

Arbeitspapiere

14

Harry Hermanns

STATUSPASSAGEN VON HOCHSCHUL-
LEHRERN IM ENTWICKLUNGS-
PROZESS EINER GESAMTHOCH-
SCHULE - AM BEISPIEL DER
INGENIEURWISSENSCHAFTEN

August 1982



Ar

Arbeitspapiere des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und
Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel

Nr. 14

Harry Hermanns

STATUSPASSAGEN VON HOCHSCHULLEHRERN IM
ENTWICKLUNGSPROZESS EINER GESAMTHOCHSCHULE -
AM BEISPIEL DER INGENIEURWISSENSCHAFTEN

August 1982

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung
Gesamthochschule Kassel
Henschelstraße, 2
3500 Kassel
Tel. (05 61) 8 04 - 24 15

Inhalt	Seite
Vorwort	
1. Die Entwicklung der Untersuchungsperspektive	1
2. Die Ausgangslage: Ideen zur Lehrkörperstruktur an Gesamthochschulen	5
2.1 Die Position der Bundesassistentenkonferenz	5
2.2 Die Position der Ingenieurschuldozenten	16
2.3 Die Position der universitären Hochschullehrer	21
2.4 Die Position der Bundesregierung und der Länderregierungen	29
3. Der Prozeß des Institutionswandels	37
3.1 Die Entwicklung unterschiedlicher Kategorien von Hochschullehrern	37
3.2 Die Einrichtung integrierter Ingenieurstudiengänge an den Gesamthochschulen	41
4. Vom Ingenieurschuldozenten zum Professor an einer Gesamthochschule	44
4.1 Die Ausgangslage der Ingenieurschuldozenten und die erste Entwicklungsstufe: der Fachhochschullehrer	44
4.2 Die zweite Entwicklungsstufe: Planung integrierter Studiengänge	49
4.3 Die dritte Entwicklungsstufe: Einführung der integrierten Studiengänge.	56
4.4 Die vierte Entwicklungsstufe: Die Neuberufung universitärer Hochschullehrer	62
4.5 Die fünfte Entwicklungsstufe: Die Auseinandersetzung mit den Neuberufenen	67
4.6 Der "Status-Verlust" der ehemaligen Fachhochschullehrer	74
5. Die Berufung auf eine universitäre Professur an eine Gesamthochschule	79
5.1 Die Ausgangslage der Neuberufenen und die erste Entwicklungsstufe: die Berufungsverhandlungen	79
5.2 Die zweite-Entwicklungsstufe: Probleme beim Aufbau	82
5.3 Die dritte Entwicklungsstufe: alles bleibt; wie es war?	85
5.4 Die "Status-Enttäuschung" von neuberufenen a-Professoren	89
6. Zusammenfassung	91
6.1 Die Status-Passagen von Fachhochschullehrern und a-Professoren	91
6.2 Praktische Ergebnisse der Analyse	96
Literatur	101

Vorwort

Wenn die Struktur des Hochschulwesens umgestaltet wird, so treten eine Reihe antizipierbarer Veränderungen in den Funktionen und Organisationen der Hochschulen ein. Beim Aufbau von Gesamthochschulen - dem einschneidendsten Versuch, die Struktur des Hochschulwesens zu reformieren - war allen Beteiligten offenkundig, daß die Struktur und Inhalte des Studiums, die Lehr- und Forschungsaufgaben der Hochschullehrer sowie die innere Organisation des Hochschulwesens neu zu bestimmen waren. Betrachtet man die Pläne und Realisierungsansätze einige Jahre später, so erscheinen diese Aspekte nur als begrenzter Teil des Gesamtspektrums von Veränderungen: Hinzu kommen - so wurde spätestens mit der Gründung der Gesamthochschulen bewußt - neue soziale Dynamiken innerhalb der veränderten Hochschulen: Als ein besonders markantes Beispiel dafür erwiesen sich die Probleme des Selbstverständnisses und der Kooperation von Hochschullehrern an Gesamthochschulen, die aus unterschiedlichen institutionellen Bereichen stammen, unterschiedliche hochschulexterne Bezugsgruppen haben und auch innerhalb der Gesamthochschulen in Position und Funktion nicht gleichgestellt wurden, aber vor der Aufgabe stehen, gemeinsam einen neuen Hochschultypus zu entwickeln, der gerade diese Unterschiede in Frage stellt. Die Dynamik eines solchen Prozesses steht im Mittelpunkt des folgenden Berichts. Da die Besonderheiten von Studium, Beruf und Forschung jeder Fachrichtung einen solchen Prozeß beeinflussen, werden hier die Ingenieurwissenschaften behandelt - die Fachgruppe mit den größten Studentenzahlen, für die Integrationsmodelle entwickelt wurden.

Die Fallstudie versucht, die Entwicklung der Lage und des Selbstverständnisses der Hochschullehrer an Gesamthochschulen darzustellen. Deutlich wird dabei, daß die unterschiedlichen Bezugsgruppen der Fachhochschule einerseits und der Universität andererseits in das Binnenleben der Gesamthochschule hineinwirken, daß die Erwartungen an ein neues Strukturmodell gegensätzlich waren und daß die "Statusprobleme" der Hochschullehrer nicht folgenlos für das Studienangebot sind.

Jede Untersuchung über die Entwicklung des Hochschulwesens ist nur sehr bedingt geeignet, für die Diskussion über die Stärken und Schwächen von Hoch-

Schulreformen Auskunft zu geben, denn sie ist in der Aufarbeitung von Erfahrungen notwendigerweise zurückgebunden an das tatsächlich erfolgte Maß von Reformen - bei der Analyse sozialer Prozesse gibt es notwendigerweise nicht die Möglichkeit des Laboratoriums-experiments, bei dem jedes Modell in seinem Ansatz konsequent erprobt und auf seine Wirkungen hin geprüft werden kann. Analysen von Gesamthochschulen -gleichgültig, wie die Autoren die Reformziele der Gesamthochschulen bewerten - kommen einhellig zu dem Ergebnis, daß die Gesamthochschulkonzeption im Hinblick auf Entscheidungen zum Lehrpersonal äußerst zögernd realisiert wurde. Von daher wird eine Analyse, wie auch Diskussionen über das Rohmanuskript dieser Studie bestätigten, auf der einen Seite dazu führen, daß Skeptiker gegenüber den Reformmodellen den Aufweis realer Probleme leicht als "Beweis" für die Unangemessenheit des Reformprogramms selbst ansehen. Umgekehrt können Befürworter der Reformkonzeptionen darauf verweisen, daß die Studie gerade belegt, wie fahrlässig es war, die Hochschullehrerintegration nicht in hinreichender Konsistenz mit den Reformen in Lehre und Studium voranzutreiben, und darin eine Aufforderung zu verstärkten Bemühungen um weitere Schritte der Hochschullehrerintegration sehen. Eine solche Diskussion kann erfahrungsträchtiger und selbstbewußter geführt werden, wenn Analysen wie die hier vorliegende zur Verfügung stehen.

Diese Fallstudie entstand im Rahmen eines Projektes, das Erfahrungen beim Aufbau einer solchen neuen Hochschulstruktur auswertet, deren Ziel es ist, die Vielfalt von Aufgaben des Studiums und der Forschung sowie Studierende und Lehrende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu integrieren. Gesamthochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und analoge Strukturmodelle in den USA (City University of New York) und Schweden (Zulassungsreform und regionale Hochschulintegration) wurden dabei vergleichend ausgewertet.

Das Projekt wurde vom Sommer 1980 bis Ende 1981 vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel und dem Center for European Studies der City University New York :durchgeführt. Leiter dieses Projektes waren Ulrich Teichler (Kassel) und Henry Wasser (New York).

Die Ergebnisse sind zusammengefaßt in dem Sammelband: Integrierte Hochschulmodelle - Erfahrungen aus drei Ländern, herausgegeben von Harry Hermanns, Ulrich Teichler und Henry Wasser. Frankfurt und New York: Campus 1982. Der Sammelband enthält eine Kurzfassung der hier vorliegenden Fallstudie.

Ulrich Teich



Me-tis Schüler Do verfocht den Standpunkt, man müsse an allem zweifeln, was man nicht mit eigenen Augen sähe. Er wurde wegen dieses negativen Standpunkts beschimpft und verließ das Haus unzufrieden. Nach einer kurzen Zeit kehrte er zurück und sagte auf der Schwelle:

ich muß mich berichtigen. Man muß auch bezweifeln, was man mit eigenen Augen sieht.

Gefragt, was denn den Zweifeln eine Grenze setze, sagte Do: Der Wunsch zu handeln.

Brecht, Me-ti/Buch der Wendungen

1. Entwicklung der Untersuchungsperspektive

In einem kürzlich erschienenen Buch von Cerych u.a. (1981) wurde der Implementationsprozeß der Gesamthochschulen in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Die Autoren verfolgen dabei drei verschiedene Fragestellungen:

'Zum einen wollen sie zeigen,- "wieweit ein anspruchsvolles Programm (Schaffung von Gesamthochschulen durch Neugründung und Integration der bestehenden Hochschulen der Bundesrepublik, H.H.) Wirkungen hatte, wie Programmverschiebungen zustande kamen und worauf diese Differenz zwischen ursprünglichen Ansätzen und tatsächlichen Ergebnissen zurückzuführen ist" (CERYCH u.a. 1981, S. 14).

Zweitens wurde untersucht, inwieweit das Reformprogramm geeignet ist, die intendierten Ziele der Reform zu erreichen oder ob andere Programme zur Zielsetzung effektiver beigetragen hätten.

Drittens fragen sie, ob "Klarheit und Konsistenz der Ziele, die Angemessenheit der zugrundeliegenden Annahmen über Wirkungszusammenhänge und das Ausmaß der Verbundenheit mit den Zielsetzungen der Akteure und sonstigen Beteiligten besonders wichtige Variablen (sind), die die Entwicklung der Gesamthochschulen erklären" können (CERYCH u.a. 1981, 15).

Um diesen Fragen nachgehen zu können, werden in dem genannten Band zunächst Idee und Zielsetzung der Gesamthochschule aufgezeigt und die erwarteten und tatsächlichen Ergebnisse der Reform benannt. Danach werden Gründe für die Nicht-Realisierung von Gesamthochschulen in allen Bundesländern außer Hessen und Nordrhein-Westfalen untersucht und der Implementationsprozeß in Hessen und Nordrhein-Westfalen dargestellt.

In ihrem Schlußaufsatz verweist ein Teil der Autoren der Studie (Neusel, Teichler und Winkler) auf die Tatsache, daß überall dort, wo "ausführliche Programmelaborierungen und kleine Erprobungsmodelle der definitiven Entscheidung über die Gründung vorausgingen, (...) Gesamthochschulen nicht etabliert" wurden (NEUSEL, TEICHLER und WINKLER 1981, S. 131).

Diese Beobachtung scheint mir interessant zu sein und es ist mein Ziel, in diesem Papier zu zeigen, daß - in den Fällen, in denen Gesamthochschulen realisiert wurden - die entsprechend umgekehrte These gilt, nämlich, daß das Fehlen eines **Fahrplans** und daß -damit eingehend -**Unwissenheit** über das, was kommt, zu den wichtigsten Bedingungen für das Gelingen der Einführung von Gesamthochschulen gehört. Diese These drängte sich mir bei einer Analyse der Status-Passagen¹ von Gesamthochschulprofessoren der Ingenieurwissenschaften auf. Ein Teil dieser Professoren entstammt der Tradition der Vorgängerinstitutionen (Ingenieurschulen, Fachhochschulen), ein anderer Teil wurde als universitärer Hochschullehrer neu berufen und ist daher erst später dazugekommen.

Das berufliche Schicksal dieser Hochschullehrer an der Gesamthochschule bzw. deren Vorgängerinstitutionen, ihre Beteiligung am Wandlungsprozeß der Institution und ihre Verstrickung in die damit zusammenhängenden Probleme ist Gegenstand der Untersuchung. Meine Frage ist, wie die verschiedenen Gruppen von Hochschullehrern diesen Wandlungsprozeß aufgenommen haben, wie sie den weiteren Gang der Ereignisse arrangiert haben, welches Verhältnis sie in den verschiedenen Phasen

¹ Vgl. dazu GLASER und STRAUSS 1971. Als Status-Passage wird der Prozess des allmählichen oder abrupten Übergangs einer Person von einem sozialen Zustand in einen anderen bezeichnet.

des Prozesses zu der laufenden Entwicklung hatten, welche strukturellen 'Bedingungen' Einfluß auf ihr Handeln hatten, wie sie sich engagiert oder zurückgehalten haben und wie ihr jeweiliges Handeln auf die verschiedenen Gruppen und den Gesamtprozeß wirkte.

Bei dieser Betrachtung greife ich auf Daten zurück, die ich in offenen sogenannten "narrativen Interviews"¹ mit Hochschullehrern aus Fachbereichen der Ingenieurwissenschaften an Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und in Kassel durchgeführt habe²), sowie auf eigene Erfahrungen als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem Ingenieur-Fachbereich an einer Gesamthochschule.

Ergebnis einer solchen Betrachtung der skizzierten Fragen sollte die Entdeckung wesentlicher Bestimmungsmomente der historisch abgelaufenen Entwicklung im Hinblick auf wesentlich daran beteiligte Personen - Hochschullehrer - sein.

Diese Erkenntnisse können Nutzen haben für die Abschätzung von Folgen zukünftiger Prozesse der Implementation von Reformvorhaben.

Ich werde im folgenden zweiten Abschnitt zunächst als Hintergrund Ideen zur Reform der Lehrkörperstruktur an Gesamthochschulen, wie sie von relevanten Kräften in der Zeit der Gesamthochschulgründungen geäußert wurden, darstellen und daran anschließend im dritten Abschnitt kurz den Verlauf des Institutionswandels in groben Zügen skizzieren.

1) Vgl. HERMANNNS 1981

2) Diese narrativen Interviews wurden von mir im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts "Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren" durchgeführt, an dem noch Christian Tkocz und Helmut Winkler sowie Erhard Tietel mitgearbeitet haben. Die Interviews wurden im Rahmen einer völlig anderen Fragestellung als berufsbiografische Interviews geführt, d.h. das zentrale Thema war der persönliche Berufsverlauf der Interviewpartner. Dazu gehörte bei den interviewten Hochschullehrern auch die Phase, in der sie an der Gesamthochschule tätig waren. Auf die methodischen Grundlagen der empirischen Untersuchung wird hier aus Zeit- und Platzgründen nicht weiter eingegangen. Ich beschränke mich hier darauf, ein Verlaufsmodell der Status-Passagen von Hochschullehrern vorzuschlagen, das theoretisch genügend gehaltvoll ist, um die Besonderheiten des Entwicklungsprozesses von Gesamthochschulen zu erklären.

Zu weiteren Einzelheiten über das Projekt "Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren" siehe HERMANNNS, TKOCZ und WINKLER 1979 und 1980, sowie HERMANNNS 1981.

Im vierten und fünften Abschnitt, dem Hauptteil dieser Studie, wird das Berufsschicksal der beiden Hauptgruppen von Professoren an Gesamthochschulen dargestellt und untersucht. Der vierte Abschnitt ist den ehemaligen Fachhochschullehrern gewidmet, aus deren Institution eine Gesamthochschule wurde; der fünfte Abschnitt den neuberufenen universitären Professoren.

Im sechsten Abschnitt werden die Kernkategorien der untersuchten Berufsverläufe noch einmal aufgegriffen und in ihrer Bedeutung für eine Analyse des Institutionswandels dargestellt.

Alle hier gemachten Aussagen beziehen sich **ausschließlich** auf ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche¹⁾, es gibt in einzelnen Punkten jedoch auch Vergleichbarkeiten mit anderen Studiengängen.

1) Bauingenieurwesen (ohne Architektur), Elektrotechnik und Maschinenbau

2. Die Ausgangslage: Ideen zur Lehrkörperstruktur an Gesamthochschulen

2.1 Die Position der Bundesassistentenkonferenz zur Überleitung in die Lehrkörperstruktur der integrierten Gesamthochschule

Eine der Haupttriebkraften und geistigen Quellen der Diskussion um die Entwicklung der integrierten Gesamthochschule war die Bundesassistentenkonferenz.¹⁾ Auf ihrer 7. Vollversammlung am 6./7. März 1971 in Bonn verabschiedete sie Vorschläge zur Überleitung des Lehrkörpers an Gesamthochschulen.²⁾ Nach diesen Überleitungsvorschlägen soll die Integration des Lehrkörpers an einer Gesamthochschule durch eine Festlegung von Verfahrensprozeduren und -kriterien

erreicht werden. Dem Integrationsziel ist jedoch ein "höheres" Ziel übergeordnet, nämlich "das für die Gesamthochschule wichtigere Prinzip der Schaffung eines Lehrkörpers, der zur Vermittlung wissenschaftlichen Verhaltens in der

Lage ist" (BAK 1971, S. 51). Das Konzept des "wissenschaftlichen Verhaltens" ist einer der Kernpunkte der Studienreform, wie sie von der BAK formuliert worden ist. Die Vermittlung der Fähigkeit zu wissenschaftlichem Verhalten ist das zentrale Ziel der Hochschulausbildung. Daher stehen für die BAK nicht die Strukturprinzipien der Hochschulorganisation im Vordergrund, sondern die realen Qualifikationen der Hochschullehrer, wobei die Qualifikation mehrere Dimensionen aufweist, die zum Teil über das hinausgehen, was traditionellerweise unter

1) Im folgenden auch kurz BAK genannt.

2) Mit dieser Vorlage sollte Einfluß auf das als Regierungsentwurf bereits vorliegende Hochschulrahmengesetz genommen werden, dessen Verabschiedung damals als unmittelbar bevorstehend angesehen wurde. Die BAK ging bei ihren Vorschlägen zur Überleitung des Lehrkörpers von der Annahme aus, daß eine gegenüber dem §40 ff. des HRG-Entwurfs vom 4.12.1970 veränderte Lehrkörper- und Personalstruktur politisch nicht durchsetzbar ist. Sie ging daher auf diese Struktur, insbesondere die Existenz von Zeit- und Dauerstellen sowie von Professoren und Assistenzprofessorenstellen sowie auf die Übergangsregelungen des § 57 des Entwurfs in dem Bewußtsein ein, "daß Vorschläge, die auf eine grundlegende Änderung dieser Bestimmung abzielen, kaum Aussicht auf Erfolg haben" (BAK 1971, S. 17). Die vom Vorstand der BAK erstellten Vorschläge wurden der 7. Vollversammlung zur Beschlußfassung vorgelegt und fanden grundsätzlich Zustimmung. Änderungsanträge zugunsten pauschaler Überleitungen wurden abgelehnt (siehe: BAK 1971, S. 95). Die Vorstandsvorlage wurde im Sinne des Grundsatzbeschlusses noch einmal von Harro Plander umgearbeitet (PLANDER 1971, S. 11 ff).

wissenschaftlicher Qualifikation angesehen wurde, nämlich fachwissenschaftliche Qualifikation, die als Kenntnisse und Fähigkeiten bezeichnet werden. Die Hochschulausbildung im Sinne der BAK geht über diese Qualifikationen hinaus und fordert von den Hochschullehrern die Fähigkeit zur Vermittlung von als wertvoll erachteten Verhaltensmustern bei den Studenten. Ziel der Hochschulbildung ist dabei eine Veränderung der ganzen Persönlichkeit des Studenten. Der wissenschaftlich gebildete Mensch soll zwar nicht mehr zum "verantwortlichen Glied einer aristokratischen Gelehrtenrepublik"¹ werden, wie dies ein Rechtsgelehrter noch 1965, kurz vor der Studentenrevolte, ausdrückte, sondern ein verantwortliches Mitglied einer demokratischen Gesellschaft, wobei die demokratischen Tugenden mit den Werten einer - kritisch gewendeten - Wissenschaft besonders gut zu harmonisieren scheinen. In ihrem Kreuznacher Hochschulkonzept² nennt die BAK Merkmale des kritisch-wissenschaftlichen Verhaltens: dazu gehören die "**Reflexion** auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten" (BAK 1968, S. 15). Theorie und Praxis sind als Einheit zu sehen, alles wissenschaftliche Handeln soll auf die gesellschaftliche Bedeutung hin überprüft werden. Die "**Fragehaltung**" ist dabei ein durchgehendes Verhaltensmuster, das sich nicht nur auf die gesellschaftliche Relevanz bezieht, sondern auch auf die ständige Infragestellung des erreichten Wissensstandes. Dazu gehört eine gewisse "**Kreativität**", die als Voraussetzung gilt für die "Offenheit für und (das) Streben nach Veränderung" und neue Einsichten. Das wissenschaftliche Verhalten zeichnet sich weiter durch die "Beherrschung von **Methoden** und gleichzeitig (durch) methodenkritisches Bewußtsein" aus, wodurch eine Bestimmung von Geltungsbereich und Zuverlässigkeit von Aussagen erst möglich ist. Um die Überprüfbarkeit von Aussagen überhaupt zu ermöglichen, ist eine Bereitschaft zur "**Kontrolle und Kritik**" der eigenen Arbeit durch andere nötig. Um sich dem zu stellen, ist die Offenlegung der Prämissen und Interessen nötig sowie der Daten und Methoden. Grundvoraussetzung für diese Verhaltensweisen ist die Fähigkeit zur "**Kommunikation**", zu "angemessener sprachlicher und

1) WEBER 1965, S. 10 f.

