihnen mehrheitlich nichts anderes übrig, als sich auf die ihnen gesetzten Normen einzustellen und sich diesen anzupassen.

Wie weit sich im Lande Nordrhein-Westfalen im Laufe der siebziger Jahre die Einstellung zu den Hochschulen verändert hatte, geht aus einer Äußerung des damaligen Ministers für Wissenschaft und Forschung Prof. Reimut Jochimsen aus dem Jahre 1979 hervor:

"Knapp, überspitzt und bewußt provokativ ausgedrückt läuft der Hochschulbereich Gefahr, aufgrund des abhandengekommenen hohen Stellenwertes von Fortschritt, Wachstum und Konsensus innerhalb der Gesellschaft als eine ständige Strapazierung des öffentlichen Haushalts abgestempelt zu werden - als ein Bereich von zweifelhaftem Wert, in den beträchtliche öffentliche Mittel verschwendet werden, während unzufriedene Studenten von ebenso unzufriedenen Hochschullehrern für ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft ungenügend ausgebildet werden."¹⁹⁵

Die Hochschulpolitik der Nachkriegszeit war in den 50er Jahren geprägt von der Belebung des Humboldtschen Erbes. Die Betonung der vor staatlichen Eingriffen zu schützenden Autonomie stand aufgrund der Erfahrungen zwischen 1933 und 1945 im Vordergrund, dagegen wurde weniger die Gefahr gesehen, den Anschluß an die inzwischen eingetretenen gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere durch Ausweitung von Mitbestimmung und bei den Qualifikationsanforderungen zu verpassen.

Die Zunahme der Studentenzahl machte in den 60er Jahren einen Ausbau des Tertiären Bereichs erforderlich. Die durch den Sputnikschock beeinflussten bildungsökonomischen Überlegungen, wobei die aus internationalen Vergleichen abgeleitete Befürchtung, die Konkurrenzfähigkeit auf den Weltmärkten einzubüßen, bedeutungsvoll wurde, lösten einen erheblichen hochschulpolitischen Handlungsdruck aus. Eine wesentliche Erweiterung der Hochschulkapazität in Forschung und Lehre wurde als das probate Gegenmittel angesehen, verbunden mit Überlegungen, wie das Hochschulsystem effizienter gestaltet werden könnte. Ende der 60er Jahre setzte sich dann, auch aufgrund der Studentenproteste, der Gedanke einer inhaltlichen und strukturellen Hochschulreform durch. Die Reformbestrebungen gingen aber von vornherein von zwei verschiedenen Grundüberlegungen aus: zum einen von Effizienzsteigerung und der erforderlichen Anpassung des Hochschulsystems an den veränderten Bedarf einer modernen Industriegesellschaft und zum anderen von der Notwendigkeit einer Studienreform, die die noch immer wirksamen Aufstiegsschranken möglichst beseitigen und durch eine inhaltliche Reform des Studiums die Grundlage für eine moderne demokratische Gesellschaft schaffen sollte. Beide Positionen gingen vorübergehend ein Zweckbündnis gegen die die tradierte Hochschulstruktur verteidigenden Kräfte ein, wodurch der Anschein entstand, es gäbe eine breite Übereinstimmung für eine grundlegende Hochschulreform. Hinzu kam, daß die Verfechter einer Effizienzsteigerung mächtiger und zielstrebigere waren, während viele Anhänger der Studienreform ihre Position weniger konsequent und entschlossen vertraten. Dadurch und infolge der einsetzenden Finanzkrise verschoben sich die Gewichte zugunsten bildungsökonomischer Argumente.

¹⁹⁵ Jochimsen, Reimut: Managing Universities in the Eighties. Introductory Remarks, in: International Journal of Institutional Management in Higher Education 3/1979, S. 5-10.

Nachdem die den Arbeitskräftebedarf deckenden Kapazitätserweiterungen vorhanden waren, stellte sich heraus, daß die an einer darüber hinausgehenden Studien- und Hochschulreform Interessierten nur eine nicht durchsetzungsfähige Minderheit bildeten, zumal es inzwischen gelungen war, Fundamentalkritiker durch Maßnahmen wie den Radikalenerlaß (1972) einzuschüchtern. Im Kontext dieser politischen Gewichtsverschiebungen muß die Errichtung und Zielrichtung der fünf Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens gesehen werden, deren Konzeption aus aufklärerischen Elementen der Orientierung am mündigen Bürger bestand, aber zugleich an der Leistungssteigerung im Hochschulbereich, um den veränderten gesellschaftlichen Bedarf zu erfüllen, interessiert war.

Zwar hatte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Jahre 1978 Orientierungspunkte zur Hochschulausbildung¹⁹⁶ veröffentlicht, die sich über weite Strecken wie ein Plädoyer für das Y-Modell interpretieren ließen, jedoch unterblieb eine klare Stellungnahme für die Integrierte Gesamthochschule und ein konkretes Studienmodell. Das von ihm vorgeschlagene differenzierte Studienangebot sollte zugleich beruflich "verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten" sowie "wissenschaftsorientierte Einstellungen und Verhaltensweisen" vermitteln.¹⁹⁷

Anders der Deutsche Gewerkschaftsbund, der sich im gleichen Jahr, wie schon in seinen "Forderungen zur Hochschulreform" von 1973, in den diese ergänzenden "Leitsätzen zur Studienreform" eindeutig für zwei Positionen aussprach:

1. "Alle Ausbildungsgänge des Tertiären Bereichs sind in Gesamthochschulen zu integrieren."
2. Wie die Wissenschaft insgesamt muß sich alle Hochschulausbildung in den Dienst der Gesellschaft stellen, d.h. zum Nutzen aller Arbeitnehmer, "die Lebens- und Arbeitsbedingungen humaner gestalten".¹⁹⁸