2) BAK 1968, S. 15 f.

symbolischer Darstellung", der "Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion" sowie der Fähigkeit zur "Unterscheidung von Aussage, Schlußfolgerung und Werturteil". Dazu sind Fähigkeiten zur "**Kooperation**" in Gruppen -auch interdisziplinärer Gruppen nötig, wozu die Fähigkeit gehört, die Grenzen des eigenen Wissens zu erkennen und ein Verständnis von Gruppenprozessen zu haben. Neben **ökonomischen** Arbeitstechniken gehören zum wissenschaftlichen Verhalten auch der "**Mut zum erklärten Dilettantismus**", durch den "Fachidiotentum" vermieden werden soll. Last not least baut wissenschaftliches Verhalten auf spezifischen **Fachkenntnissen und -fähigkeiten** auf, die im jeweiligen Fachkanon festgelegt sind (vgl. dazu BAK 1968, S. 15 f.). Die Befähigung zu derartigen wissenschaftlichen Verhaltensweisen ist am besten durch das Prinzip des "forschenden Lernens"¹ zu erwerben. "Ziel des forschenden Lernens (...) war es, den Studenten durch Teilhabe am Prozeß der (emanzipatorisch-gewendeten) Wissenschaft in kritisch-wissenschaftlicher Weise zu sozialisieren" (HERMANN 1978, S. 67). Das forschende Lernen wurde zum didaktischen Prinzip der Gesamthochschule erklärt, ohne die es "keine innere Einheit der Gesamthochschule geben (würde), sondern nur eine formale Organisation" (BAK 1970a, S. 10). Forschendes Lernen sollte als Projektstudium einen zentralen Stellenwert in der Ausbildung erhalten und so gleichzeitig der didaktischen Vermittlung von wissenschaftlichem Verhalten dienen als auch die Schranken traditioneller Wissenschaft aufbrechen, um einer "kritisch-emanzipativen Wissenschaft" zum Durchbruch zu verhelfen. Forschendes Lernen und seine Organisationsform (das Projektstudium) sollte so "Ergebnis und Instrument der Studienreform"² sein.

Für die BAK galt also die inhaltliche Reform von Forschung, Lehre und Studium als oberster Wert, ihm sollte die Organisation der Hochschule nachgeordnet werden. Die Strukturprinzipien beziehen sich dabei auf vier Ebenen: die Qualifikation des Lehrkörpers, die Quantität der Hochschullehrer (Größe des Lehrkörpers, Aufbau des Stellenkegels), die demokratische Strukturierung des

1) Vgl. dazu auch BAK 1970a, BAK 1969 und BAK 1970b.

2) HERMANN 1978, S. 66 ff

Lehrkörpers und schließlich die Befriedigung seiner sozialen Bedürfnisse (vor allem nach entsprechender Besoldung) (Vgl. BAK 1971, S. 23).

Die **Qualifikation des Lehrkörpers**, die notwendig ist, um die inhaltlichen Reformen des Studiums tragen zu können, geht über die traditionelle fachwissenschaftliche Qualifikation hinaus, da sie sowohl die Fähigkeit zur Vermittlung 'wissenschaftlichen Verhaltens' umfassen muß als auch die Fähigkeit zu 'kritischer Forschung' ("Produktion von Forschungsergebnissen, die für die Gesellschaft nützlich oder erwünscht sind" (BAK 1971, S. 24)), oder zu fachbezogener Tätigkeit, "sofern diese ihrerseits Ansprüchen von wissenschaftlichem Verhalten genügt" (BAK 1971, S. 23). Neben der Fähigkeit zu 'kritischer' Forschung und Lehre gehört noch zur Qualifikation von Hochschullehrern die Fähigkeit zur Mitarbeit in der akademischen Selbstverwaltung, mit dem Ziel der Realisierung und Weiterentwicklung der "Studien- und Wissenschaftsreform" (BAK 1971, S. 28)¹, da auch an sie Kriterien des 'wissenschaftlichen Verhaltens' gestellt werden (BAK 1971).

Eine genügende **Quantität an Hochschullehrern**, d. h. die Größe des Lehrkörpers und der Aufbau des Stellenkegels müssen ebenfalls den inhaltlichen Reformen des Studiums und der Lehre entsprechen. Bei einer zu ungünstigen Relation von Hochschullehrern zu Studenten (schlechter als 1:10) können die didaktischen Möglichkeiten des forschenden Lernens im Projektstudium nicht genutzt werden, so daß entweder die Forschung der Hochschullehrer unter der Überlastung durch die Lehre leidet oder die Lehre wegen der Forschungsverpflichtungen der Hochschullehrer ihr Ziel der Befähigung der Studenten zu 'wissenschaftlichem Verhalten' nicht erreichen kann. Wenn darüber hinaus der Stellenkegel nicht verändert wird, dann haben die Lehrenden auf Zeitverträgen (hier Assistenzprofessoren genannt) keine Aussichten auf eine Professorenstelle, wodurch sich erstens faktische Abhängigkeiten von den Professoren ergeben und zweitens soziale Härten für die Assistenzprofessoren, die in fortgeschrittenem Lebensalter keine Stellenaussichten mehr an den Hochschulen

1) Vgl. dazu auch BAK 1970a

(und oft auch in der Wirtschaft) haben.¹

Die **demokratische Struktur** des Lehrkörpers soll die Freiheit aller wissenschaftlich Tätigen in Forschung, Kunst und Lehre unter Berücksichtigung der Freiheit des Studiums ermöglichen. ihr Prinzip ist das "der Kooperation und der gegenseitigen Überzeugung und nicht (...) von Befehl und Gehorsam" (BAK S. 31). Dazu gehört die "korporationsrechtliche Gleichstellung aller in Forschung, Kunst und Lehre wissenschaftlich Tätigen (...) (und) die Beseitigung persönlicher Zuordnungen und Weisungsabhängigkeiten" (BAK 1971, S. 31).

Die **sozialen Bedürfnisse** der Hochschullehrer sind zum einen durch die Erhöhung der Zahl der Lehrenden zu befriedigen, dadurch erhalten die Hochschullehrer "die Möglichkeit, den Beruf in seiner ganzen Vielfalt auszufüllen" (BAK 1971, S. 35). Zum anderen sind sie durch das - aufgrund der demokratischen Struktur - entstehende Arbeitsklima befriedigt, welches "sachbezogene Motivation fördert (und) zur besseren Entfaltung der Anlagen und Fähigkeiten möglichst vieler Mitglieder des Lehrkörpers beiträgt" (BAK 1971, S. 36). Darüberhinaus soll die Besoldung insgesamt angehoben werden, Differenzen in der Besoldung sollen nur aufgrund "unterschiedlicher Tätigkeit und/oder Qualifikation" (BAK 1971, S. 36) erfolgen.

Vor diesem Hintergrund einer inhaltlichen Studien- und Wissenschaftsreform sind die Überlegungen der BAK zur Struktur des Lehrkörpers an einer Gesamthochschule zu sehen. Dabei nimmt der Aspekt der Forschung - im Sinne einer 'kritisch gewendeten Forschung', versteht sich - eine zentrale Stellung ein. Die primäre Zielvorstellung war daher die Schaffung eines einheitlichen Hochschullehrertyps an einer integrierten Gesamthochschule, der sowohl forscht als auch (forschend) lehrt und dabei gleichzeitig theorie- und praxisbezogen ist.

1) Diese Situation schien sich bereits 1976 ergeben zu haben, was u.a. zur Einrichtung des "Heisenberg-Programms zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses" durch Bund und Länder geführt hat. Allerdings lag die Vergabe von Heisenberg-Stipendien 1978 (87 Stipendien) unterhalb der Zahl der möglichen Bewilligungen (150), 1979 lag die Zahl der Bewilligungen bei 57 von insgesamt nur 140 Bewerbungen. Vgl. MittHV Bd. 28, H. 4, S. 193 f.

An einer entwickelten integrierten Gesamthochschule sollte es - um es negativ auszudrücken - ausgeschlossen sein, daß der Lehrkörper gespalten ist in solche Hochschullehrer, die nur lehren und keine Gelegenheit zur Forschung erhalten, während der - möglicherweise sogar kleinere Teil - sowohl forschen als auch lehren darf.¹ Dies würde zu einer Stagnation der Lehre führen, die für eine kritische Wissenschaft notwendige Innovation durch Forschung bliebe durch eine solche Zweiteilung für die Meisten Hochschullehrer - und damit für die meisten Studenten - unmöglich.

Ebenso wird eine Unterteilung des Lehrkörpers in solche, die "lehren" und andere, die "nur unterrichten", abgelehnt, desgleichen eine Differenzierung der Lehrberechtigung nach Studienstufen (Grund-, Haupt-, Aufbaustudium).

Die Überleitung des bisherigen Lehrkörpers in dienst- und korporationsrechtlicher Hinsicht ist allerdings nur der erste Schritt, durch den allein die Zielsetzung einer integrierten Gesamthochschule noch nicht erreicht werden kann. Der Prozeß der **inhaltlichen Reform des Studiums** - im Sinne einer Befähigung der Studenten zum wissenschaftlichen Verhalten - ist allein durch ein Überleitungsverfahren der bisher an den Vorläuferinstitutionen tätigen Lehrenden nicht zu lösen: um die Zielvorstellungen für den Lehrkörper an einer integrierten Gesamthochschule realisieren zu können, muß sowohl neues Personal für Lehre und Forschung hinzukommen als auch das bisherige Personal weiterqualifiziert werden.

Eine **pauschale Überleitung** des bisherigen Personals, kommt daher für die BAK nicht in Frage, da hierdurch - vor und trotz aller Strukturüberlegungen - eine Konservierung der jeweils bestehenden Strukturen erfolgt. "Durch die Aufnahme der Diskussion über Ziele und Lehr- wie Lernformen der integrierten Gesamthochschule in jedem Fachbereich, jedem Institut, sind die nötigen Strukturüberlegungen soweit voranzutreiben, daß die wissenschaftlichen Einheiten der Gefahr entgehen, durch eine nicht genügend reflektierte Übernahme nicht hinreichend für die neuen Aufgaben qualifizierten Personals alte Strukturen zu verfestigen und damit Reformen noch mehr zu erschweren

1 Vgl. BAK 1971, S. 21

oder gar unmöglich zu machen. Eine solche Verfestigung droht vor allem durch Übernahme von Professorenstellen. (...) Werden zahlreiche Personen unter wesentlicher Erweiterung ihrer bisherigen akademischen Rechte in derartige Stellen übergeleitet, ohne daß der Übernahme sorgfältige Strukturüberlegungen und Qualifikationsprüfungen zugrunde gelegt worden sind, wächst die Gefahr, daß die Ziele der integrierten Gesamthochschule verfehlt werden (BAK 1971,

S. 40 f.). Die gleiche Ablehnung pauschaler Umwandlung gilt für die "bisherigen Zeitstellen, (die) unter keinen Umständen generell in Dauerstellen neuer Art umgewandelt werden sollen; erst recht (...) nicht unter pauschaler Übernahme der bisherigen Stelleninhaber" - (BAK 1971, S. 41), da es den Strukturüberlegungen der entsprechenden Hochschulgremien überlassen bleiben muß zu entscheiden, für welche Funktionen die vorhandenen und in Zukunft zu schaffenden Stellen verwandt werden sollen und ob es sich dabei um Dauer- oder zeitlich begrenzte Aufgaben handelt. "Pauschale Umwandlungen, die gleichzeitig dem jeweiligen Stelleninhaber zugute kämen, würden nicht nur die Struktur des betreffenden Faches an der Hochschule von dessen zufälliger fachlicher Ausrichtung abhängig machen, sondern auch die Chancen des nachrückenden Nachwuchses zugunsten derer beeinträchtigen, die gerade die in Betracht kommenden Stellen innehaben" (BAK 1971, S. 42).

Diese konsequent an der Studien- und Wissenschaftsreform orientierte Grundhaltung versucht den Interessen und Aufstiegserwartungen der betroffenen Lehrenden dadurch entgegenzukommen, daß ihnen nachträglich eine **Chance** eingeräumt wird, die erforderlichen Qualifikationen zu erwerben, um dann eine **Qualifikationsprüfung** bestehen zu können. Dieses Konzept geht also von einem **strikten Leistungsprinzip** aus: Lehrende, die etwa bisher nicht forschend tätig sein konnten, wie z.B. Fachhochschullehrer, sollen nach diesen Vorstellungen nicht einfach als **Belohnung** für bisherige Verdienste oder als **Entschädigung** für in der Vergangenheit vorenthaltene Chancen ohne, jeden Qualifikationsnachweis in Hochschul-lehrerstellen neuer Art übernommen werden. Ihnen soll vielmehr die **Chance zur Qualifizierung** gegeben werden, wobei die endgültige Übernahme vom Ausgang einer **Qualifikationsprüfung** abhängt.

Ein Pauschalübernahmeverfahren ohne Qualifikationsprüfung würde gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz verstoßen, da alle späteren Berufungen aufgrund einer dem kritischen Studien- und Wissenschaftsverständnis verpflichteten Qualifikationsprüfung erfolgen. Übernahme man eine Anzahl von Personen, die die Einstellungsvoraussetzungen nicht mitbringen, in Hochschullehrerstellen, dann "werden sich nur schwer rationale Argumente dafür finden lassen, warum es gerechtfertigt sein soll, für die Zukunft wieder strengere Anforderungen zu stellen" (BAK 1971, S. 49 f.).

Da bei der Rekrutierung des künftigen Lehrkörpers neuer Art auf das heutige wissenschaftliche Personal zurückgegriffen werden muß, das mangels Gelegenheit oder wegen einer von der Befähigung zum wissenschaftlichen Verhalten abweichenden eigenen Zielsetzung für diese Aufgaben häufig noch nicht genügend qualifiziert ist, muß eine **Übergangszeit** gewährt werden, in der die betreffenden Lehrenden Gelegenheit haben, sich wissenschaftlich zu qualifizieren. Es wäre allerdings nicht vertretbar, in jedem Einzelfall mit der Übernahme so lange zu warten, bis der betreffende Lehrende sich soweit qualifiziert hat, daß er für die Übernahme in Frage kommt. Der Wunsch nach einem raschen Abschluß des Verfahrens könnte für eine pauschale Übernahme sprechen, wodurch gleichzeitig die Probleme der Statusdifferenzierung im Lehrkörper der Gesamthochschule vermieden werden und eine Gleichbehandlung mit den ordentlichen Professoren erfolgte, die - bei offen geleisteten Qualifikationsnachweisen - ja nicht auf ihre Qualifikation, Studenten zum wissenschaftlichen Verhalten zu befähigen, geprüft werden.

Die BAK vertritt demgegenüber eine "mittlere Lösung" (BAK 1971, S. 53). Sie tritt dafür ein, daß bisher in der Lehre tätige Personen, die keine ordentlichen Professoren waren, **korporationsrechtlich** die Stellung von Hochschullehrern erhalten, dagegen sollen sie "in **dienstrechtlicher** Hinsicht (...) Professoren- oder Assistenz-Professorenstellen indessen nur erhalten, wenn die strukturellen Überlegungen der Hochschule dies rechtfertigen (...) und sie **entsprechend qualifiziert** sind" (BAK 1971, S. 50).¹

1) Die BAK bedauert, daß für ordentliche Professoren eine solche Prüfung nicht möglich ist, da sie bereits eine Dauerstellung als Professor der bisher höchsten Besoldungsgruppe H 4 innehaben, die ihnen nicht genommen werden kann. Vgl. BAK 1971, S. 52

Diese mittlere Lösung geht davon aus, daß eine Überleitung nur bei entsprechender Stellenvoraussetzung und bei persönlicher Qualifizierung erfolgen soll, daß aber gleichzeitig das Verfahren in seiner Dauer begrenzt sein soll.

Die BAK schlägt dafür das Prinzip des **Vertrauensvorschuß** vor. "Die Überleitung in eine der neuen Stellen sollte deshalb, was die persönliche Qualifikation anbelangt, erfolgen, sofern der betreffende Stelleninhaber nach seinen Leistungen in Forschung oder Kunst oder beruflicher Praxis einerseits, in der Lehre andererseits nach dem Urteil der zuständigen fachlichen Gremien (...) ¹ jetzt schon im Sinne der sonst bei Berufungen gestellten Anforderungen hinreichend qualifiziert ist. oder doch das Vertrauen rechtfertigt, daß er sich auf der neuen Stelle alsbald so qualifizieren wird, daß er den Anforderungen entspricht, die das überleitende Gremium bei Berufungen in eine Stelle der betreffenden Stellenart und anderen Einstellungen zugrunde legt oder doch zugrunde legen sollte." (BAK 1971, 5. 53).

Dabei sollte der Vertrauensvorschuß nur dann gewährt werden, wenn aufgrund vorliegender Leistungen eine Überleitung zwar knapp verfehlt wurde, die Leistungen aber erwarten lassen, daß in kurzer Zeit eine Qualifizierung, die bisher mangels Gelegenheit nicht möglich war, erbracht wird.

Eine Qualifikationsprüfung hat im Einzelfall zu erfolgen, ein pauschales Erlassen der Prüfung - etwa bei Habilitierten - kommt für die BAK nicht in Frage, da die Art der zu erbringenden Leistung bei der Habilitation sich allein auf eine Forschungsleistung bezieht und nicht auch die Fähigkeit mit einschließt, Studenten zum wissenschaftlichen Verhalten zu befähigen.

Ziel des Überleitungsverfahrens muß es dabei nach Ansicht der BAK sein, die Statusdifferenzierungen einzuschränken und eine korporationsrechtliche Gleichstellung zu erreichen. Um Hierarchien entgegenzuwirken, sollten Aufgaben und Funktionen sowie die zugehörigen Titel gleich verteilt werden. Wünschenswert ist, "daß grundsätzlich jedes Mitglied des Lehrkörpers berechtigt und verpflichtet sein soll, an der Erledigung aller in seinem Bereich anfallenden

1) Hinweis auf einen späteren Abschnitt, in dem die paritätische Besetzung solcher Gremien gefordert wird.

Aufgaben in Forschung (Kunst), Lehre und Verwaltung gleichberechtigt teilzunehmen" (BAK 1971, S. 58). Dies soll vor allem auch verhindern, daß Routine- und Serviceleistungen, die nicht administrativem und technischem Personal übertragen werden können, zur alleinigen Aufgabe der wissenschaftlichen Mitarbeiter werden.¹ Die unterschiedlichen dienstrechtlichen Stellungen und Titel sollen auf zwei reduziert werden: Professoren und Assistenz-Professoren.²) Neben der dienstrechtlichen Stellung des Professors und des Assistenz-Professors gibt es weitere, in ihrer bisherigen Dienststellung verbleibende Hochschullehrer, die den Professoren und Assistenz-Professoren korporationsrechtlich jedoch gleichgestellt sind und der Gruppe der Hochschullehrer angehören. "Ihnen sind korporationsrechtlich gleiche Rechten und Pflichten wie den Professoren und Assistenz-Professoren einzuräumen bzw. aufzuerlegen." (BAK 1971, S. 61).

Bei der Durchführung des Überleitungsverfahrens ist stets das **Gleichheitsprinzip** zu beachten. "Personen, die die gleichen Voraussetzungen etwa bezüglich ihrer bisherigen Tätigkeit oder bezüglich ihrer Qualifikation erfüllen, sind in gleiche Stellen mit gleicher Besoldung sowie gleicher Amtsbezeichnung (gleichem Titel) zu überführen" (BAK 1971, S. 54), unabhängig davon, ob jemand bisher Beamter oder Angestellter, Drittmittel-bediensteter oder Planstelleninhaber war. Die Gremien, die die Entscheidungen über Strukturfragen oder Qualifikationsprüfungen treffen, sollen mit Angehörigen "aller bisher an der Hochschule vertretenen Gruppen gleichberechtigt und paritätisch" (BAK 1971, S. 65) besetzt werden.

Diese relativ weitgehenden und konsequent an der Studien- und Wissenschaftsreform orientierten Überlegungen fußen auf der Annahme, daß eine Zunahme des

1 Die BAK wünscht zwar die Abschaffung der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter als korporationsrechtlich eigene Gruppe, da diese immer lehrend und forschend tätig sein sollen und daher in die Gruppe der Hochschullehrer gehören. Die BAK sieht aber realistisch, daß diese Position politisch nicht durchsetzbar ist.

2 Vgl. dazu auch These 75 des Kreuznacher Hochschulkonzepts, BAK 1968.

Einflusses bisheriger 'Mittelbauangehöriger', die in der BAK vertreten sind, auch zu einer Erstärkung der Reformkräfte führt. Die stark am Leistungsprinzip orientierten Übernahmevorschlage wurden deshalb gemacht, weil die Annahme bestand, daß in Zukunft eine 'Anerkennung' kritischer Wissenschaftspositionen in der Hochschule gewährleistet sei. Das ständige Beharren auf Qualifikationsprüfungen geht davon aus, daß die bisherigen 'Mittelbauer' eine genügend starke Position erreichen, um die - gegenüber dem traditionellen Wissenschaftsbegriff -erweiterte Vorstellung von wissenschaftlicher Qualifikation durchsetzen zu können. Es herrscht in diesem Konzept auch der Glaube vor, daß auf der Ebene der Fachbereiche eine Diskussion um die - an der Studien- und Wissenschaftsreform orientierten- Strukturreform der Stellen- und Funktionsplane unabhängig von Statusinteressen der Beteiligten möglich sei. Ohne den unterstellten Willen der Beteiligten zur inhaltlichen Reform würde von dem Konzept nur eine Effektivierung der Hochschule durch relativ umfassende Qualifikati-

2.2 Die Position der Ingenieurschuldozenten

Die Aufwertung der alten Ingenieurschule zur Fachhochschule wurde von den Dozenten der Ingenieurschulen allgemein begrüßt. Der Verband der Dozenten, an deutschen Ingenieurschulen (VDDI) hat bereits 1969 seine Vorstellungen zur Fachhochschule veröffentlicht. Danach sollten Fachhochschulen eine "anwendungsbezogene Ausbildung (...) (anbieten, die) gleichrangig neben der forschungsbezogenen (Ausbildung) an den Universitäten stehen (muß). Dies erfordert die Gleichstellung von Fachhochschulen und Universitäten." (VDDI 1969, S. 2). Diese Gleichstellung bezieht sich auf die Eingangsvoraussetzung zum Studium (allgemeine Hochschulreife nach 12 Schuljahren), auf die Selbstverwaltung der Institution und die Dauer des Studiums (acht Semester, allerdings einschließlich zwei Semester Industriepraktikum). Sie soll sich dagegen nicht auf das Promotionsrecht erstrecken, das weiterhin den Universitäten vorbehalten bleiben soll (Vgl. REITER 1969, S.4). Die Fachhochschulen sollen eine "Hochschule neuen Typs" (REITER 1969) bleiben und werden, deren Spezialität in der praxisbezogenen Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage liegt. Studium und Lehre sollen sich - anders als es etwa in den Vorstellungen der BAK zur Gesamthochschule niedergelegt ist - an der "Methodik der Ausbildung (...) der heutigen Ingenieurschulen orientieren. Seminaristischer Unterricht, Kolloquien und Arbeitsgemeinschaften eignen sich besonders für straff gelenkte Studiengänge und eine laufende, sinnvolle, nicht um ihrer selbst willen durchgeführte Leistungskontrolle, die einem Studium, das auf ein bestimmtes Berufsziel ausgerichtet ist, vollkommen angemessen ist." (REITER 1969, S. 5). Entsprechend dieser Funktionsbeschreibung der Fachhochschule wurden von den Lehrkräften an Fachhochschulen wissenschaftliche und praktische Qualifikationen gefordert, nämlich eine einschlägige Promotion sowie "eine mindestens fünf jährige Tätigkeit in verantwortlicher Stellung in dem akademischen Beruf oder in der wissenschaftlichen Arbeit" (REITER 1969, S. 5).

Ein Jahr später hatte sich die Position des Verbandes der Dozenten an deutschen Ingenieurschulen gewandelt. Nach dem Hearing zu den "Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zum Hochschulrahmengesetz" (1970) erklärte der VDDI, daß er "den Zusammenschluß der bestehenden Hochschulen und der Fachhochschulen zu Gesamthochschulen (anstrebe). Die integrierte Gesamthochschule kann aber nur für die kooperative Organisationsform erreicht werden. Für die

Studierenden und Lehrenden muß die Gesamthochschule weitgehend durchlässig gestaltet werden. Die Neuformierung des Lehrkörpers im Gesamthochschulbereich zu einer einheitlichen und gleichrangigen Struktur erscheint dem VDDI daher berechtigt. Auch für den Lehrkörper im gesamten Hochschulbereich ist die für die Studierenden allgemein akzeptierte Chancengleichheit zu fordern. Dem Lehrenden an der Fachhochschule ist das Recht auf eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu sichern. Die für die Fachhochschule typischen Studiengänge werden aus bewährten Elementen der jetzigen Ingenieurschulbildung weiterentwickelt. Derartige Studiengänge wurden bisher im Hochschulbereich nicht angeboten, sie müssen bei der Integration in die Gesamthochschule erhalten bleiben" (VDDI 1970a, S. 2). Diese Erklärung des VDDI hat trotz des Bekenntnisses zur integrierten Gesamthochschule einen zwiespältigen Charakter: sie spricht sich zwar für die Integration aus, letztlich aber nur für die Struktur des Lehrkörpers, während im Bereich der inhaltlichen Reform des Studiums das Festhalten am Bestehenden überwiegt. Dies wird in einer Erklärung des VDDI, die zwei Wochen später erscheint auch unumwunden gesagt: Vertreter des VDDI forderten in einer Aussprache mit dem rheinland-pfälzischen Kultusminister B. Vogel "eine differenzierte Funktion der einzelnen Hochschulen, aber einen einheitlichen Hochschullehrer-Typus. (...) Als Besoldungsgrundlage schlug der VDDI die Einweisung in H 3 bei Ersteinstellungen und die Übernahme nach H 4 nach einer befristeten Bewährung vor. Für den gegenwärtigen Lehrkörper der Ingenieurschule wird Oberleitung nach H3 und H 4 gefordert."¹ (VDDI 1970b, S. 2)

Die Reform der Lehrkörperstruktur an den zukünftigen Gesamthochschulen sollte also nach den Vorstellungen des VDDI mit einer deutlichen Aufwertung der Fachhochschullehrer gegenüber den Ingenieurschuldozenten erfolgen: ein Ingenieurschuldozent im Range eines Oberbaurates sollte von der Besoldungsgruppe A 14 in die Kategorie H 3 oder H 4, entsprechend A 15/A 16 übergeleitet werden. Die Bedeutung der Besoldung ist für die Betroffenen nicht nur eine finanzielle Frage, sondern auch eine Prestigefrage: als im Frühjahr 1971 in Nordrhein-Westfalen Pläne der Landesregierung bekannt wurden, die Fachhochschullehrer

¹⁾ Im Hearing zu den Thesen des BMBW zum Hochschulrahmengesetz am 5.2.1970 forderte der VDDI sogar eine Besoldungsneuregelung für Hochschullehrer nach H 4 und H 5. Siehe LEHN 1970, S. 7

von A 13/A 14 in die gleichrangige H-Besoldungsstufe H 2 überzuleiten, hat dies bei den betroffenen Dozenten zum Teil Empörung, zum Teil vollständige Resignation ausgelöst. (...) Hierbei spielen die finanziellen Unterschiede zwischen H 2 und H 3 eine recht untergeordnete Rolle. Vielmehr wird hierin gesehen, daß die Fachhochschulen als deutlich unterwertiger Teil des Hochschulbereichs eingestuft werden sollen. Politisch hätte eine einheitliche Einstufung nach H 3 im Errichtungsgesetz) keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten bereitet." (HAACKE 1971, S. 10).

Die Existenz unterschiedlicher Besoldungsstufen für Hochschullehrer ist für die Fachhochschullehrer als solche schon ein Ärgernis. So stellt Ehmann (1972) in der Verbandszeitschrift des Verbandes der Dozenten an deutschen Ingenieurschulen fest, daß "das Überwinden überalterter hierarchischer Strukturen (...) einmal als das Ziel einer Neuordnung der Personalstruktur bezeichnet (wurde). Es kann doch nicht im Sinne einer Neuordnung der Personalstruktur liegen, die korporationsrechtlich gleichgestellten Professoren mit dem Konfliktstoff Besoldung zu belasten, der durch die Nummerierung nach H 2, H 3 und H 4 entsteht, und entweder zum Erhalten alter Abstufungen oder zum Entwickeln neuer - rational nicht begründbarer - Abstufungen führen wird, mit allen Problemen des damit verbundenen Sozialprestiges." (EHMANN 1972, S. 2). Die im damaligen HRG-Entwurf² in § 41 Absatz 3 vorgesehene Regelung des unterschiedlichen Einsatzes von Professoren ("überwiegend in der Lehre oder überwiegend in der Forschung tätig") könne eine unterschiedliche Besoldung nicht begründen, weil dies einer unterschiedlichen Bewertung von Lehre und Forschung entsprechen würde, die abzulehnen ist. Auch unterschiedliche Funktionen, wie etwa Art, "Breite" oder "Tiefe" des jeweiligen Fachgebiets könnten als Begründung für besoldungsmäßige Differenzierungen nicht in Frage kommen, da sie sachlich nicht gerechtfertigt seien, kaum objektiviert werden könnten und nur "Fachemotionen" (Ehmann) wecken. Eine Differenzierung nach Qualifikationen würde die forschungsbezogenen Qualifikationen begünstigen und Qualifikationen in der Lehre ausschließen, da sie nicht objektivierbar seien. Eine solche Differenzierung würde der Lehre an der Hochschule

1 Gesamthochschulerrichtungsgesetz

2 S. DB 1971, S. 9

abträglich sein, da Höherqualifikation nur über die Forschung möglich wäre. Ebenso ist die Art der bisherigen beruflichen Tätigkeit - Qualifikation durch Tätigkeit in der Berufspraxis oder der wissenschaftlichen Forschung oder die überwiegende Lehre in einem theorie- oder einen anwendungsbezogenen Bereich des integrierten Studiengangs - kein angemessenes Kriterium für die unterschiedliche Besoldung von Hochschullehrern. Im Gegenteil: "die Gleichwertigkeit der anwendungsbezogenen Studiengänge (ist) Voraussetzung zum Entstehen der Gesamthochschule. Diese Gleichwertigkeit wurde durch die Leistungen der Lehrkräfte an den früheren Ingenieurschulen und vergleichbaren Einrichtungen geschaffen." (EHMANN 1972, S. 3). Die Qualifikationen der Ingenieurschuldozenten werden von diesen als hinreichend für die Hochschullehrerqualifikation angesehen. "Die Erfüllung dieser Qualifikationsmerkmale durch die Dozenten der ehemaligen Ingenieurschulen und vergleichbarer Einrichtungen befähigte diese zu den Leistungen und dem Lehrerfolg, der zur Anhebung in den Rang von Fachhochschulen führte. Das angestrebte differenzierte Studiensystem der Gesamthochschule kann erst aus der gleichberechtigten Zusammenarbeit eines gemeinsamen Lehrkörpers erwachsen. Bei Unterscheidung mehrerer Professorengruppen wird diese Zusammenarbeit mit sachfremden Schwierigkeiten belastet und damit der Aufbau der Gesamthochschule aufs schwerste belastet." (EHMANN 1972, S. 3).

Die Tatsache der Aufwertung des Prestiges der Fachhochschule gegenüber der Vorgängerinstitution Ingenieurschule ist für die Fachhochschullehrer von entscheidender Bedeutung. Nicht die Reform von Studiengängen, die Neu- oder Weiterentwicklung im didaktischen Bereich beherrscht hier die Diskussion¹, sondern die prestigemäßige Anerkennung der im Prinzip bereits bewährten "praxisorientierten"

1) Ausnahmen bilden etwa die Beiträge der Ingenieurschuldozenten Kahlert (1969), Ehmman (1971) und Winnicker (1972). Hier werden Probleme der inhaltlichen Reform des Studiums an Fach- bzw. Gesamthochschulen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Kahlert (1969) zeigt Mängel der damaligen Ausbildung an Ingenieurschulen auf, nämlich die Außerachtlassung der Vermittlung von ingenieurmäßigen Verhaltensweisen, starre Lehrplangestaltung, die dem einzelnen nur geringe Möglichkeiten zu individueller Studienganggestaltung erlaubt, mangelnde Verknüpfung der Inhalte einzelner Fächer und mangelnde Vorbereitung auf die soziale Verantwortung des Ingenieurs. Ehmman (1971) kritisiert, daß die Anforderungen des Tätigkeitsfeldes zwei Arten von Ingenieuren erfordere, die gelegentlich auch als "Rezeptemacher" und "Rezepteanwender" bezeichnet werden. Ehmman geht dagegen von der Annahme aus, daß die ingenieurmäßigen Fähigkeiten (wie etwa Fähigkeit zum selbständigen Lernen, Systemdenken, Kreativität u.a.m.) ein allen Ingenieuren gemeinsames Qualifikationsmerkmal darstellen, während Kenntnisse der Ingenieurfächer je nach Tätigkeitsfeld und Aufgabenstellung in verschiedenem Umfang erforderlich sind. Er kommt so zur Forderung nach einem differenzierten Angebot an Studienmöglichkeiten innerhalb eines integrierten Studiengangs. Winnicker (1972) schlägt in diesem Sinn ein gestuftes konsekutives Modell vor, das nacheinander folgende Studienstufen umfaßt: .Grundlagenstudium, berufsbezogener Studienabschnitt (mit Diplom-Abschluß), wissenschaftsbezogener Studienabschnitt und forschungsbezogener Studienabschnitt (Promotion). Dabei soll für die Studenten die Chance einer individuellen Studiengestaltung durch von Studienabschnitt zu Studienabschnitt zunehmende Wahlmöglichkeiten geschaffen werden. Ein "duales Modell" mit einem Kurz- und einem Langstudiengang lehnt Winnicker wegen der damit verbundenen Gefahr der Diskriminierung des Kurzstudiengangs ab.

Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage", die in der Ingenieurschule bereits praktiziert wurde und auch in einer zukünftigen integrierten Gesamthochschule ihren Platz behalten soll. Die hauptsächlichlichen Änderungen, die durch die Fachhochschule und die Entwicklung des gesamten Hochschulwesens auf eine integrierte Gesamthochschule hin bewirkt werden soll, ist die Aufwertung des (Fach-) Hochschullehrers. Dafür bietet die Gesamthochschule nach Ansicht der Dozenten an den Ingenieurschulen eine bessere Chance als eine Fachhochschule. Im Oktober 1970 ruft daher konsequenterweise Wolfhart Haacke im Leitartikel der Zeitschrift des Verbandes der Dozenten an men (...) (zu vermeiden), die von Außenstere gere Zeit zu zementieren, gedeutet werden l

2.3 Die Position der universitären Hochschullehrer

Als 1970 der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Leussink, die 14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes vorlegte, ergab die Diskussion vor allem der These 3, Ziffer 2¹ eine allgemein positive Einschätzung der Gesamthochschule. Vor allem die Repräsentanten der Universitäten, die Westdeutsche Rektorenkonferenz, kritisierte in ihren "Alternativthesen"² sowohl an den Thesen des BMBW als auch am HRG-Entwurf³, daß die integrierte Gesamthochschule nicht entschieden genug gefördert wurde.⁴

Übertragen auf den Technikbereich erwartet die WRK von der integrierten Gesamthochschule eine Sicherstellung, daß die zu Hochschulstudiengängen aufgewerteten ehemaligen Ingenieurschulstudiengänge dadurch den prinzipiell gleichen wissenschaftlichen Kriterien wie die Studiengänge an technischen Universitäten unterworfen werden, die Auflösung der Polarisierung von Studiengängen in theoriebezogene und anwendungsbezogene zugunsten eines breiteren Fächerspektrums, in dem die Gewichtungen dieser beiden Zweige von den Studenten unterschiedlich gewählt werden können, ebenso eine Verbesserung individualisierter Studiengestaltung hinsichtlich der fachlichen Schwerpunkte, **größere** Wahlmöglichkeiten. Weitere Erwartungen betreffen die Erleichterung von Übergangsmöglichkeiten in einem System sukzessiver Graduierung sowie die Abschaffung der bildungshemmenden und gesellschaftlich schädlichen Schranken des Sozialprestiges (WRK 1970 a, S. 53), etwa durch die Vergabe gleicher akademischer Grade für alle Studiengänge einer Fachrichtung. Die differenzierten Studienmöglichkeiten in einer oder mehreren Disziplinen sind das herausragende Kriterium der Gesamthochschule.

1 These 3 Zusammenwirken der Hochschulen: Ziffer 2:

"Zu diesem Zweck werden gemeinsame Organe gebildet (kooperative Gesamthochschule) oder Hochschulen zu organisatorischen Einheiten zusammengeschlossen (integrierte Gesamthochschule)." BMBW 1970, S. 11

2 WRK 1970 a

3 WRK 1970 c

4 Siehe WRK 1970 a. S 5 sowie WRK 1970 c, Pkt. , Ziffer 1

Um solche differenzierten Studienmöglichkeiten "organisch" (WRK) anbieten zu können, bedarf es nach einer Übergangszeit eines einheitlichen, funktionsgerechten Lehrkörpers.

Die WRK stellt fest, daß heute "der größte Teil des Lehrkörpers Funktionen wahrnimmt, die der ursprünglichen Bedeutung der Positionen nicht entspricht. (...) Es ist unumgänglich, unter Aufgabe der alten Positionen neue, den wirklichen Funktionen entsprechende Gruppierungen zu schaffen. (...) Die Funktionen der Hochschullehrer werden neu beschrieben und so verteilt, daß die wissenschaftlichen Hochschulen ihre Aufgaben zukünftig erfüllen können." (WRK 1970 b, S. 129). Die Funktionsverteilung der Hochschullehrer soll also die Grundlage der Reform der Lehrkörperstruktur sein.

Allerdings werden die funktionalen Kriterien, nach denen eine Reform des Lehrkörpers stattfinden kann, für Professoren nicht expliziert. Unterschieden wird lediglich zwischen Professoren und Dozenten (Assistenzprofessoren), die sich noch qualifizieren müssen und daher auf Zeit berufen werden. Sie stellen einen besonderen Fall dar, auf den ich hier nicht weiter eingehe. Die WRK widersetzt sich Bestrebungen der Differenzierung von Hochschullehrerfunktionen und hält an dem Prinzip fest, daß jeder Hochschullehrer in Forschung und Lehre tätig sein soll. Eine Gliederung des Lehrkörpers in "Lehrprofessoren" und "Forschungsprofessoren" erscheint der WRK funktionswidrig¹, sie "gefährdet die Unabhängigkeit des einzelnen Hochschullehrers und die Einheitlichkeit des Lehrkörpers der Hochschulen. (...) Sie begründet ferner die Gefahr, daß Hochschulen entwickelt werden, die sich ausschließlich oder überwiegend der Lehre widmen, und daneben solche Hochschulen, die vorwiegend Forschungsaufgaben wahrnehmen. Damit würde die innovatorische Wirkung der Forschung auf die Lehre gefährdet und so letztlich die qualitative Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik in Frage gestellt."² Die WRK bekennt sich zu dem Prinzip, daß Forschung und Lehre den gleichen Rang haben³,

1 WRK 1970 c, Pkt. 11, Buchstabe a

2 WRK 1970 c, Pkt. 11 Buchstabe b

3 Die Gewichtsverteilung zwischen Forschung und Lehre kann jedoch von Fach zu Fach verschieden sein. Vgl. WRK 1970 b, S. 130

sie betont jedoch gleichzeitig, daß Lehre und Studium forschungsorientiert zu sein haben.¹ Daher soll jeder Hochschullehrer einer künftigen integrierten Gesamthochschule über eigene Forschungserfahrung verfügen.² Er soll jedoch die Möglichkeit haben, mit Zustimmung des Fachbereichs sich periodisch abwechselnd vorwiegend der Forschung oder der Lehre zu widmen.³ Auch wenn er über längere Zeit nicht geforscht hat, soll ihm im Gesamthochschulbereich jederzeit die Möglichkeit zu eigener Forschungstätigkeit offen stehen.⁴

Als Qualifikation für die Berufung zum Hochschullehrer akzeptiert die WRK prinzipiell sowohl wissenschaftliche Erfahrung in einem Fachgebiet als auch besondere spezifische Leistungen in der Praxis. Allerdings betont sie, daß die zweite Qualifikationsart nicht für alle Professorenstellen gelten kann.⁵ Die Habilitation wird als Einstellungsvoraussetzung nicht mehr gefordert, wie dies 1969 noch prinzipiell der Fall war,⁶ sie wird jedoch ebenso wie eine besonders erfolgreiche praktische Berufstätigkeit als Qualifikationsfaktor berücksichtigt." (WRK 1970 b, S. 133).

Der Betonung der Einheitlichkeit des Lehrkörpers hinsichtlich der Funktion der Professoren und der Gleichwertigkeit von forschungsbezogener und berufspraktischer Tätigkeit als wissenschaftlicher Qualifikationsnachweis entspricht

1 siehe WRK 1970 a, S. 45

2 siehe WRK 1970 a, S. 53

3 siehe WRK 1970 a, S. 103

4 siehe WRK 1970 a, S. 53

5 siehe WRK 1970 a, S. 106

6 In der Empfehlung der WRK zur Reform des Habilitationswesens vom 21. 1. 69 (WRK 1969) wurde ein "reformiertes Habilitationsverfahren" als Berufungsvoraussetzung gefordert. Ausnahmen kann es geben etwa durch Anerkennung von schöpferischen Leistungen anderer Art oder einer hervorragenden Dissertation als Äquivalent. Siehe WRK 1969, S. 126

die von der WRK geforderte (relative) Einheitlichkeit in der Besoldung der Professoren. Die WRK fordert eine Regelbesoldung nach H 4 oder darüber, zuzüglich einer Hörergeldpauschale.