Eine derartige Handlungsorientierung als Studienziel war nicht im Interesse der Arbeitgeber, von deren Seite es schon im Jahre 1972 hieß: "Die Fortsetzung der politisch-ideologisch motivierten Hochschulreform findet geräuschloser statt als früher. Unter dem scheinbar neutralen Namen 'Hochschuldidaktik' arbeitet sie ziemlich ungestört an der Überwindung unseres Hochschulsystems von innen heraus."¹⁹⁹ Ein Vergleich der aus einer Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gesamthochschule stammenden Formulierung mit den Leitsätzen des DGB zeigt deutlich die kontroversen Positionen, die sich hinter dem Studienziel Praxisorientierung verbergen können: die erwünschte Befähigung zu gesellschaftsverändernder Berufstätigkeit oder zur Anpassung an vorhandene Arbeitsbedingungen.

Deshalb war es auch aus seiner Sicht konsequent, wenn die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ebenfalls im Jahre 1978 erklärte, "daß die Einführung von integrierten Studiengängen abzulehnen ist. Auch die organisatorische Zusammenfassung von Universitäten und Fachhochschulen zu Gesamthochschulen bringt keine Vorteile, wohl aber

¹⁹⁶ Orientierungspunkte des Bundesminister für Bildung und Wissenschaft zur Hochschulausbildung, in: ders.: Materialien zur Studienreform, München 1979, S. 261 ff.

¹⁹⁷ Ebd., S. 262.

¹⁹⁸ Ebd., S. 308.

¹⁹⁹ Kramer, Wolfgang: Zum Problem der Gesamthochschule, in: Berichte des Deutschen Industrieinstituts, Jg. 4/1972, Nr. 3, S. 40.

gewaltige Nachteile mit sich."²⁰⁰ Er begründete sein Votum damit, daß durch "Mischformen die Berufswirklichkeit und die Begabungsverteilung" nicht berücksichtigt würden, statt der erhofften Rationalisierungseffekte erhebliche Kostensteigerungen entstehen, ... die Institution Gesamthochschule ... die Lehrenden und Lernenden zu Identitätsschwierigkeiten" führe und "durch die Schaffung von Mammutgebilden, wie sie die Gesamthochschulen notwendigerweise darstellen müssen", die Regionalisierung des Bildungsangebots gefährdet sei.²⁰¹ Obwohl diese Begründungen keineswegs mit den damals bereits vorliegenden Erfahrungen übereinstimmten, war diese Stellungnahme aufgrund des politischen Gewichts des BDA und der die gleiche Auffassung vertretenden Kreise hochschulpolitisch dominant.

Im Laufe der 70er Jahre wirkte sich diese Verschiebung der Kräfte zugunsten des ökonomisch-technokratischen Ansatzes auch auf die Gesamthochschulen aus, so daß die Unterstützung für eine inhaltliche Studienreform mehr und mehr abnahm. Anscheinend wurden die Erwartungen enttäuscht, die Gesamthochschulen wären geeignet, Studienzeitenverkürzungen zu erreichen. Infolge des Zieles der Durchlässigkeit des Systems und fehlender Anreize für ein Kurzstudium war diese Erwartung zweifellos unrealistisch. Das bei der Errichtung abgegebene Versprechen des Ministerpräsidenten von NRW, der Ausbau der fünf Gesamthochschulen sei finanziell gesichert, wurde infolge der Finanzkrise nur unzureichend eingelöst. Mit dem bereits im Jahre 1975 beginnenden Abrücken von der Absicht, bis 1977 alle Hochschulen des Landes in Gesamthochschulen zu überführen, zeichnete sich das endgültige Scheitern dieses Vorhabens ab. Hochschulreform stieß nicht mehr auf politisches Interesse. Diese Entwicklung konnte auch der DGB mit seinen zu spät kommenden Forderungen zur Hochschul- und Studienreform nicht mehr verhindern.

In Anbetracht

- rückläufiger Unterstützung aufgrund allgemein nachlassender Reformbereitschaft,
- sich abzeichnender erheblicher Rücknahme personeller und räumlicher Ausbauziele,
- des von den Arbeitgebern deutlich artikulierten Interesses an einem unveränderten Weiterbestehen des Hochschulsystems und an getrennten Studiengängen,
- der sich zunehmend verknappenden Haushaltsmittel,

war die im Jahre 1979 an den fünf Gesamthochschulen erreichte volle Funktionsfähigkeit als wissenschaftliche Hochschulen einschließlich der Teilerfolge bei der Studienreform eine beachtliche Leistung. In seinen 23 Thesen zur Hochschulpolitik, die der Bundesvorstand des DGB am 8. Mai 1973 verabschiedet hatte, warnte er bereits: "Die kaum begonnene Hochschulreform droht zu scheitern. Konservative Kräfte bemühen sich intensiv, Reformen zu verhindern oder die eingeleiteten Reformen rückgängig zu machen."²⁰² Wie sich im Laufe der 70er Jahre herausstellte, eine durchaus zutreffende Prognose der weiteren Entwicklung.

²⁰⁰ BDA: "Fachhochschule - Kurzstudiengänge. Gedanken zur Differenzierung der Studiengänge" 1978, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Materialien zur Studienreform, München 1979, S. 305.

²⁰¹ Ebd., S. 305 f.

²⁰² Forderungen des DGB zur Hochschulreform, verabschiedet am 8. Mai 1973 vom Bundesvorstand des DGB, Sonderdruck, S. 1.