In einer Reihe von Fächern ist es erforderlich, für besonders hochqualifizierte Personen eine "marktgerechte" Zulage zu gewähren, um sie überhaupt für die Hochschule zu gewinnen.¹

Weder in ihren Empfehlungen zur Reform der Lehrkörper- und Personalstruktur² noch in ihrer Stellungnahme zu den Thesen des BMBW für ein Hochschulrahmengesetz³ bzw. zu dem Regierungsentwurf dieses Gesetzes⁴ beschäftigt sich die WRK ausdrücklich mit dem Problem der Überleitung von Fachhochschullehrern in die Gesamthochschule.

Eine Übernahme als Professor wäre für diese Gruppe nur "bei entsprechender wissenschaftlicher Qualifikation" -möglich, wie sie für Berufungen allgemein vorausgesetzt werden. Die rechtliche Stellung der Fachhochschullehrer, die diese Bedingungen nicht erfüllen, wird nicht angesprochen. Die WRK hält "die Auswirkungen eines Gesamthochschulsystems auf die Lehrkörper- und Personalstruktur (für) noch nicht übersehbar" (WRK 1970 b). Sie will mit ihren Empfehlungen eine Entwicklung zur Gesamthochschule offenhalten.

Weit weniger positiv als die offizielle Repräsentation der wissenschaftlichen Hochschulen, die Westdeutsche Rektorenkonferenz, steht die Standesvertretung der Hochschullehrer an den wissenschaftlichen Hochschulen, der Hochschulverband (HV), der Entwicklung in Richtung Gesamthochschule gegenüber. Der Hochschulverband vermutet hinter den Zielen der Gesamthochschulbefürworter vor allem die

1 Vgl. WRK 1970 b, S. 133

2 WRK 1970 b

3 WRK 1970 a

4 WRK 1970 c

Absicht, durch Inflation von Hochschulausbildung das Prestige des bisherigen Akademikers abzuschaffen. Dies geschieht durch einen "Etikettenschwindel"

(HV 1972, S. 4), indem akademische Grade für Ausbildungsgänge verliehen werden, die nach Meinung des HV diese Würde nicht verdienen. Als "sachlichen" Grund der Gesamthochschulbefürworter erkennt der Hochschulverband die "Notwendigkeit (an), jedem Lernenden die beste Möglichkeit des Übergangs von einem Ausbildungsgang

in einen anderen ähnlichen zu ermöglichen, um dadurch die größten Chancen für die Ausschöpfung aller Begabungen zu bieten. Dieses Ziel (...) ist allerdings nur auf dem Wege über eine schrittweise Integration der einzelnen Bildungsgänge zu erreichen. Das verlangt nicht nur die Ausarbeitung von entsprechenden Lehrplänen sondern vor allen Dingen die Anpassung der vorhandenen Einrichtungen aneinander und die Herstellung der entsprechenden Qualifikation auf Seiten aller beteiligten Lehrenden.(...) Wenn man dagegen ohne solche Vorbereitungen äußerlich und gegen den Widerstand der qualifizierten Beteiligten eine Integration mit Gewalt zustande bringt, verärgert man die Beteiligten und schreckt sie so ' sehr ab, daß die Angleichung nach unten vonstatten geht und diejenigen, die sich das wegen ihrer höheren Leistung erlauben können, sich eine bessere Arbeitsmöglichkeit suchen" (HV 1970, S. 281), d.h. die Hochschule verlassen. Der Hochschulverband setzt für eine Integration unterschiedlicher Studiengänge nicht nur die Existenz entsprechender Lehrpläne voraus, sondern "hier müßten ausführliche Programme nachträglicher und zusätzlicher Ausbildung der Lehrenden (der nicht-universitären Institutionen) erarbeitet werden, bevor man eine Integration von Ausbildungsvorgängen verschiedenen Ranges in Angriff nehmen könnte." (HV 1971, S. 13 f.). Allerdings hält der Hochschulverband es für sehr schwierig, "eine unzureichende Ausbildung" von Lehrenden "auf den Stand zu heben, der einen Übergang in eine anspruchsvollere Ausbildungsstufe, hier die der Universität, ermöglicht." (HV 1971, S. 12 f.). Dennoch sollte während dieser Ausbildungszeit eine Weiterzahlung der bisherigen Bezüge sichergestellt sein. (HV 1971, S. 13).

Die Skepsis gegenüber den Möglichkeiten einer solchen Anhebung der Kompetenz der Hochschullehrer im außeruniversitären Bereich spricht Heckhausen in einem Artikel in der Deutschen Universitätszeitung deutlicher aus, als dies ein Verband kann. Er befürchtet, daß die Erwartungen dieser Hochschullehrer an

eine für sie positive Statusveränderung enttäuscht werden könnten. Er geht in seiner Analyse aus vom "verständliche(n) Wunsch, möglichst voll an dem Sozialpromoter-Effekt der alten Universität teilzuhaben. Eine Gleichwertigkeit im Status will jedoch stets auch durch Gleichwertigkeit in der Kompetenz gerechtfertigt werden. Insofern ist das Verlangen nach allgemeiner Statusaufwertung


auf Universitätsniveau eine psychologisch zweischneidige Sache. Sie versetzt den Einzelnen in die Notwendigkeit, die bei formell gleichem Status entsprechenden Leistungsvergleiche auch akzeptieren und persönlich aushalten zu müssen. Das aber führt unausweichlich zu manchen informellen Statusunterschieden, die - da sie formell geleugnet werden müssen - weit diskriminierender und peinlicher sein werden als die jetzt noch bestehenden Statusunterschiede." (HECKHAUSEN 1971, S. 199).

Der Hochschulverband will daher einer Integration nur zustimmen, wenn die bisher für universitäre Hochschullehrer geltenden Qualifikationen auch weiterhin die einzig gültigen bleiben. Die Integration ist in diesem Verständnis ein einseitiger Prozeß der Weiterqualifikation der bisher auf einem niederen Niveau tätigen Hochschullehrer der Fachhochschulen, die in die Gesamthochschulen zu integrieren sind. Dennoch lehnt der Hochschulverband die Gleichwertigkeit von "hervorragenden fachbezogenen Leistungen in der Praxis" mit den "zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen", die - jeweils zusätzlich zur Dissertation - als Einstellungsvoraussetzung für Professoren gefordert werden, nicht ab. Allerdings merkt der Verband an, daß "die 'Qualität einer Promotion' (...) in einer Vielzahl von Fächern nicht aus(reicht) für eine Entscheidung, ob der Promovierte in der Lage sein wird, nicht nur eine Forschungsarbeit selbst durchzuführen, sondern auch Forschungsarbeiten zu betreuen." (HV 1971, S. 18).

Der ständige Ausschuß für Natur- und Ingenieurwissenschaften im Hochschulverband fordert daher eine allgemeine Anhebung der Einstellungsvoraussetzungen. Diese sollen für Assistenzprofessoren neben Hochschulabschluß, Promotion (oder Äquivalent) und pädagogischer Eignung noch "zusätzliche wissenschaftliche (...) Tätigkeit oder Berufspraxis" umfassen und für Professoren' darüber hinaus noch "zusätzliche wissenschaftliche (...) Leistungen oder hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis (...) oder (...) Habilitation" (StAHV 1971, S. 175).

Es wird also nicht die Forderung erhoben, die Habilitation als Einstellungsvoraussetzung wieder einzuführen.

Insgesamt fürchtet der Hochschulverband, daß die Entwicklung der Hochschule nach dem Hochschulrahmengesetz verstärkt in Richtung auf einen Leistungsabbau sich zubewegt. Statt der freien Konkurrenz um Professorenstellen kommt es immer mehr zu "laufbahnartigen" Karrieren, zu einer "Abhängigkeit der Stellenbesetzung von gruppenparitätischen, d.h. heute schon an vielen Stellen politisierten Entscheidungen. Die drohende Besetzung aller Stellen vom Hilfs- und Korrekturassistenten bis zum Ordinarius durch Hausberufungen und gegenseitige Absprache aller Beteiligten, schafft einen durchgängigen Laufbahnzusammenhang, der jeden Außenseiter ausschließt und bei dem es lediglich auf Sitzfleisch und gute Kontakte ankommt. Mausehelei ist nie ganz zu vermeiden, sie ist bisher lediglich durch die Angst der Beteiligten vor dem Verlust der wissenschaftlichen Reputation bei den Fachkollegen in Grenzen gehalten worden. Wenn jetzt Beteiligte, die um eine wissenschaftliche Reputation noch nicht zu fürchten haben, entscheiden können, wird sofort der umgekehrte Zug dominant, nämlich immer dafür sorgen zu müssen, daß nicht ein Kollege kommt, der besser ist, damit die eigene durchschnittliche Qualität nicht auffällt." (HV 1970, S. 182 f.). Gleichzeitig mit dieser Forderung nach mehr Konkurrenz und Offenheit bei der Stellenbesetzung von Professorenstellen fordert der Hochschulverband aber auch, daß die Verpflichtung, jede freie Professorenstelle öffentlich auszuschreiben, fallen muß: "für den Fall, daß der gewünschte Bewerber bereits feststeht, sollte man, um die Notwendigkeit einer Scheinausschreibung zu vermeiden, die Möglichkeit einer Berufung wie bisher vorsehen." (HV 1971, S. 18). Die zunächst widersprüchlich erscheinende Forderung - Gruppenmausehelei zu verhindern und gleichzeitig Stellenbesetzung ohne Ausschreibung - hat den Sinn zu verhindern, daß andere Personen außer denen, die bereits die wissenschaftlichen Würden haben, vom Berufungsverfahren möglichst fern gehalten werden sollen. Berufungen sollen jenseits aller Politik der einzelnen Status- oder politischen Gruppen allein nach dem Kriterium wissenschaftlicher Reputation erfolgen.

Eine weitere Forderung des Hochschulverbandes richtet sich auf die jedem Hochschullehrer zu garantierende , die ihn in gewissem Maß von

"unvernünftigen" Entscheidungen der Selbstverwaltungsorgane unabhängig macht; da er über die entsprechenden Forschungs- und Hilfskraftmittel autonom verfügen kann -(siehe HV 1971 a, S. 202).

Der Hochschulverband betont sehr stark die Bedeutung der Forschung für die Hochschule. Eine "Ausgliederung" der Forschung an der Hochschule, etwa durch Abwanderung besonders erfahrener Forscher, hätte negative Folgen auch für die Qualität der Lehre an der Hochschule. Um dies zu verhindern, fordert der Hochschulverband auch die Einrichtung einer ausreichenden Zahl von Forschungsprofessuren. Professoren auf solchen Stellen wirken in der Lehre nur, durch die Betreuung des akademischen Nachwuchses in Forschungsprojekten (HV 1970, S. 282). Eine Verpflichtung, daß Forschungsprofessoren als Ausgleich für ihre Freistellung zur Forschung in einem anderen Zeitraum vermehrt Lehrveranstaltungen abhalten sollen, lehnt der Hochschulverband ab. Auf welche Art und Weise ein Professor lehrt (etwa durch Betreuung von Forschungsprojekten) muß ihm überlassen bleiben. "Es ist eine Deklassierung der Lehre, wenn man sie als Strafe für die anscheinend privilegierte Forschung verhängt." (HV 1971, S. 17). Eine Erhöhung der Lehrverpflichtungen über das bisherige Maß ist nicht vertretbar. Die Regelung der Lehrverpflichtung sollte von der Besoldung entkoppelt werden (siehe HV 1972 a, S. 25).

Da der Hochschulverband prinzipiell die Gleichrangigkeit von Forschung und Lehre bejaht, fordert er "für alle durch die Habilitation qualifizierten Kräfte die Besoldung nach H 4" (HV 1971 a, S. 28), wobei jedoch die Höhe der Besoldung einen "weiten Spielraum" aufweisen und im Rahmen der Berufungsverhandlungen festgelegt werden soll (siehe HV 1972 a, S. 25).

- Eine bemerkenswerte Forderung des Hochschulverbandes ist die Forderung nach der Möglichkeit der vorzeitigen Emeritierung bzw. Pensionierung von Hochschullehrern. Diese sollte deshalb angeboten werden, weil die zukünftigen Änderungen der Hochschulstruktur so einschneidend sein werden, daß notwendigerweise unter den Professoren einige Unzufriedene sein werden. Damit diese die "eigentliche Sachreform" (HV) nicht behindern, sollte ihnen die Möglichkeit der Emeritierung gegeben werden (siehe HV 1970, S. 283). Mit der Emeritierung sollte weiterhin die Zugehörigkeit des Betreffenden zur Hochschule und seine Forschungsmöglichkeiten erhalten bleiben.

2.4 Die Position der Bundesregierung und der Länderregierungen¹⁾

Vor der Gründung der Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und Hessen gab

es in den betreffenden Ministerien der beiden Länder sowie im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft keine "ausführlichen Programmelaborierungen" (CERYCH u.a. 1981, S. 131). Die Entscheidung für die Einrichtung von Gesamthochschulen fiel in den beiden Länderministerien relativ rasch. (Vgl. CERYCH u.a. 1981, S. 131). Diesen Entscheidungen gingen jedoch erste Vorstellungen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft voraus.

Die Einführung "moderner Personalstrukturen" (Leussink) war für den Bundesbildungsminister 1969 ein so vordringliches Problem, daß er in Erwägung zog, dieses Problem noch vor dem Hochschulrahmengesetz zu lösen (ROSENBAUM 1970, S. 22). Im Dezember 1969 äußerte Leussink noch vor der Presse eine gewisse Skepsis über die Einführung der Gesamthochschule: "Die Gesamthochschule kann nur stufenweise verwirklicht werden, wenn man überhaupt dazu kommt." (Zitiert in ROSENBAUM 1970, S. 22). Ein Ziel des 10-Punkte-Programms des Bildungsministers war "die Umstrukturierung des Lehrkörpers auf die neuen Funktionen im Hochschulbereich mit größeren Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für die jüngeren Hochschullehrer und der Beseitigung überkommener Strukturen." (Zitiert nach ROSENBAUM 1970, S. 22). Die neuen Funktionen des Hochschulbereichs werden dabei nicht explizit genannt, jedoch führte Leussink in seiner Begründung für das 10-Punkte-Programm als dringlich zu lösendes Problem an, daß "eine für die demokratische Gesellschaft wünschenswerte quantitative Expansion auf eine überholte Struktur der Bildungseinrichtungen trifft." (Zitiert nach ROSENBAUM 1970, S. 21).

In seinen 14 Thesen zur Vorbereitung eines Hochschulrahmengesetzes (BMBW 1970) legte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fest, daß alle Hochschullehrer (Professoren und auf Zeit berufene Assistenzprofessoren) die Aufgabe haben zu lehren. Das Recht zu forschen kommt ihnen nur soweit zu, als dies

1 Hier: von Nordrhein-Westfalen und Hessen

nach "der satzungsmäßigen Zweckbestimmung der Hochschule" (BMBW 1970, S. 23) auch Aufgabe der jeweiligen Hochschule ist. Die Einheitlichkeit des Lehrkörpers beschränkt sich daher auf eine Hochschule. Nach den Thesen des Bundesministers war es also durchaus möglich, daß gewisse Hochschulen, etwa Fachhochschulen, von der Forschung ausgenommen werden. Ebenso war es aber nach diesen Vorstellungen möglich, daß an einer Gesamthochschule ein einheitlicher Lehrkörper mit gleichen Rechten zu forschen entsteht. Die Entwicklung zur integrierten Gesamthochschule war allerdings in den Thesen des Bundesministers noch nicht als Ziel festgelegt, integrierte Gesamthochschulen und kooperative Gesamthochschulverbände waren hier noch als gleichwertige Möglichkeit für die Zukunft vorgesehen. Als interessante Neuerung hat der Bundesminister die Möglichkeit vorgeschlagen, daß sich Hochschullehrer bei Zustimmung durch den Fachbereich für befristete Zeit vorwiegend der Forschung widmen können. Dafür können sie in einem späteren Zeitraum verpflichtet werden, mehr Lehrveranstaltungen abzuhalten. (BMBW 1970, S. 23). Die Rechte und Pflichten der Assistenzprofessoren und der Professoren unterscheiden sich nicht, jedoch sollte bei der Aufgabenzuweisung berücksichtigt werden, daß die Assistenzprofessoren noch weitere Qualifikationen erwerben sollen. Neben den Professoren können auch wissenschaftliche Angestellte und Beamte Lehrfunktionen und "inhaltlich begrenzte Forschungsfunktionen" (BMBW 1970, S. 23) ausüben. Im Unterschied zu den Professoren und Assistenzprofessoren wird ihnen nicht das Recht auf selbständige Lehre zugebilligt, so daß darunter auch eine weisungsgebundene Lehre (etwa: Betreuungen von Vorlesungen des Professors, begleitende Übungen) zu verstehen ist.

Obwohl die Aufgaben der Professoren nach der jeweiligen Zweckbestimmung der Hochschule unterschiedlich sind, sieht der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft "in Konsequenz der vorgeschlagenen Personalstruktur entsprechend der einheitlichen Berufsbezeichnung (Professor) eine einheitliche Besoldungsgruppe (Vor)" (BMBW 1970, S. 24 f.). Innerhalb der einheitlichen Besoldungsgruppe sei jedoch "eine Differenzierung in der Besoldungshöhe nach noch zu bestimmenden Maßstäben vorzusehen" (BMBW 1970, S. 25). Die Kriterien für die unterschiedliche Einordnung wollte der Bundesminister dabei den Ländern überlassen. Als mögliche Kriterien nannte er: "Leistung, Funktion, Erfahrung, bisherige Tätigkeiten" (BMBW 1970, S. 25, Anmerkung)

Als dritte Aufgabe neben der Lehre (einschließlich Prüfungen) und Forschung nennt der Bundesminister noch die Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung, einschließlich der Verwaltung der wissenschaftlichen Einrichtungen. Er macht hier keine Unterschiede in den Mitwirkungsrechten zwischen Assistenzprofessoren und Professoren.

Die hier wiedergegebenen Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Lehrkörperstruktur waren Grundlage eines Hearings und zahlreicher Besprechungen mit Vertretern von 30 hochschulpolitischen Organisationen und Verbänden sowie den Kultusministern der Länder. Im zweiten Referentenentwurf vom Oktober 1970 war die "integrierte Gesamthochschule" bereits wesentlich pointierter als Ziel für die Entwicklung der Hochschulen gefordert worden. Der zweite Referentenentwurf sieht - anders als es in den 14 Thesen und im ersten Entwurf vom Juni noch niedergelegt war - "die Einführung der integrierten Gesamthochschule als Muß-Vorschrift vor (§ 4 Abs. 2). Die Frist für den Zusammenschluß beträgt nunmehr nur noch 5 Jahre (§ 6)" (HERMANN 1970, S.13). Im dritten Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, der im Dezember 1970 dem Bundeskabinett vorgelegt wurde, war diese Muß-Vorschrift auf Drängen der Kultusminister bereits wieder entschärft worden. Nunmehr sollte die integrierte Gesamthochschule nicht mehr Regelhochschule und damit das Organisationsprinzip des tertiären Bildungsbereichs darstellen, Gesamthochschulen sollen vielmehr nur dort gebildet werden, wo die Länder nach Prüfung zu dem Ergebnis kommen, daß eine Gesamthochschule nach Größe, Struktur, Fachrichtungsangebot und regionalen Gegebenheiten ihre Aufgaben wirksam wahrnehmen kann (siehe DB 1971, § 5 (3) und § 6). Ein solcher Zusammenschluß hat spätestens nach 3 Jahren zu erfolgen, falls die Prüfung der Sachlage zu einem positiven Resultat kommt. Neue Hochschulen dagegen sind grundsätzlich als Gesamthochschulen einzurichten. In der Begründung zum Entwurf des Hochschulrahmengesetzes wird die Rücknahme der Muß-Vorschrift damit begründet, daß "eine gesetzliche Anordnung, innerhalb einer bestimmten Frist alle Hochschulen zusammenzuschließen (...) angesichts der von einem Zusammenschluß zu bewältigenden sachlichen Probleme eine unerwünschte Folge haben: den bloß formellen Zusammenschluß, um dem Gesetz formal zu genügen" (DB 1971). In der Begründung wird auch noch einmal hervorgehoben, daß das Ziel, die bisher getrennten Bereiche des Hochschulwesens zu integrierten Gesamthochschulen zusammenzufassen, weiter gültig bleibt.

Für die Hochschullehrer bedeutet dies, daß sie weiterhin an Hochschulen mit unterschiedlicher Zwecksetzung tätig sein können. Die allgemeinen Aufgaben der Hochschulen (nach § 2 (1) des HRG-E) bestehen zwar in der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre und Studium, jedoch ist damit - wie es in der Gesetzesbegründung heißt - nicht gesagt, daß jede einzelne Hochschule alle genannten Aufgaben erfüllen muß: "Auch in der Forschung sind Differenzierungen zulässig und sinnvoll" (DB 1971, S. 18). Allerdings ist es nach § 41 Abs. 3 des HRG-E nicht zulässig, daß Hochschullehrer nur in der Lehre tätig sind, ohne dafür zumindest zeitweilig und vorübergehend Zeit für die Forschung zugebilligt zu bekommen, die nötig ist, um eine wissenschaftsbezogene Lehre zu ermöglichen. Falls an einer Hochschule, etwa an einer Fachhochschule, für die dort tätigen Professoren keine Forschungsmöglichkeit besteht, so kann daraus nicht die Forderung abgeleitet werden, eine entsprechende Forschungsinfrastruktur zu schaffen, sondern den Professoren ist die Möglichkeit zu gewähren, an einer anderen Hochschule ihrer Forschungstätigkeit nachzugehen. Bemerkenswert vor allem für die Hochschullehrertätigkeit in der Gesamthochschule ist die Regelung, daß Professoren "im Rahmen der für ihr Dienstverhältnis geltenden Regelungen verpflichtet(sind), Lehrveranstaltungen ihres Faches in **allen** Studiengängen abzuhalten" (HRG-E § 41 Abs. 5). In der Begründung der Bundesregierung zum HRG-Entwurf heißt es dazu ausdrücklich, daß mit dieser Regelung verhindert werden sollte, "daß Professoren und Assistenzprofessoren stets nur in forschungsbezogenen oder nur in praxisbezogenen Studiengängen tätig sind" (DB 1971, S. 34). Dieser Regelung hat auch der Bundesrat bei 'seiner Stellungnahme zum Gesetzentwurf vom 29.1.1971 nicht widersprochen. Der Gesetzentwurf sieht weiterhin vor, daß als Einstellungsvoraussetzung für Professoren und Assistenzprofessoren die Habilitation nicht verlangt werden darf. Als Einstellungsvoraussetzung bei Professoren sind neben den auch für Assistenzprofessoren geforderten Bedingungen (abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung und "besonderer Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit", die in der Regel durch die Qualität einer Promotion nachgewiesen wird) noch "zusätzliche wissenschaftliche Leistungen" gefordert (§ 42 Abs. 1 und 2, Buchstabe a). Anstelle dieser zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen können gleichwertig auch "hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis" (§ 42 Abs. 1, Ziffer 2, Buchstabe b) anerkannt werden. In der Begründung des

Gesetzentwurfes wird darauf hingewiesen, daß dies wie schon bisher in besonderem Maße für technische Disziplinen gilt. Für die geforderte pädagogische Eignung werden im Gesetz selbst keine Kriterien festgelegt. In der Gesetzesbegründung werden als Beispiele für den Nachweis einer pädagogischen Eignung vorherige Tätigkeiten in der Lehre genannt, etwa als Tutor, Lehrbeauftragter oder einer anderen Ausbildungstätigkeit (DB 1971, 5. 35). Die Aufgabenstellung der Professoren wird in jeder Ausschreibung neu festgelegt und kann sich bei der Neubesetzung einer Stelle ändern. (§ 43 HRG-E). Neben der normalen Rechtsstellung des Professors als Beamter auf Lebenszeit (die Stellung als Privatdozent oder außerplanmäßigem Professor als Beamter entfällt) ist vorgesehen, daß ein Professorenamt auch auf Wunsch des Kandidaten als Beamter auf Zeit oder im Angestelltenverhältnis bekleidet werden kann. Dies sollte besonders als Anreiz für eine zweiteilige Tätigkeit in einer Hochschule dienen.

Die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen plante im März 1970 im "Nordrhein-Westfalen-Programm 1975" die Errichtung von insgesamt acht Gesamthochschulen: Aachen, Bielefeld, Bochum/Essen, Bonn, Dortmund, Düsseldorf, Köln und Münster. Diese neuen Gesamthochschulen sollten die bisherigen Institutionen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und andere Hochschulen) integrieren. Dazu sollten sowohl kombinierte Studiengänge nach dem Baukastenprinzip als auch gestufte Studiengänge erprobt werden, die Lehr- und Studienpläne einschließlich der Prüfungsordnungen sollten abgestimmt werden, und ein Studium an mehreren Institutionen sollte möglich sein. Den Studenten sollte die Studienfachwahl erleichtert werden durch Informationen einer noch zu schaffenden Informationsstelle, die die Berufschancen in den einzelnen Fächern prognostiziert. Durch die neuen Studien- und Prüfungsordnungen sollte das Studium effektiver gestaltet und sinnvoll auf die gegenwärtigen und zukünftigen Berufsanforderungen bezogen werden sowie den Ausbildungswünschen des einzelnen angemessen Rechnung tragen. Die Studienzeit sollte so begrenzt werden, daß ein Berufsanfang nach dem Studium einschließlich einer berufspraktischen Vorbildung mit 26 Jahren möglich ist. Gleichzeitig wird für die Fachhochschulen • eine Studienreform gefordert mit dem Ziel der stärkeren Anpassung der Fachhochschulen an den Unterrichtsstil und das Niveau der Universitäten. Dazu bedarf es wissenschaftlich und didaktisch qualifizierter Lehrkräfte. Trotz

dieser Tendenz zur Angleichung der Qualifikation der Lehrkräfte sieht der Strukturplan eine Gliederung des Lehrkörpers der Gesamthochschule vor, der von den zur gleichen Zeit diskutierten Thesen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft abweicht. Während dort ein einheitlicher Hochschullehrertyp angestrebt wird (Professor), neben dem es noch die im Qualifikationsprozess stehenden Assistenzprofessoren mit Zeitverträgen gibt, sieht die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen zwei Hochschullehrertypen vor. Sie begründet dies mit einer notwendigen Entlastung der Lehrstuhlinhaber: "Insbesondere die Lehrstuhlinhaber (müssen) von Aufgaben entlastet werden, deren Erfüllung nicht primär zu den Funktionen ihres Amtes gehört. Der Lehrkörper soll deshalb in Professoren, Dozenten in Dauerstellung und Assistenzprofessoren auf Zeit - die sich für eine Dauerstellung qualifizieren - gegliedert werden" (BECKER 1970, S. 11). Im Gesamthochschulentwicklungsgesetz (GHEG) vom 30.5.1972 legt die Landesregierung für die nunmehr nur noch fünf neuzugründenden Gesamthochschulen die Personalstruktur in diesem Sinne fest. Da die Aufgabe der Gesamthochschule darin besteht, "die von den wissenschaftlichen Hochschulen und den Fachhochschulen wahrzunehmenden Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium mit dem Ziel der Integration (zu vereinigen)" (§ 1, GHEG), sieht das Gesetz eine dementsprechende Personalstruktur vor: "Hochschullehrer sind bis zu einer Neuordnung der Personalstruktur die hauptamtlich oder hauptberuflich an ihr tätigen Professoren, Dozenten, Fachhochschullehrer sowie diejenigen Lehrkräfte, denen die Gesamthochschule gemäß § 4 Abs. 2 des Hochschulgesetzes die Stellung von Hochschullehrern einräumt." (§ 10 GHEG). Trotz des Fortbestehens der unterschiedlichen Bezeichnungen wird keine gesetzliche Unterscheidung in der Funktion der einzelnen Hochschullehrertypen vorgenommen.¹ Allerdings sieht das Gesetz Unterschiede hinsichtlich der mitgliedschaftlichen Rechte in der Selbstverwaltung für universitäre Hochschullehrer vor, die als sogenannte "Fachvertreter" in integrierten Studiengängen vom Minister für Wissenschaft und Forschung berufen wurden und qua Berufung auch Mitglieder des Gründungssenats wurden. Durch diese Regelung wurde den universitären Hochschullehrern eine Sonderrolle zugewiesen, da sie den universitären Teil der Gesamthochschule

1 Die dienstrechtlichen Unterschiede aus der jeweiligen Gestaltung des Dienstvertrags bleiben dabei natürlich bestehen.

repräsentieren und dieser Teil bereits zu einem Zeitpunkt Entscheidungsmacht haben sollte, als der zahlenmäßige Anteil der universitären Hochschullehrer noch relativ und absolut klein war. Wie im Abschnitt 3.2 noch ausführlicher dargestellt wird, konnten die Mitglieder des Senats, die neu berufen wurden, zusammen mit dem Gründungsrektor die Mehrheit der Stimmen auf sich vereinigen.

Eine solche Festlegung war noch zwei Jahre vorher im. Aufbau- und Strukturplan der Landesregierung nicht vorgesehen, sie mußte es auch gar nicht, da man 1970 noch davon ausgegangen war, daß Gesamthochschulen aus dem Zusammenschluß bestehender Universitäten mit anderen Hochschulen hervorgehen. 1972, als das Gesamthochschulentwicklungsgesetz verabschiedet wurde, war davon jedoch keine Rede mehr, vielmehr wurden die Gesamthochschulen ohne Einbezug bestehender Universitäten gegründet, so daß deren Repräsentation in der Gesamthochschule "künstlich" erzeugt werden mußte. Hierdurch ergab sich jedoch eine erste "Diskriminierung" der nicht-universitären Hochschullehrer, die aus der Reduktion des Reformprogramms notwendig wurde.

Der Hessische Kultusminister gab 1970 einen Hochschulentwicklungsplan ("Großer Hessenplan") heraus, in dem er für die zukünftige Gesamthochschule Kassel ein Konzept erarbeitet hat. In diesem Plan legt er für die Lehrkörperstruktur klare Aussagen vor: "Grundsätzlich wird eine Differenzierung nur nach Funktionen und nicht etwa nach der Zugehörigkeit zum bisherigen Fachhochschul- oder Universitätsbereich angestrebt. Die Stundendeputate werden sich nach dem Grad der Forschungsbezogenheit der übernommenen Lehrverpflichtungen zu richten haben. Dies ist bereits bei der Stellenausschreibung festzulegen" (HKM 1970, S. 64). Es wird hier also unterschieden zwischen zwei oder mehreren Arten von Lehre, die in unterschiedlicher Weise forschungsbezogen ist. Damit ist klar, daß kein einheitlicher Hochschullehrertyp geschaffen wird. Offensichtlich soll es in einem Fachgebiet unterschiedlich forschungsbezogene Lehrverpflichtungen geben, wobei allerdings kein Hochschullehrer auf Dauer auf einen Lehrveranstaltungstyp festgelegt ist, da die Planung auch ein Alternieren zwischen unterschiedlichen Typen von Lehraufgaben ausdrücklich vorsieht. Die Stellung derjenigen Hochschullehrer, die vorher an einer Fachhochschule tätig waren, unterscheidet sich von der Stellung der Lehrenden an Fachhochschulen und bedarf

daher einer noch zu treffenden Regelung. Besonders zu beachten ist noch eine Festlegung im Großen Hessenplan, die sich auf die Förderung des Hochschullehrernachwuchses bezieht. Hier heißt es, daß es vermieden werden sollte, "daß sich getrennte 'Laufbahnen' für die verschiedenen Studienstufen herausbilden" (HKM 1970, S. 64). Dies kann als Hinweis dafür verstanden werden, daß in unterschiedlichen Studienstufen unterschiedlich forschungsbezogene Typen von Lehre vorzufinden sind.

Ein präziser Hinweis auf die zukünftigen Regelungen bleibt jedoch aus, die Planungen sind weit auslegungsfähig. Sie enthalten Hinweise auf den noch zu schaffenden "einheitlichen Hochschullehrertyp". Die Planungen weisen auf die Notwendigkeit hin, nicht getrennte Laufbahnen für die verschiedenen Studienstufen zu schaffen, sondern auch Hinweise auf unterschiedliche Typen von Lehre, die sich in unterschiedlichen Stufen der Ausbildung finden können, ist den Fachkommissionen zu überlassen, da es wiederum eine Frage der Ausgestaltung ist, ob es sich um forschungsbezogene oder weniger forschungsbezogene Typen von Lehre handelt.

3. Der Prozeß des Institutionswandels

3.1 Die Entwicklung unterschiedlicher Kategorien von Hochschullehrern

Die einzigen integrierten Gesamthochschulen¹⁾, die in der Bundesrepublik gegründet wurden, existieren sowohl in Nordrhein-Westfalen²⁾ als auch in Hessen³⁾

an Orten, an denen bereits Fachhochschulen mit Ingenieurfachbereichen bzw. deren Vorläufer, staatliche Ingenieurschulen, existierten. Diese Einrichtungen gingen in die Gesamthochschulen über und stellten den Grundstock der Ingenieurfachbereiche der Gesamthochschulen in personeller, räumlicher und ausstattungsmäßiger Hinsicht dar. Es hat sozusagen eine "Aufwärtsintegration" stattgefunden. Der der Fachhochschultradition entstammende Kern eines ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichs an einer Gesamthochschule sollte mit einem noch hinzuzufügenden universitären Teil angereichert werden, wobei von den Schöpfern dieser Idee erwartet wurde, daß beide 'Kerne' eines Gesamthochschulfachbereichs so verschmelzen, daß es zu einem "integrierten Modell" kommt.⁴⁾ Diese Integration betrifft sowohl den Lehrkörper der integrierten Gesamthochschule als auch die neu zu schaffenden "Wissenschaftlichen Studien-

- 1 Die GH Bamberg und die Bundeswehrhochschulen sind keine integrierten Gesamthochschulen, da sie keine integrierten Studiengänge (mit gemischter Eingangsqualifikation - Abitur und Fachhochschulreife - und keine gestuften Abschlüsse nach HRG) anbieten. Die Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und in Kassel bieten dagegen integrierte Studiengänge an. In Nordrhein-Westfalen sind sie nach dem sogenannten Y-Modell konzipiert. Alle Studenten studieren in einem gemeinsamen Grundstudium von vier Semestern, nach einer Zwischenprüfung können sie wählen zwischen einem "kurzen Ast" (2 Semester), der mit dem Diplom I abschließt und - falls die Zwischenprüfung mit entsprechenden Leistungen absolviert wurde - einem "langen Ast" (4 Semester), der mit dem Diplom II abschließt. An der GH Kassel absolvieren alle Studenten zunächst die erste Studienstufe von 7 Semestern (zuzüglich 2 Semester in der Berufspraxis) und schließen sie mit dem Diplom I ab. Danach können alle Absolventen des Diplom I in der zweiten Studienstufe (3 Semester) weiterstudieren und das Diplom II erwerben. Das Diplom II **SOLL** in Nordrhein-Westfalen und Hessen jeweils einem üblichen Universitätsdiplom gleichwertig sein.
- 2 In Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal. Die Fernuniversität Hagen stellt ohnehin einen Sonderfall dar.
- 3 In Kassel
- 4 Daß bei diesem Fusionsprozeß auch 'spaltbares Material' entstand, wurde allerdings kaum vorausgesehen.

gänge" mit gestuften Abschlüssen nach offiziell 6 (NW)¹ bzw. 7 (Hessen) Semestern und nach 8 (NW) bzw. 10 (Hessen) Semestern. Ich werde mich im folgenden jedoch allein auf die mit der Integration des Lehrkörpers verbundenen Ereignisse und Probleme konzentrieren.

Die von dem Entwicklungsprozeß der Ingenieurschule bis zur Gesamthochschule betroffenen Hochschullehrer² sind - in der Reihenfolge ihres Auftretens - zunächst die Dozenten an einer Ingenieurschule. Durch die Umwandlung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen wurden sie Fachhochschullehrer und später Professoren. Die Einführung der Gesamthochschule brachte es mit sich, daß neben die Fachhochschullehrer noch die nach dem Universitätsgesetz. Berufenen traten, die sogenannten Universitätsprofessoren. Nach dem Inkrafttreten der in der Ausführung des Hochschulrahmengesetzes notwendigen Landesgesetze in Nordrhein-Westfalen³ und Hessen⁴ wurden die Hochschullehrer an Gesamthochschulen dann in drei Kategorien geteilt:

- (a) "habilitierte" universitäre Professoren⁵, im folgenden universitäre Professoren oder a-Professoren genannt; sie gehören der Besoldungsgruppe C 4, zum Teil auch C 3 an;
- (b) "praxiserfahrene" universitäre Professoren⁶ bzw. als Professoren übernommene ehemalige Fachhochschullehrer⁷, im folgenden b-Professoren genannt; sie gehören (bisher) der Besoldungsgruppe C 3 und C 2 an, sofern diese Professoren die üblichen Einstellungsvoraussetzungen für Professoren

1 NW = Nordrhein-Westfalen

2 Der Einfachheit halber nenne ich die gemeinten Personen grundsätzlich Hochschullehrer, auch wenn sie in der Ingenieurschulzeit Dozenten und Bauräte hießen und heute Professoren sind.

3 Gesetz über die Wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (WissHG) vom 20. 11. 1979

4 Hessisches Universitätsgesetz vom 6. 6. 1978

5 In NW: Einstellungsvoraussetzungen nach WissHG §49 Abs. 1, Ziffer 4, Buchstabe a; in Hessen: Einstellungsvoraussetzungen nach HUG § 39 a, Abs. 2, Ziffer 1. Die Habilitation kann durch "gleichwertige wissenschaftliche Leistungen" ersetzt werden. Vgl. Hochschulrahmengesetz (HRG) § 44 Abs. 1, Ziffer 4, Buchstabe a.

6 In NW: Einstellungsvoraussetzungen nach WissHG § 49 Abs. 1, Ziffer 4, Buchstabe b; in Hessen: Einstellungsvoraussetzungen nach HUG § 39 a Abs. 2, Ziffer 2

7 In NW: Übernahmevoraussetzungen nach § 122 WissHG In Hessen: Übernahmevoraussetzungen nach § 76 Abs.

erfüllen¹, werden sie im folgenden als b-1-Professoren bezeichnet. Sofern sie diese Voraussetzungen nicht erfüllen, werden sie als b-2-Professoren bezeichnet.²

Darüberhinaus gibt es noch prinzipiell die Kategorie der Hochschullehrer, die die Übernahmevoraussetzungen³ nicht erfüllen und in ihrem bisherigen Dienstverhältnis verbleiben. Sie sind jedoch der Zahl nach eine unbedeutende Gruppe.

Die Differenzierung zwischen a- und b-1-Professoren ist nach dem Hessischen Universitätsgesetz für die Rechtsstellung der Professoren in der Selbstverwaltung der Hochschule oder in der Lehre ohne Belang. Dagegen wird in Nordrhein-Westfalen unterschieden zwischen a-Professoren einerseits und allen b-Professoren andererseits bei der Besetzung von Berufungskommissionen (§ 51 Abs. 4 WissHG) sowie bei der Festlegung der Anteile von a- und b-Professoren in der Lehre in verschiedenen Studienabschnitten eines Studiengangs (§ 86 Abs. 2 WissHG).

Sowohl im nordrhein-westfälischen als auch im hessischen Gesetz wird eine Unterscheidung zwischen den Rechten von a- und b-1-Professoren einerseits und b-2-Professoren gemacht. In Nordrhein-Westfalen werden die Mitbestimmungsmöglichkeiten der b-2-Professoren in Fragen der Forschung, der Lehre und der Berufung von a-Professoren nach § 124 Abs. 2 und 3 WissHG eingeschränkt, in Hessen wird ihre Mitwirkung in Gremien, die über Fragen der Forschung und Berufung von (a- und b-) Professoren beschränkt, nicht jedoch in Fragen der Lehre (§ 52 Abs. 8 bzw. 4 des HUG).

1 siehe Fußnote 5 auf der vorigen Seite. Diese Übernahme wurde in Hessen als "qualifizierte" oder "harte" Oberleitung bezeichnet.

2 Dies bezieht sich auf übernommene ehemalige Fachhochschullehrer. Die Übernahme ist in NW geregelt durch § 122 Abs. 2 WissHG (daher die Bezeichnung 'b-2-Professor'), in Hessen durch § 76 Abs. 2 HHG. Diese Art der Übernahme wurde in Hessen als "weiche" Übernahme bezeichnet.

3 In NW: § 126 WissHG, in Hessen § 79 HHG

Die Dienstaufgaben der a- und b-Professoren beinhalten für beide Gruppen die Vertretung ihres Faches in Forschung und Lehre, allerdings wird in den Dienstverhältnissen der a- und b-Professoren ein Unterschied gemacht. Während a-Professoren einschränkungslos ihr Fach in Lehre und Forschung vertreten, dürfen die b-Professoren dies nur in Lehre und angewandter Forschung. Ihnen ist damit etwa die Möglichkeit der Grundlagenforschung entzogen.

Ein weiterer gravierender Unterschied zwischen a- und b-Professoren ist das Lehrdeputat. Es beträgt im allgemeinen für a-Professoren acht Semester Wochenstunden und für b-Professoren zwölf (NW) bzw. vierzehn Semesterwochenstunden (Hessen).

3.2 Die Einrichtung integrierter Ingenieurstudiengänge an den Gesamthochschulen

Die Errichtung der Gesamthochschule Kassel (GhK) als erster Gesamthochschule der Bundesrepublik wurde 1970 durch ein 36 Zeilen langes Gesetz¹ festgelegt. Im selben Jahr veröffentlichte der Hessische Kultusminister im "Großen Hessenplan" einen Rahmenplan für die Gesamthochschule Kassel², der differenzierte Studiengänge mit weitgehenden Wahlmöglichkeiten vorsah. Ein Modell - etwa Y-, Konsekutiv- oder Baukastenmodell - wurde nicht vorgeschrieben.

Die Planung wurde von zwei Akteuren betrieben: von der "Projektgruppe", einer zunächst dem Kultusminister und später dem Gründungspräsidenten unterstellten Planungsgruppe, und vom Gründungsbeirat³, einem z.T. mit auswärtigen Wissenschaftlern besetzten Hochschulgremium. Die Gesamthochschule wurde im August 1971 durch das Gesetz zum weiteren Ausbau der GhK vom 13.7.1971 gegründet. Bis 1978 (Inkrafttreten des neuen Hessischen Universitätsgesetzes) wurden die Angelegenheiten der GhK durch Rechtsverordnungen vom Hessischen Kultusminister geregelt. Ab 1972 wurden in den Fachbereichen⁴, in denen neue "integrierte Studiengänge" eingeführt werden sollten, sogenannte Curriculum-Arbeitsgruppen gebildet, die für die curriculare Ausgestaltung der Studiengänge und den weiteren Ausbau der Fachbereiche Vorschläge machen sollten. Einige von ihnen wurden von Arbeitsgruppen der Modellversuches⁵ mit hauptamtlichen Planern unterstützt. Im Jahre 1974 wurde ein Referentenentwurf eines Gesamthochschulgesetzes veröffentlicht, der weitgehend die Planungsvorstellungen der Reformer an der GH enthielt. Nach den Wahlen von 1974 hat der neue Kultusminister der Planungsgruppe Aufgaben entzogen und den Gremien der Hochschule übertragen.

1 Gesetz über die Errichtung der GhK vom 24.. 6. 1970

2 Siehe Hessischer Kultusminister (abgekürzt HKM) 1970

3 Entspricht von der Funktion her dem Senat

4 An der GH Kassel wurden bis 1978 Fachbereiche geschmackvoll "Organisationseinheiten" genannt, um die Vorläufigkeit der damaligen organisatorischen Gliederung zu betonen.

5 Für die Curriculum-Entwicklung an der GhK wurden vier Modellversuche der Bund-Länder-Kommission eingesetzt, und zwar in den Bereichen Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung, Berufspädagogik, Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Technikwissenschaften.

Im Mai 1975 legte der Kultusminister in einem. Erlaß die Grundsätze für die Ingenieurstudiengänge fest ("Eckdatenerlaß")¹. Darin wurde das konsekutive "Kasseler Modell" festgelegt. Im WS 75/76 nahmen die ersten Studenten das Studium im Bauingenieurwesen und Maschinenbau auf, ohne daß eine vom Hessischen Kultusminister genehmigte Studien- und Prüfungsordnung vorgelegen hätte. Diese wurde - bis zum ersten von zwei. gestuften Abschlüssen - 1976 genehmigt. Danach begannen die ersten Berufungen von H-4-Professoren.

In Nordrhein-Westfalen wurden auf Grundlage des "Gesetzes über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (Gesamthochschulentwicklungsgesetz. - GHEG)" vom 30.5.1972 fünf Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen/Hüttental und Wuppertal zum 1.8.1972 errichtet.

Der Minister für Wissenschaft und Forschung behielt sich im Gesamthochschulentwicklungsgesetz vor, "die für den Ausbau der Gesamthochschulen notwendigen Maßnahmen zu treffen" (§ 18 GHEG). Zu diesen Maßnahmen gehörte die Berufung des Gründungsrektors ("im Benehmen mit den überzuleitenden Einrichtungen", darunter die vorgängigen Fachhochschulen (§ 18 Abs. 1, Ziffer 2 GHEG)), sowie die Einberufung des Gründungssenats und die Ernennung des Kanzlers. Der Gründungssenat bestand aus maximal 10 Mitgliedern (Professoren, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter und Studenten), die den Vorgängereinrichtungen angehörten und von ihren jeweiligen Gruppen gewählt wurden, sowie einer maximal gleich großen Zahl von sogenannten Fachvertretern ("Eckprofessoren") neu einzuführender Studiengänge und dem Gründungsrektor als Vorsitzendem (und dem Kanzler mit beratender Stimme)². Die Fachvertreter wurden vom Minister im Benehmen mit den überzuleitenden Einrichtungen, nach deren Oberleitung "im Benehmen mit den gewählten Mitgliedern des Gründungssenats berufen" (§ 19 Abs. 2 GHEG). Die vom Minister neuberufenen "Fachvertreter" hatten so zusammen mit dem ebenfalls vom Minister neuberufenen Gründungsrektor rechnerisch die

1 Erlaß des HKM vom 28.5.1975, AZ VD 3 - 905/551 - 905/554

2 Siehe § 19 GHEG

absolute Mehrheit im Senat und somit Entscheidungsmacht über die Entwicklungsplanung der Hochschule, Entscheidungen von grundsätzlicher Art in Fragen der Forschung, Beschlussfassung über Berufungsvorschläge und Grundsatzfragen des Lehr- und Studienbetriebs. Die Einsetzung der Fachbereiche (im Benehmen mit den Vorläuferinstitutionen) sowie der Erlaß der Grundordnung behielt sich der Minister selbst vor.

"Im sogenannten 'Weihnachtserlaß' vom 21.12.1972 legte der Minister für Wissenschaft und Forschung Rahmenbedingungen für die Studiengangstruktur fest (...). Kernstück dieses Erlasses war das sogenannte Y-Modell." (CERYCH u.a. 1981). Die jeweilige curriculare Ausgestaltung dieses Modells blieb den Fachbereichen überlassen. Da die Gremien der Fachbereiche nicht, wie beim Gründungssenat, eine automatische Mehrheit der neuberufenen Fachvertreter vorsahen, waren hier Mehrheitsentscheidungen gegen diese Gruppe prinzipiell möglich, jedoch war die V...eidungen -etwa im Falle von Prüfungsordnungen...en.

4. Vom Ingenieurschuldozenten zum Professor an einer Gesamthochschule

4.1 Die Ausgangslage der Ingenieurschuldozenten und die erste Entwicklungsstufe: der Fachhochschullehrer

Die Dozenten an den staatlichen Ingenieurschulen hatten den Status von Bauräten, sie waren Lehrer an einer Schule im berufsbildenden Bereich mit einer Lehrverpflichtung von 24 Wochenstunden. Diese Schulen wurden, wie andere Schulen auch, von einem Direktor geleitet, der weitgehende Entscheidungsbefugnisse besaß.

Die 1971 vollzogene Umwandlung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen¹ brachte erste Veränderungen des **Status** der dort Lehrenden mit sich. Die Direktorialverfassung der Ingenieurschule, in der ein Direktor über die wichtigsten Angelegenheiten des Lehrbetriebs entschied, wich in der Fachhochschule einer Gremienverfassung. Die Einführung der Selbstverwaltung veränderte den Status des Lehrers: er wurde **Fachhochschullehrer**, der durch die Beteiligung in Selbstverwaltungsgremien die Durchsetzung seiner Interessen selbst betreiben mußte. Die Selbstverwaltung wurde von den Fachhochschullehrern im großen und ganzen - zumindest rückblickend - als kollegial erlebt und als relativ konfliktfrei. Mit dem Erwerb des Status des Fachhochschullehrers waren "objektive" Verbesserungen der Arbeitssituation verbunden, etwa: von 24 auf 1,8 Wochenstunden Lehrverpflichtungen pro Semester, und eine Verbesserung der materiellen Ressourcen der Fachbereiche. Das bedeutete für die Hochschullehrer, daß sie sich verstärkt mit dem Ausbau und der Nutzung der apparativen Ausstattung ihrer Fachgebiete beschäftigen mußten und wegen des verminderten Lehrdeputats größere Vorbereitungsanstrengungen für die Lehre auf sich nehmen konnten, um diese besser dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse anzupassen.

1 Die ehemaligen Kasseler Ingenieurschulen existierten nach ihrer Umwandlung in eine Fachhochschule als solche nur am 1.8.1971, einem Sonntag, und wurden am 2.8.1971 durch das Gesetz zum weiteren Ausbau der GhK vom 13.7.1971 in die GhK übergeführt. In NW existierten die betreffenden Fachhochschulen zwei Jahre. Im Ingenieurbereich der GH Kassel bestanden Fachhochschulstudiengänge als einzige Regelstudiengänge noch vier Jahre nach der Umwandlung.

Diesen ersten Übergangstatus auf ihrem Weg zum Gesamthochschulprofessor erreichten die ehemaligen Dozenten der Ingenieurschulen aufgrund von bildungspolitischen Entscheidungen, die im wesentlichen ohne ihre unmittelbare Mitwirkung zustande kamen. Die Aufwertung der Ingenieurschulen geschah zwar in der Folge des Ingenieurschulstreiks von 1969, die auch bei den Dozenten auf gewisse Sympathie und teilweise auch auf Unterstützung gestoßen waren; die Dozenten hatten jedoch nicht die Intention, ihre Institution, die bisher Teil des Schulsystems war, nun zu einer Hochschule zu machen, was bedeutet, daß sie selbst Hochschullehrer würden. Die Tatsache, daß sie an den Gesamthochschulen - Universitäten - heute Hochschullehrer sind, war von den Betroffenen weder vorhergesehen noch erwünscht - die Hochschullehrer wurden selbst davon überrascht.¹ Die Betreiber dieser Entwicklung waren eher in den Reihen der staatlichen Bildungsplaner, d.h. letztlich in den Kultus-, Bildungs- oder Wissenschaftsministerien von Bund und Ländern zu suchen. Die Ingenieurschullehrer waren somit zunächst Objekte eines Verlaufsprozesses, den sie nicht initiiert hatten. Sie, hatten - während dieser Prozeß in Gang gesetzt wurde - keine klaren Erwartungen, was auf sie zukommen würde, denn die Entwicklung, die andere in Gang gesetzt hatten, verlief nicht nach einem festen **Fahrplan** weder die **Richtung**, in der die Entwicklung weitergehen sollte, war fest vorgegeben, noch die **zeitliche Ablaufstruktur**, durch die festgelegt wird, welche Übergangsstadien zu welchem Zeitpunkt "an die Reihe kommen."

Die Ingenieurschuldozenten selbst konnten aufgrund der **Ungewissheit des Endpunktes des Prozesses**, in den man sie hineingebracht hatte, keine hinreichende Vorstellung von der Entwicklung ihres Status aufbauen. Es war aufgrund der Art der Veränderung der Institution sogar nicht einmal notwendig, daß sie überhaupt ein **Bewußtsein** davon entwickeln, daß sie eine **Status-Passage**² durchmachen. Ihr tägliches Leben in der Institution - Lehre, Laborpraktika, Prüfungen - änderte sich nicht so radikal, daß "nichts mehr so war wie früher". Die ersten Anzeichen für die

1 Vgl. dazu: von ROTENHAN (1980)

2 Vgl. GLASER und STRAUSS 1971. Als Status-Passage wird der Prozess des allmählichen oder abrupten Übergangs von einem sozialen Zustand in einen anderen bezeichnet.

Status-Passage waren eher symbolischer Art: die Umbenennung der Institution, die Änderung der Titel sowie die Änderung der Besoldungsbezeichnungen. Andere, mehr substantielle Zeichen für die Status-Passage waren die Reduzierung der Lehrverpflichtung, die Gremienstruktur und - damit verbunden - die Auseinandersetzung um Ressourcen.

Die Aufwertung¹ der Ingenieurschulen zu Fachhochschulen verschaffte den Fachhochschullehrern eine Verbesserung ihrer Arbeitssituation. Die Verbesserung betraf sowohl arbeitszeitliche Regelungen, die Rechtsstellung als Hochschullehrer als auch die materiellen Arbeitsbedingungen. Der Zuwachs an finanziellen Ressourcen, den die Fachhochschule² insgesamt erfuhr, gab jedem einzelnen Fachhochschullehrer die Chance, die Arbeitsmöglichkeiten in seinem Fachgebiet zu verbessern. Der Ort, an dem diese Chancen realisiert wurden, waren die Selbstverwaltungsgremien: dort mußten Anträge gestellt werden, Begründungen verfaßt, Mehrheiten gewonnen werden. Diese neuen Möglichkeiten wurden von einem Teil der Hochschullehrer genutzt. Für sie wurde der neue Übergangstatus des Fachhochschullehrers dadurch erlebbar: Sie hatten nicht nur einen neuen Status im Sinne eines einmal, zugeschriebenen Titels, sondern sie praktizierten diesen neuen Status auch in der Weise, die von den 'Schöpfern' dieses Status beabsichtigt war: Die Initiatoren dieser Reform hatten damit beabsichtigt, aus den Ingenieurschulen Hochschulen zu machen und aus den Ingenieurschuldozenten entsprechend Hochschullehrer. Die Status-Passage vom Dozenten zum Hochschullehrer war damit eine realisierbare Möglichkeit geworden. Jedoch gab es keine strukturelle Verpflichtung und schon gar keine **steuernde und kontrollierende Instanz**, die die Status-Passage der ehemaligen Dozenten "überwacht" hat: kein Hochschullehrer wurde gezwungen, sich ausgiebig die neugeschaffenen Möglichkeiten zunutze zu machen. Wer sich nicht an den Chancen der Selbstverwaltung beteiligen wollte, konnte dies lassen. Er spürte vielleicht eine moralische Verpflichtung zur physischen Präsenz in den Gremien, jedoch war die Frage seines Engagements ihm allein überlassen.

1 Zur Frage der "Aufwertung" von Bildungsinstitutionen siehe TEICHLER 1974

2 In Kassel: die Fachhochschulstudiengänge in der Gesamthochschule

Ebenso war es allein Sache des Hochschullehrers, wie er mit der Reduzierung des Lehrdeputats von 24 auf 18 Wochenstunden umging. Er konnte prinzipiell die gewonnene Zeit sowohl für eine didaktische Umarbeitung der Lehre oder ihre Anpassung an den neuesten Stand der technischen Entwicklung, als auch für (mehr oder weniger) hochschulfremde Nebentätigkeiten oder für seine Freizeit verwenden - er wurde in dieser Hinsicht weder kontrolliert noch wurde ihm eine entsprechende Handlungsweise aufgenötigt. Er konnte sich so der ihm **aufgezwungenen Status-Passage** durch sein **Handeln widersetzen**, indem er sich weigerte, die mit dem erworbenen Übergangstatus verbundenen Handlungsweisen zu übernehmen. Ein Hochschullehrer konnte relativ problemlos seiner Tätigkeit so weiter nachgehen, wie er es bisher gewohnt war. Wenn er der praktischen Ausfüllung der mit seinem neuen Übergangstatus verbundenen Handlungsweisen nicht so nachkam, wie dies die Schöpfer und Betreiber dieser Status-Passage erwarteten, so trafen ihn keine Sanktionen: Er wurde weder von seinen Kollegen "schief angesehen" noch von Instanzen außerhalb des Fachbereichs zur Anpassung gezwungen. Er konnte auch dann ein guter Kollege und Lehrer sein, wenn er sich in seiner Tätigkeit der neuen Status-Passage verweigerte, da er dadurch seine Hochschullehrerkollegen nicht behinderte und den Studenten gegenüber nicht schlechter dastand als bisher. Auch das Engagement eines Hochschullehrers in der Lehre betrifft seine Kollegen wenig, da aufgrund der Klassenorganisation der Ingenieurschule Abstimmungsprobleme zwischen Kollegen eines Fachgebiets nicht systematisch notwendig waren. Die Qualität der Lehre von Dozenten war kein relevantes, öffentlich diskutiertes Thema. Für die aktiven Kollegen bedeutet die de-facto-Nichtbeteiligung der passiveren Hochschullehrer an der Selbstverwaltung einen Zuwachs an Durchsetzungschancen, etwa aufgrund ihres besseren Zugangs zu Informationen und den damit verbundenen besseren Argumentationschancen.

Durch das Nicht-Vorhandensein steuernder und kontrollierender Instanzen in dieser Phase der Entwicklung konnte der **erste Übergangstatus**, den die Hochschullehrer auf ihrer Status-Passage einnahmen, von manchen durchaus erfolgreich praktisch verweigert werden. In dieser ersten Phase schien es -vor allem durch das Nicht-Vorhandensein von Steuerungs- und Kontrollinstanzen -, als wäre **eine Verhinderung der Status-Passage** für diejenigen möglich, die diese Passage für unerwünscht hielten. Es fehlten

die "Betreiber", die Einfluß auf die zeitliche und richtungsmäßige Entwicklung der Status-Passage nahmen, d.h. Kontrolle über die Beteiligten ausübten oder sie sonstwie zum Handeln zwangen. Gleichzeitig bedeutete die Status-Passage für diejenigen, die sie für erwünscht hielten, eine Chance, ihre bisherigen Betätigungsmöglichkeiten zu erweitern, und zwar in zwei Richtungen: zum einen wurde eine Verbesserung der bisherigen Arbeit möglich, etwa durch neue Laboreinrichtungen, durch zusätzliche Beschaffung von Verbrauchsmaterial, mehr Personal, mehr Geld für Exkursionen usw. Zum zweiten bestand durch die Arbeit in Selbstverwaltungsgremien die Möglichkeit, Einfluß auf die Entwicklungsrichtung der Fachhochschule zu nehmen, etwa in bezug auf Beteiligung an Berufungen, Festlegung von Austauschwerpunkten, Studienganggestaltung usw. Wer diese Art der Einflußnahme nutzte, nahm so teil an der fortlaufenden Steuerung des Entwicklungsprozesses, der ursprünglich von den Initiatoren (Ministerium) in Gang gesetzt wurde und eine erste Richtungsbestimmung erhielt. Den Hochschullehrern war so in diesem ersten Übergangstatus eine Möglichkeit gegeben, die Richtung und die Gangart ihrer Status-Passage mitzusteuern, sie wurden somit in einem gewissen Grad - jeder für sich - zum B e t r e i b e r ihrer eigenen Status-Passage. Allerdings wurden sie dies nur im eingeschränkten Sinn: Ihre Einflußmöglichkeiten bezogen sich auf die Art und Weise des Vollzugs des ersten Übergangstatus, sie bezog sich dagegen nicht auf den Übergang zum nächsten Übergangstatus, d.h. die Initiierung der zweiten. Stufe.

4.2 Die zweite Entwicklungsstufe: Planung integrierter Studiengänge

Diese zweite Stufe ist gekennzeichnet durch gravierende Änderungen: In Nordrhein-Westfalen durch die Gründung der Gesamthochschulen, in Kassel durch den Beginn des Modellversuchs 'Curriculumentwicklung für integrierte Technikstudiengänge'¹. In dieser zweiten Stufe wurden Entscheidungen getroffen, die von großer Bedeutung für die Richtung der Status-Passage der Hochschullehrer war. Diese Entscheidungen betrafen den weiteren Ausbau der Fachbereiche, also Gebäude, Personal und Sachmittel, sowie die Neukonzeption sogenannter "integrierter Studiengänge". Mit der Entscheidung, die Fachhochschulstudiengänge aufzugeben und durch neue gesamthochschulspezifische Studiengänge zu ersetzen, waren bereits sehr wesentliche Entscheidungen über die **Richtung** der Status-Passage, wenn auch noch nicht über den **zeitlichen Ablauf** getroffen. Die **Richtungsentscheidungen** fielen in erster Linie außerhalb der Gruppe der betroffenen Hochschullehrer: Sie wurden auf der Ebene des Ministeriums getroffen und durch Erlasse an die Fachbereiche weitergegeben. Die Ausfüllung dieser Erlasse war die Aufgabe der Fachbereiche. Die Hochschullehrer hatten damit auf ihrer Status-Passage einen neuen zweiten Übergangstatus erreicht: Sie hatten nun neben der Funktion von Fachhochschullehrern auch die von "Planern" des Ausbaus des bisherigen Fachhochschulbereichs zur Gesamthochschule. Diese Planung wurde für die Hochschullehrer in ihrer Eigenschaft als Mitglieder einer sich selbst verwaltenden Institution zur Dienstaufgabe. Es mußten Vorstellungen entwickelt werden, wie die Verbindung der Aufgabenstellung einer Fachhochschule mit der einer Universität in der Praxis einer Gesamthochschule unter Berücksichtigung von vorgegebenen Studienreformzielen (Praxisbezug) aussehen könnte²; es mußten Vorstellungen über Studiengangsysteme entwickelt werden, die unterschiedliche, d.h. gestufte und aufeinander bezogene Studiengänge und Abschlüsse ermöglichten³; es mußten

1 Dieser Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung trug die genaue Bezeichnung "Curriculum-Entwicklung für integrierte Studiengänge der Technik an der Gesamthochschule Kassel". Er wurde am 9.8.1972 vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft bewilligt. (Bewilligungsbescheid II B 6--4243-9-4/72(1)).

2 Vgl. § 2 und § 34 im HRG-Entwurf von 1971

3 Vgl. § 4 Abs. 2 im HRG-Entwurf von 1971

Vorstellungen über die weiter auszubauenden Fachgebiete entwickelt werden, über Personalpolitik und Baumaßnahmen, und es mußte eine Infrastruktur für die Forschung geschaffen werden usw. Wenn auch die Initiative zu dieser Entwicklung von außen kam, so war die Bewältigung dieser gewaltigen Planungsaufgaben hauptsächlich den Fachhochschullehrern zugefallen.

Ein Teil der Hochschullehrer hat diese neuerworbenen Funktionen - und damit die Entwicklung der eigenen Status-Passage - begrüßt. Diese Hochschullehrer haben sich mit ihrem neuen Übergangstatus als Schöpfer eines integrierten Gesamthochschulmodells identifiziert und wurden zum "Betreiber" des Institutionswandels und damit auch zum Betreiber ihrer eigenen Status-Passage. Andere Hochschullehrer haben sich dieser Status-Passage widersetzt, entweder indem sie den mit ihrem Übergangstatus verbundenen Aufgaben der Planung des weiteren Ausbaus nicht oder ohne Engagement nachkamen oder indem sie sich der Richtung dieser Entwicklung entgegenstellten und eine Umkehr der Richtung zu erreichen versuchten. Wieder andere haben die sichtbaren Anzeichen für die Tatsache, daß sie sich in einer Status-Passage befinden, nicht erkannt und geglaubt, daß die ganze Entwicklung sie selbst nicht sehr betreffe. Sie sind daher ihren Planungsaufgaben - sozusagen in Unkenntnis ihrer eigenen Betroffenheit - nicht nachgekommen. Sie haben die Tragweite der Entwicklung nicht ernst genommen, die auf sie zukommenden Veränderungen für minimal gehalten oder sich einfach nicht vorstellen können, was auf sie zukommt.

Die Initiatoren dieser Entwicklung - Ministerium und Hochschulleitung - haben die "bestimmungsmäßige" Ausführung der Entwicklung durch verschiedene kontrollierende und steuernde Maßnahmen zu sichern gesucht. Eine Möglichkeit, die 'kollektive Erfüllung' der mit diesem Übergangstatus verbundenen Aufgaben zu sichern, war an einigen Hochschulen die Einführung eines Modellversuchs, zu dem eine Arbeitsgruppe von professionellen Planern und Evaluatoren gehörte. Diese Gruppe hatte für die Hochschullehrer in der damaligen Phase der Entwicklung nicht nur eine "hilfreiche" und "unterstützende" Funktion, sondern auch - und vielleicht in erster Linie - eine Kontroll- und Steuerungsfunktion im Sinne der Initiatoren der Entwicklung. Zur Funktionsweise eines Modellversuchs gehört es, daß er die Hochschullehrer in einen permanenten Dialog zwingt. Allerdings findet dieser Dialog nicht mit allen Hochschullehrern der Ingenieurfachbereiche

statt, sondern hauptsächlich nur mit einem Teil: In Kassel war dies eine Curriculuarbeitsgruppe, deren Mitglieder vom Gründungsbeirat¹ der GH Kassel benannt und vom Hessischen Kultusminister durch Erlaß² vom 14.2.1975 bestätigt wurden.³

Die Curriculuarbeitsgruppe und die hauptamtliche Planungsgruppe des Modellversuchs hatten eine kontrollierende und steuernde Wirkung auf die Entwicklung und damit auch auf die Planungstätigkeit der Hochschullehrer. Der Modellversuch war eingerichtet worden mit dem Auftrag, die Entwicklung der Fachhochschulbereiche des Ingenieurwesens zur integrierten Gesamthochschule zu betreiben. Er hatte in diesem Sinn zunächst die gleiche Zielrichtung wie das Ministerium. Der Modellversuch kooperierte mit den aktiv an der Entwicklung beteiligten Hochschullehrern. Er betrieb einen zeitlichen Fahrplan, an den sich die Curriculuarbeitsgruppe halten sollte, und versuchte, Eckpfeiler für die einzuschlagende Richtung zu setzen. Er hatte so eine Schrittmacherfunktion und definierte -den Hochschullehrern häufig überzogen erscheinende - Ansprüche. Durch die **Artikulation von Ansprüchen** durch den Modellversuch wurde die Curriculuarbeitsgruppe unter Entscheidungsdruck gesetzt, wobei sie - natürlich - die **Richtungsmarkierungen** sowie den **zeitlichen Fahrplan** des Modellversuchs abschwächte und modifizierte. Da der Modellversuch über gewisse Planungsressourcen und Informationen verfügte, wurde er bei seiner Politik, Richtungsmarkierungen zu setzen und Fahrpläne aufzustellen, von den aktiven Hochschullehrern nie vollständig abgelehnt. Er bestimmte zwar nicht die Endergebnisse, aber häufig genug jedoch die Themen und die Argumentationsrichtung in den Diskussionen der Curriculuarbeitsgruppe und ist so seiner steuernden und kontrollierenden

1 Der Gründungsbeirat entsprach in seiner Funktion dem "Senat" anderer Hochschulen. Aufgrund der mangelnden Autonomie der GH Kassel hatten seine Beschlüsse jedoch nur "empfehlenden" Charakter und bedurften der Bestätigung durch den Hessischen Kultusminister (HKM).

2 Erlaß Nr. VD 3-905/551 - 906/319 (1) des HKM

3 Der Curriculuarbeitsgruppe (CAG) gehörten acht Professoren, vier Studenten sowie zwei wissenschaftliche Angestellte (Mitglieder der Arbeitsgruppe des Modellversuchs) an.

Aufgabe als einer der Betreiber des Prozesses nachgekommen.

Die Mitglieder der Curriculuarbeitsgruppe waren aktiv an der Planung der weiteren Entwicklung beteiligt. Es gab unterschiedliche Ansichten darüber, wie die Endpunkte der Entwicklung aussehen sollten, aber es war im allgemeinen keine Frage, ob überhaupt eine Entwicklung in die von den Initiatoren gewiesene Richtung stattfinden solle. Die Absichtserklärung des Ministeriums, ein integriertes Gesamthochschulmodell einführen zu wollen, wurde grundsätzlich akzeptiert.

Die in der Curriculuarbeitsgruppe aktiv an der Planung mitarbeitenden Hochschullehrer übernahmen - auch wenn sie von ihren bildungspolitischen Vorstellungen her keine homogene Gruppe bildeten - eine Betreiberrolle im Entwicklungsprozeß. Sie mußten die Ergebnisse der Curriculuarbeit gegenüber ihren Kollegen in den Fachbereichen vertreten und dort Zustimmung zu den Beschlüssen erwirken oder zumindest neue Kompromisse aushandeln. Bei diesen Diskussionen galten die Beschlüsse der Curriculuarbeitsgruppe wieder als Richtungsmarkierer und als Fahrpläne,, die durch die weiteren Diskussionen modifiziert und - meist -abgeschwächt wurden.

Auch hier kamen Ergebnisse zustande, die die Entwicklung im Prinzip bestätigten: Es sollten integrierte Studiengänge eingerichtet werden, in die nächsten Haushaltsdiskussionen der Hochschule wurden Stellenanmeldungen für neue von universitären Hochschullehrern vertretene Fachgebiete eingebracht, und die Planungen für Gebäude und Ausstattungen wurden begonnen.

Die aktiv an der Planung mitwirkenden Hochschullehrer wurden so, auch wenn sie in zahlreichen Einzelpunkten uneins waren, zu Betreibern der Entwicklung Die Nicht-Aktiven waren keine 'Widerstandsgruppe', sondern im allgemeinen Unbeteiligte oder wenig Beteiligte. Ein Teil von ihnen hielt die Entwicklung für nicht wünschenswert, ein anderer Teil hielt die Entwicklung prinzipiell für wünschenswert, jedoch in einzelnen Punkten für überzogen oder falsch. Insgesamt glaubten sie jedoch, daß die negativen Aspekte der Entwicklung sie nicht in solchem Maße beträfe, als daß sie Gegenmaßnahmen ergreifen müßten, um der Entwicklung massiv Einhalt zu gebieten.

Um die Hochschullehrer für diese Entwicklungsrichtung, die entscheidende Bedeutung auch für die Entwicklung ihres Status hatte, zu gewinnen, wurden zusätzliche Maßnahmen durch das Ministerium getroffen. Diese sollten - u.a. - den Effekt haben, daß die weitere Entwicklung des Status der Hochschullehrer von diesen als wünschenswert angesehen wurde, was auch eine **Motivation** für die Unterstützung der ganzen Richtung darstellen sollte. Durch die Betreiber der Entwicklung, Ministerium und Hochschulleitung, wurden den Fachbereichen eine nicht unerhebliche Anzahl höher dotierter Stellen (H 3) zugewiesen, darunter auch solche für universitäre Professuren. Im Zuge von Hausberufungen ging ein Teil dieser Stellen an Hochschullehrer, die bisher in einer nächstniedrigeren Besoldungsstufe lagen und denen so ein Aufstieg ermöglicht wurde, der regulär an Fachhochschulen nicht vorgesehen war.¹ Gleichzeitig wurde auch an Beispielen gezeigt, daß einige Fachhochschullehrer durch diese Entwicklung die Möglichkeit bekamen, universitäre Hochschullehrer zu werden. Diese Anreize sollten die Fachhochschullehrer motivieren, die Entwicklungsmöglichkeiten ihres Status durch die Gesamthochschulentwicklung positiv zu sehen. Die "Beförderungspolitik" war allerdings nur über Stellenausweitung und -umwandlung möglich. Um diese expansive Stellenpolitik zu realisieren, waren die Fachhochschullehrer an den (zukünftigen) Gesamthochschulen gezwungen, eine Entwicklung in Richtung auf ein integriertes Gesamthochschulmodell voranzutreiben. Die Verbesserung des eigenen Status war nur im Rahmen einer Gesamthochschulentwicklung möglich. Der Hauptbetreiber der Entwicklung, das Ministerium, hatte so Handlungsbedingungen gesetzt, die geeignet waren, die Entwicklung in die von ihm gewünschte Richtung voranzubringen: die Status-

1 An den Ingenieurschulen bestand - ähnlich wie an anderen Schulen - ein Beförderungsmechanismus, der die Dozenten quasi automatisch nach einer gewissen Zeit von der Besoldungsgruppe A 13 in die Gruppe A 14 brachte. Eine "Schlechterstellung" der Hochschullehrer an Fachhochschulen sollte dadurch vermieden werden, daß die oberste Ingenieurschulbesoldung (A 14, Oberbaurat) bereits der untersten Hochschullehrerbesoldung (H 2) entsprach. Damit war eine de facto-Besserstellung der Fachhochschullehrer gegenüber den Ingenieurschuldozenten erreicht, allerdings wurde die subjektive Zukunftserwartung der einzelnen an einen quasi automatischen Aufstieg, der im Laufe der Zeit zu erfolgen hat, enttäuscht. An Fachhochschulen hat später eine ähnliche Entwicklung begonnen, so daß der Vorteil der Hochschullehrer an Gesamthochschulen im Vergleich zu ihren Fachhochschulkollegen relativ geringer war, als ursprünglich erwartet wurde.

erwartungen der Fachhochschullehrer waren der "Köder", mit dem sie dazu gebracht wurden, eine Entwicklung zu betreiben, die sie ihrem Statusziel nur scheinbar näher gebracht hat. Sie folgten einer "Einladung zum Dinner, bei dem das Hauptgericht ausblieb". Das relativ unproblematische Einschwenken der Fachhochschullehrer auf den vom Ministerium vorgegebenen Weg zeigt, daß bei den Fachhochschullehrern keine gravierenden Bedenken gegenüber dieser Entwicklung bestanden.

Die Einschätzung der erreichbaren Statusveränderung durch die Fachhochschullehrer folgte der von den Ministerien intendierten Politik der Aufwertung der Vorgängerinstitution, die nun zur Hochschule wurde: die Fachhochschullehrer begannen sich als Hochschullehrer wahrzunehmen. Die Fachhochschullehrer schätzten die Differenz zwischen dem mittlerweile von ihnen eingenommenen Status und dem von universitären Hochschullehrern als "praktisch gleich null" ein: da beide Hochschullehrer sind. Die Aufwertungspolitik hat zu einer starken Verbesserung des erreichten Status in Kategorien der Arbeitsbedingungen sowie des Prestiges und der Bezahlung geführt. Diese wurde von den betroffenen Fachhochschullehrern auch als Statusveränderung gegenüber der früheren Situation wahrgenommen. Gleichzeitig hat sich aber auch das Bezugssystem, in dem diese Wahrnehmung der Situation interpretiert wird, durch die objektive Aufwertung verbessert: die Fachhochschullehrer glaubten aufgrund ihrer Statusveränderung nun universitären Hochschullehrern ebenbürtig zu sein. Sie erwarteten bei der Berufung von universitären Professoren an ihre Fachbereiche kollegiale Zusammenarbeit, wobei beiden Gruppen von Hochschullehrern gleiche Rechte zukommen sollten. Der Horizont der Zukunftserwartungen der Fachhochschullehrer schloß die Möglichkeit eines institutionell bedingten¹ Dauerkonflikts zwischen den beiden Professorengruppen nicht ein. Die Zukunftserwartung der Fachhochschullehrer war vielmehr geprägt von der Chance, Professor an einer Universität zu werden. Diese Möglichkeit bot ihnen nur das Modell der integrierten Gesamthochschule, auf dem üblichen Weg wäre dies für die meisten nur sehr schwer zu realisieren gewesen.¹⁾

1 Allerdings war die Beförderungspraxis nicht unproblematisch. Durch die Schaffung von 370 zusätzlichen H 3-Planstellen im Lande NW wurden an den Fachhochschulen zunächst alle Fachhochschullehrer auf H 3 befördert, die vor 1965 den Schuldienst begonnen hatten. 1972 sollte der Stellenschlüssel H 2 : H 3 bereits durch weitere H 3 - Planstellen auf 55 : 45 verändert werden, so daß jeder Fachhochschullehrer gute Beförderungschancen hatte. Die Stellenzuweisungen und damit die Beförderungschancen an den Gesamthochschulen waren gegenüber dem Verfahren an den Fachhochschulen zum Teil ungünstiger, so daß ein Fachhochschullehrer klagte. Das Urteil des Verwaltungsgerichts Köln vom 22.5.1974 (3 K 1206/72) beendete die Beförderung nach Anciennität und verlangte ein Ausleseverfahren. (Vgl. BOHNEN und THILL 1979).

Der Wunsch, eine außergewöhnliche Chance zur Verbesserung des eigenen Status wahrzunehmen, hat so dazu geführt, daß eine grundsätzlich positive Stimmung gegenüber der Einführung eines integrierten Gesamthochschulmodells bestand. Dieser Grundkonsens beschränkte sich jedoch auf die Zustimmung zu einer

'integrierten Struktur' des Fachbereichs und des Studiengangs. Die einzelnen Schritte auf dem Weg zur Planung und Realisierung eines Modells waren sehr wohl häufig umstritten und führten oft zu kontroversen Diskussionen. Diese Diskussion wurde letztlich durch gewissen Druck von den Hochschulgremien jeder Gesamthochschule sowie von den Ministerien - in Nordrhein-Westfalen vor allen aufgrund der vorab festgelegten Einheitlichkeit des Y-Modells an allen fünf Gesamthochschulen - entschieden, wobei die Ingenieurfachbereiche diese Vorgaben akzeptierten.

4.3 Die dritte Entwicklungsstufe: Einführung der integrierten Studiengänge

Die Planungen, die in der zweiten Entwicklungsstufe ausgearbeitet wurden, hatten Folgen: die Planung der Studiengangmodelle wurde vom Hauptinitiator. und -betreiber der Entwicklung - dem Ministerium.- mit Modifikationen festgeschrieben und erhielt rechtliche Geltungskraft. Die Fachbereiche hatten das Modell akzeptiert und begonnen, es inhaltlich auszufüllen. Damit war in der Entwicklung ein Punkt erreicht, an dem eine Umkehr nicht mehr möglich war.

Der von den Hauptinitiatoren und -betreibern vor- und eingeschlagene Weg hatte sich nun durchgesetzt. Damit war gleichzeitig entschieden, daß die **Status-Passage** der Fachhochschullehrer **nicht mehr umkehrbar** war. Von jetzt ab konnten alle Versuche, der Passage entgegenzuwirken, nur noch den **zeitlichen Fahrplan**, nicht aber die **Hauptrichtung der Entwicklung** betreffen. Der Prozeß war nicht mehr aufzuhalten, nur noch zu bremsen. Die integrierten Studien^gänge - mit allen Folgen für die Status-Veränderung der bisherigen Fachhochschullehrer - waren zur Tatsache geworden. Allerdings waren damit noch längst nicht die Endpunkte der Status-Entwicklung der Hochschullehrer festgelegt.

Der Beginn der dritten Übergangsphase ist die Phase der Einführung der Studiengänge. Das im Modell - auf dem Papier - existierende Programm mußte nun tatsächlich angeboten werden. Durch die Ansprüche, die die Studenten legitimerweise an den Fachbereich stellen konnten, wurde das Tempo, mit dem die Neuerungen einzuführen waren, festgelegt. So müssen etwa die in der Studienordnung vorgeschriebenen Fachgebiete durch entsprechendes Personal vertreten sein; Ausstattung der Laboratorien und geeignete Räume müssen vorhanden sein; zu- mindest in den für die Diplomprüfung II¹⁾ relevanten Lehrangeboten müssen universitäre Hochschullehrer vorhanden sein. Ist dies nicht der Fall, dann können die Studenten legitimerweise ihre Ansprüche geltend machen und einklagen. Die Hochschullehrer müssen also diesen durch die generelle Richtungs-

1 Die Diplomprüfung II ist dem Anspruch nach äquivalent mit Diplomprüfungen traditioneller Universitäten und soll ohne weitere Vorbedingungen zur Zulassung zu einem Promotionsstudium im jeweiligen Fach berechnen.:

vorgabe festgelegten Aufgaben nachkommen.

Die Einführung der integrierten Studiengänge brachten so für die Hauptverantwortlichen in den Studiengängen strukturelle **Zugzwänge** des Handelns mit sich, die gleichzeitig für die Betreiber der Entwicklung als **Steuerungsinstrument** dienten, da sie in dieser dritten Übergangsphase diejenigen Aufgaben festlegten, die zur Sicherung der Struktur des integrierten Modells erforderlich waren,

Von diesen Aufgaben der **Struktursicherung des integrierten Modells** ist ein anderer Bereich von Aufgaben zu unterscheiden, der die **inhaltliche Reform der Lehre** betrifft. Diese Reformforderung bezieht sich auf neue Inhalte, andersartige Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten und eine veränderte zeitliche Abfolge und Strukturierung des Lehrangebots.¹⁾ Die inhaltliche Reform der Lehre soll zu einer der heutigen - und der zu erwartenden zukünftigen - Berufswirklichkeit angemessenen Qualifikationsvermittlung beitragen. Diese inhaltliche Neugestaltung des Studiums bezieht sich zum einen auf Probleme, die durch das integrierte Modell erst hervorgebracht wurden, zum anderen auf Reformen, die nicht gesamthochschulspezifisch sind. Ein Beispiel dafür ist der (relativ) offene Zugang zum Studium: sowohl Studenten mit Abitur - und das heißt aufgrund der reformierten Oberstufe im Sekundarbereich schon: Studenten mit Abitur - jedoch mit unterschiedlichen Vorkenntnissen - wie auch Studenten mit Fachhochschulreife beginnen ihr Studium im ersten Semester gemeinsam: sie besuchen dieselben Lehrveranstaltungen, für die sie jedoch unterschiedliche Vorkenntnisse mitbringen. Das Problem der unterschiedlichen Vorkenntnisse kann nur auf verschiedene Weise gelöst werden, etwa durch neuartige, flexibel auf unterschiedliche Vorqualifikationen reagierende Lehrveranstaltungen oder durch die Einführung von Brückenkursen, die Qualifikationsunterschiede ausgleichen, oder aber die Hochschullehrer können das Problem auf sich beruhen lassen und hoffen, daß die Studenten im Selbststudium für einen Ausgleich unterschiedlicher Eingangsqualifikationen Sorge tragen.

1 Vgl. dazu die Reformziele der BAK in Abschnitt 2.1

Ein weiteres Beispiel für eine aus dem integrierten Modell stammende Problematik ist die Gestaltung von integrierten Lehrveranstaltungen, die notwendige und hinreichende Kenntnisse sowohl für Studenten, die den Kurzstudiengang (6 bzw. 7 Semester), als auch für Studenten, die den Langstudiengang (8 bzw. 10 Semester) besuchen. Dieses Problem stellt sich besonders für die Ausgestaltung des gemeinsamen Studienteils beider "Äste" im Y-Modell: der Hochschullehrer darf nicht zu große Ansprüche an den Schwierigkeitsgrad stellen, weil dies für Studenten, die den Kurzstudiengang besuchen wollen, eine sinnlose Belastung darstellt, und er darf nicht zu geringe Ansprüche stellen, weil sonst den Studenten des Langzeitstudiums in der Folge die Grundlagen fehlen. Im ersten Falle würden sich bei dem betreffenden Hochschullehrer die Studenten des Kurzstudienganges beschweren, im zweiten Fall zumindest seine Kollegen, die in höheren Semestern unterrichten.

Diese vom integrierten Modell selbst hervorgebrachten Probleme müssen gelöst werden; allerdings gibt es struktursichernde Lösungen mit und ohne inhaltliche Reform. Eine 'Reformlösung' bestünde in der andersartigen Gestaltung der Lehre selbst, etwa in Form eines aufwendigen Projektstudiums, das durch großen Einsatz von Lehrkräften, vor allem Tutoren, in der Lage sein soll, flexibel auf unterschiedliche Lernbedürfnisse zu reagieren. Eine Problemlösung ohne inhaltliche Reformen bestünde etwa in einer nachträglichen Entflechtung der heterogenen Studentenschaft. Als organisatorische Lösungen ohne inhaltliche Reform können die etwa in Nordrhein-Westfalen üblichen Brückenkurse angesehen werden oder die Aufspaltung der Studentenpopulation in zwei Gruppen, denen je nach angestrebtem Abschluß¹⁾ vom ersten Semester an der Besuch unterschiedlicher Lehrveranstaltungen "dringend empfohlen" wird (das Y-Modell wird so zum heimlichen V-Modell).

Die strukturell vorgegebenen Zugzwänge des integrierten Modells machen es erforderlich, daß gewisse Probleme überhaupt 'gelöst werden, sie favorisieren jedoch nicht die - meist mühsameren - "Reformlösungen". Im Gegenteil, während die zu bewältigenden Probleme des Studiengangs sich in der Situation 'von selbst'

1 Diplom I oder Diplom II. (Kurz- oder Langstudium im Hauptstudienabschnitt).

stellen, sich den Hochschullehrern sozusagen aufdrängen, kommen Reformlösungen überhaupt nur dann in die Debatte, wenn es Hochschullehrer gibt, die solche Ideen favorisieren und mit Nachdruck durchzusetzen versuchen. Dies gilt auch für die Studienreformvorstellungen, die nicht gesamtschulspezifisch sind, wie die Idee der Praxisorientierung, Berufspraxissemester, interdisziplinäres forschendes Lernen etwa in Studienprojekten, ein Studienberatungssystem mit haupt- und nebenamtlichen Beratern (Tutoren) oder ein sozialwissenschaftliches Kernstudium. Für die Realisierung solcher Reformvorstellungen gab es keine begünstigenden strukturellen Zwänge. Nur wenn eine genügende Zahl engagierter Hochschullehrer hinter solchen Ideen stand und dafür in den Gremien eine Mehrheit fand, wurden sie in der Studiengangplanung berücksichtigt. Eine weitere Hürde für die praktische Realisierung von Reformen in der Lehre stellten die materiellen Bedingungen der Fachbereiche dar. Eine nur unzureichende Realisierung von Reformprogrammen - etwa durch eine ungünstige Relation von Studenten zu betreuenden Hochschullehrern in Studienprojekten - löst nicht automatisch Zugzwänge des Handelns aus, die die Einhaltung der in der Studiengangplanung programmatisch niedergelegten inhaltlichen Reformen gebieten, wie wir dies für die struktursichernden Aufgaben der Fachbereiche gezeigt haben. Wenn etwa das Studienangebot für den Bereich des Diplom II unzureichend war, dann ergaben sich Zugzwänge dadurch, daß Studenten, die bereits den Studiengang durchlaufen hatten, entsprechende Forderungen stellen und im Falle eines ungenügenden Angebots protestieren, etwa durch Streiks oder durch Briefe an den Minister. Dieser Zugzwang ist eine strukturelle Bedingung für das Handeln der Hochschullehrer. Seine Basis liegt in 'persönlichen Bedingungen' der Studenten, die wegen der Nichterfüllung des Studienangebots für sich Nachteile erwarten. Entscheidend sind dabei die persönlichen Erwartungen der Studenten. Wenn der Punkt erreicht ist, an dem Studenten glauben, über Gebühr benachteiligt zu sein, dann sind Proteste nicht ausgeschlossen. Es scheint nun so zu sein, daß die meisten Ingenieur-Studenten eher traditionelle Erwartungen an das Studium haben. Wenn Versuche einer inhaltlichen Reform der Lehre noch Mängel haben, so tendieren sie vielfach dazu, das ganze Experiment für überflüssig zu halten. Die Ziele, die mit der inhaltlichen Reform der Lehre verbunden sind, erscheinen demjenigen, der sich nicht mit Problemen der Qualifikation und Didaktik beschäftigt hat, oft nicht ohne weiteres plausibel. Entsprechend kann auch nur dann erwartet werden, daß Studenten die Realisierung dieser inhaltlichen Reformen einklagen,

wenn die Studenten von der Notwendigkeit dieser Änderungen überzeugt werden und mit diesen Reformen positive Erfahrungen machen. Die studentischen Forderungen nach solchen Reformen hätten also erst 'erzeugt' werden müssen, um als Zugzwang in der Weise wirksam zu werden.

Die Zugzwänge der Planungsrealisierung wirkten also ungleich: wirksam wurden Kontrollen für die Einhaltung der **Struktursicherung**, nicht aber für die **inhaltliche Reform der Lehre**. Während die Struktursicherung aufgrund der bestehenden Zugzwänge als Anforderung alle Hochschullehrer betraf, unabhängig davon, ob sie dies für wünschenswert hielten oder nicht, blieb die inhaltliche Reform der Lehre für jene übrig, die sie von sich aus für wünschenswert hielten, die sich also selbst zum Betreiber dieser Entwicklung machten. Dies war eine relativ kleine Gruppe unter den Hochschullehrern, meist solche, die sich bereits in der zweiten Übergangsphase schon aktiv als Betreiber des Prozesses eingesetzt hatten. Nennenswerten Einfluß auf die Studienganggestaltung hatten sie in dieser Phase allerdings nur an der Gesamthochschule Kassel, in Nordrhein-Westfalen war ihr Einfluß geringer.

Es wird hier deutlich, daß der Entwicklungsprozeß an dieser Stelle bereits so weit fortgeschritten ist, daß eine Einteilung der Hochschullehrer in solche, die den Prozeß umkehren möchten, und solche, die ihn betreiben, irrelevant geworden ist. Aufgrund der strukturellen Bedingungen der Situation sind alle Hochschullehrer gezwungen, die generelle Richtung des Prozesses zu unterstützen, auch wenn sie persönlich ihn nicht für wünschenswert halten. Unterscheidungen zwischen Fraktionen von Hochschullehrern gibt es vor allem in Bereich der inhaltlichen Reform der Lehre, da dieser Bereich weder der Kontrolle des Hauptbetreibers der Entwicklung - dem Ministerium - unterliegt noch durch die aus der Entwicklung entstehenden Zugzwänge des Handelns so eingeengt ist, daß Entscheidungen nur in einer Richtung möglich erscheinen. Entsprechend läßt sich der inzwischen erreichte Übergangstatus der Hochschullehrer durch diese Zweiteilung charakterisieren: Hochschullehrer können sich als **Abwickler eines Programms** begreifen, das hauptsächlich von anderen initiiert worden und - hinsichtlich Richtung und Fahrplan - unabhängig von ihren eigenen Wünschen in groben Zügen festgelegt wurde. In diesem Rahmen sind sie verpflichtet, dieses Programm zu realisieren. Die Hochschullehrer können

als **Betreiber einer Idee** verstehen, die durch ihr Engagement Teil des Entwicklungsprogramms geworden ist, das sie deshalb auch als "ihr Programm" ansehen. Nicht jeder Hochschullehrer muß sich durchgängig bei einer der Gruppen angesiedelt empfinden, er kann auch in einem Fall 'abwickeln' wollen und in anderen Punkten 'eine Idee betreiben'. Diese Kategorien sollen keine Personen etikettieren (das hieße dann in der negativ gefärbten Variante, sie als 'Technokrat' oder 'Ideologe' zu bezeichnen), sondern wesentliche Verhaltens- und Orientierungsweisen beschreiben, die im Prozeß des Übergangs von der Fachhochschule zur Gesamthochschule notwendigerweise hervorgebracht wurden.

4.4 Die vierte Entwicklungsstufe: Die Neuberufung universitärer Hochschullehrer

In der dritten Entwicklungsstufe waren von den Fachhochschullehrern neben ihrer normalen Lehrtätigkeit gewisse Planungsaufgaben zu lösen, die mit der Realisierung des integrierten Studiengangs zusammenhingen. Eine dieser Aufgaben, die in der Konsequenz zur vierten Überstufungsstufe führte, war die Neuberufung von universitären Hochschullehrern.¹⁾ Das Neuberufungsverfahren erfolgte in zwei Stufen: Die erste Stufe der Berufung war die Festlegung des Fachgebietes des Neuzuberufenen, die zweite Stufe die Auswahl der Person. Bei der Festlegung des Fachgebietes hatten die Hochschullehrer prinzipiell zwei Möglichkeiten: entweder Fachgebiete zu wählen, die bereits von einem Fachhochschullehrer vertreten wurden, oder solche, die bisher noch nicht angeboten wurden.

Bei dieser Entscheidung wurden sowohl die Bedeutung des Fachgebietes für die Qualifikation zeitgemäß ausgebildeter Ingenieure als auch die Bedürfnisse und Möglichkeiten des jeweiligen Fachbereichs diskutiert. Die haushaltsmäßigen Ressourcen, die dem Fachbereich für die materielle Ausstattung eines Fachgebietes zur Verfügung stehen, sind dabei ein wichtiges Kriterium. Solche Entscheidungen bedeuten für die Hochschullehrer aber immer - gewollt oder ungewollt - Entscheidungen unter dem Gesichtspunkt zukünftiger Kooperation mit den Neuberufenen und drücken auch diesbezügliche Erwartungen aus. Grundsätzlich gibt es unter diesem Gesichtspunkt zwei mögliche Varianten: Erstens, ein universitärer Hochschullehrer wird auf ein Fachgebiet berufen, das ein Fachhochschullehrer bereits vertritt; das bedeutet dann aufgrund der 'Berufungszusagen' an den universitären Professor eine verbesserte apparative, personelle und finanzielle Ausstattung des Fachgebietes. Kommt es zwischen dem universitären und dem Fachhochschullehrer zu einer kollegialen Zusammenarbeit und

1 In NW wurden die ersten universitären Professoren Fachvertreter, vom Minister für Wissenschaft und Hochschule im Benehmen mit den Vorgängereinrichtungen wurden die weiteren Fachvertreter an den Bundessensat berufen. (Vgl. GHEG § 19 Abs. 4)

Verständigung über die gemeinschaftliche Verwendung der Ressourcen, dann erfährt der Fachhochschullehrer durch die Berufung des universitären Kollegen eine deutliche Verbesserung seiner Arbeitsmöglichkeiten.

Die zweite Variante impliziert die Erwartung einer eher negativen zukünftigen Kooperation. Die Berufung eines universitären Hochschullehrers auf das Gebiet eines Fachhochschullehrers würde bei schlechter Zusammenarbeit dazu führen, daß der eine über Geräte, Personal und Finanzmittel verfügt, der andere aber nicht, der eine kann interessante, technisch aufwendige experimentelle Studien- und Diplomarbeiten vergeben, der andere mangels Masse nicht, der eine kann seine Mitarbeiter sowohl im Labor als auch im Übungsbetrieb einsetzen, der andere muß auch 'niedere' Tätigkeiten selbst ausführen.

Besteht eine solch negative Erwartung gegenüber der zukünftigen 'kollegialen' Zusammenarbeit, dann ist es für einen Fachhochschullehrer sinnvoller, sich dafür einzusetzen, daß universitäre Hochschullehrer auf neue, bisher noch nicht vertretene Fachgebiete berufen werden. Tatsächlich ist eine solche "Berufung auf Lücke" sehr häufig vorgekommen; manche Hochschullehrer meinen, sie sei der Regelfall gewesen.¹

Ist eine Entscheidung gefallen - sei es für eine Berufung auf Lücke, sei es für eine Berufung auf ein bereits vertretenes Fachgebiet - dann steht das schwere Problem der Auswahl der Bewerber an. Wird ein universitärer Hochschullehrer auf ein bereits vertretenes Fachgebiet berufen, dann hat ein Fachhochschullehrer, der Kooperationsprobleme mit dem neuen Kollegen befürchtet, immer noch die Möglichkeit, bei der Auswahl des Bewerbers inhaltliche Akzente zu setzen - etwa einen Bewerber, der ein Rand- oder Spezialgebiet innerhalb des Faches vertritt, zu favorisieren-, und er kann die 'persönlichen' Qualitäten des Bewerbers - etwa seine Bereitschaft, die Struktur einer Gesamthochschule zu akzeptieren - berücksichtigen.

1 Siehe dazu auch die Äußerungen des ehemaligen Präsidenten der GH Kassel, Ernst von Weizsäcker in HOFFMANN 1980.

Wenn der Fachhochschullehrer seinen Status nicht gefährden, d.h. nicht ins zweite Glied fallen will, dann muß er bei der Auswahl der Bewerber auch deren 'Reformfreudigkeit' - d.h. ihre Akzeptanz des an der integrierten Gesamthochschule vorgesehenen Prinzips der gleichberechtigten Lehre von universitären und Fachhochschullehrern - in die Bewertung mit eingehen lassen. Dieser Zwang, die Reformbereitschaft eines Bewerbers zu beachten, besteht sogar dann, wenn der betreffende Fachhochschullehrer selbst kein Befürworter der Gesamthochschule ist, ja selbst, wenn er ein aktiver Gegner dieser Entwicklung ist, und von Anfang an sich dafür engagiert hat, diesen Prozeß aufzuhalten oder gar umzukehren. Es ist also der bemerkenswerte Fall eingetreten, daß Hochschullehrer sogar gegen ihre Überzeugung die Gesamthochschulkonzeption gegenüber universitären Kollegen verteidigen müssen, um ein Abrutschen ihres Status - der durch den Institutionswandel in Richtung Gesamthochschule erst ausgelöst wurde - zu verhindern. Dies erklärt, warum gelegentlich universitäre Hochschullehrer in Berufungsgesprächen sogar solche Fachhochschulprofessoren für 'Reformer' oder gar 'Reformideologen' halten, die im Grunde konservative bildungspolitische Vorstellungen haben.

Die Berücksichtigung dieses Auswahlkriteriums "Bereitschaft zur Mitarbeit am Reformmodell" ist ein Zeichen dafür, daß das Aufkommen von Konflikten zwischen universitären und Fachhochschullehrern in den **Erwartungshorizont** der Fachhochschullehrer getreten ist. Konkret wurde in Berufungsgesprächen etwa die Frage gestellt, ob der Bewerber auch bereit sei, im Diplom I - Studiengang (Grundstudium und kurzer Ast in NW; erste Studienstufe in Kassel) zu unterrichten. Dies zeigt eine aufkommende **Bewußtheit des Problems der Gleichberechtigung** der Professoren in der Lehre. Es sollte so geprüft werden, ob der Bewerber für sich Privilegien in der Lehre erwartet oder ob er die Gleichberechtigung für alle Professoren akzeptiert.

Allerdings war den Fachhochschullehrern das Problem der Gleichberechtigung noch nicht in der Schärfe bewußt, die der Konflikt später annahm: die Frage, ob ein-Bewerber als Neubeförderer die Fachhochschullehrer daran hindern wolle, gewisse - vor allem für das Diplom II. relevante - Lehrveranstaltungen zu geben, wurde noch nicht gestellt. Es war den Fachhochschullehrern noch nicht bewußt, daß dies ein Problem werden würde.

Das Auswahlkriterium 'persönliche Qualitäten' vor allem in bezug auf die Akzeptanz des 'integrierten' Charakters des Studiengangs - und damit der Lehre - ist jedoch nicht das einzige, ja meist nicht einmal das entscheidende Kriterium. Da es sich bei Neuberufungen um die Auswahl eines ausgewiesenen Wissenschaftlers handelt, spielt natürlich das wissenschaftliche Niveau eine gewichtige Rolle. Allerdings ist das wissenschaftliche Niveau keine eindimensional bestimmbare Größe. Neben anderen Kriterien spielt bei Ingenieuren seit je her auch die Dimension der 'Praxiserfahrung' - hier verstanden als Industrietätigkeit - eine Rolle. Vor allem, wenn Entscheidungen zwischen Personen, die in ihrer sonstigen wissenschaftlichen Qualifikation als gleichrangig bewertet werden, getroffen werden müssen, kann die Praxiserfahrung eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Für die Fachhochschullehrer hat in solchen Entscheidungen das Argument, ein Bewerber verfüge über mehr Praxiserfahrung als andere, immer auch Implikationen für die Entwicklung des eigenen Status. Ein Bewerber mit gründlicher Praxiserfahrung steht einem - ebenfalls praxiserfahrenen - Fachhochschullehrer von seinen Denk- und Verhaltensweisen näher als ein Bewerber, der eine reine Hochschullaufbahn absolviert und sich vor allem auf theoretischem Gebiet qualifiziert hat. Wenn ein Fachhochschullehrer nun den 'Praktiker' favorisiert, dann bedeutet das in bezug auf seine Zukunftserwartung auch, daß er erstens glaubt, daß das von ihm reklamierte Etikett des Praxisbezugs dadurch **aufgewertet** wird, und daß er zweitens glaubt, mit dem Praktiker leichter zu Einverständnissen kommen zu können, während er die Distanz zum 'Theoretiker' für größer hält und damit die Kooperation für schwieriger. Eine Bevorzugung des Theoretikers würde voraussetzen, daß der Fachhochschullehrer keine Kooperation erwartet, sondern eher Abschottung und **Aufteilung von Territorien**: auf der einen Seite steht der Praktiker (Fachhochschullehrer), auf der anderen Seite der Theoretiker (universitärer Hochschullehrer). Das hätte zur Folge, daß auf dem gleichen Fachgebiet zwei Prinzipien der Lehre den Studenten konkurrierend angeboten werden könnten: praxisorientierte versus theorieorientierte Lehre. Der Versuch einer territorialen Abschottung würde aber gleichzeitig die Etablierung einer **Konkurrenzsituation** bedeuten: die Studenten, hätten dann die Wahl zwischen zwei Ansätzen oder Herangehensweisen.

Die erste Variante - die Entscheidung für den Praktiker - kann allerdings auch zu Problemen führen. Da keine institutionalisierte Territoriumsabgrenzung über wissenschaftliche Ansätze erfolgt, findet die Konkurrenz zwischen dem praxisorientierten universitären Hochschullehrer und dem ebenfalls praxisorientierten Fachhochschullehrer sozusagen "Mann gegen Mann" statt, wobei als bedeutendes Kriterium für den eigenen Erfolg der Vorlesungsbesuch oder die Zahl der betreuten Studien- oder Projektarbeiten angesehen wird. Diese Strategie hat vom Standpunkt der Statussicherung einen gewaltigen Nachteil für die Fachhochschullehrer: der von ihnen vertretene Anspruch des Praxisbezugs verliert seine Überzeugungskraft als Begründung für ihren 'andersartigen aber gleichwertigen' Status, wenn die Neuberufenen mit Recht darauf verweisen können, daß sie ebenfalls über Industriepraxis - teilweise sogar ausgiebigere und 'frischere' Industriepraxis - verfügen.

Die Wahlentscheidung für einen praxisorientierten universitären Hochschullehrer ist, so betrachtet, für den Fachhochschullehrer eine zwiespältige Angelegenheit. Entscheidet er sich für das Konzept der Praxisorientierung, dem er selbst nahezustehen meint, und damit für einen Kollegen, mit dem er mehr "Grunderfahrungen" teilt als mit einem Theoretiker, dann geht er damit auch ein Risiko hinsichtlich seines eigenen Status ein: Er ist diesem, ihm näher stehenden Kollegen in direkterer Konkurrenz ausgesetzt, als er es im Fall eines entfernter stehenden Theoretikers wäre, der sozusagen eine 'andere Welt' verkörpert. Gegenüber einem 'reinen Theoretiker' könnten Fachhochschullehrer noch eher ihren Anspruch, 'anders aber gleichwertig' zu sein, auf Grund ihrer Industriepraxis durchsetzen. Fachhochschullehrer an als 'gleichartig' angesehen werden.

4.5 Die fünfte Entwicklungsstufe: Die Auseinandersetzung mit den Neuberufenen

Die Aufnahme der neuberufenen universitären Hochschullehrer verlief in den meisten Fachbereichen konfliktreich, teilweise dramatisch. Zum Teil führten bereits die Berufungszusagen zu großen Auseinandersetzungen, weil die Fachhochschullehrer erleben mußten, daß die Neuberufenen Forderungen nach Personal, Finanzmitteln, Geräten und Räumen stellten, von denen diese, wie man so sagt, 'nur träumen konnten'. Die **'soziale Welt'** der Fachhochschullehrer war zu verschieden von der der universitären Professoren. In der Ingenieurschulzeit gab es zum Beispiel nur ein 'Dozentenzimmer', in dem, ähnlich wie in einem Lehrerzimmer an Schulen, sich die Dozenten während der Pausen aufhielten, ihre Post abholten oder in aktuellen Fachzeitschriften, die auslagen, blätterten. Die Vorlesungen wurden zu Hause ausgearbeitet. Erst seit neuerer Zeit hatten die Fachhochschullehrer Arbeitsräume bekommen, teilweise mußten sich bis in neuerer Zeit vier Fachhochschullehrer einen Raum teilen. Einige hatten in diesem Raum längere Zeit keinen Telefonanschluß. Es muß für Leute, die unter diesen Bedingungen arbeiteten, natürlich überraschend, fast schon bestürzend sein, wenn nun Neuberufene, die oft wesentlich jünger waren als sie selbst, nicht nur einen Raum für sich allein, sondern auch noch mehrere Räume für ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter forderten und auch zugesagt bekamen. Ähnliche Deklassierungserfahrungen machten Fachhochschullehrer in bezug auf die Zuweisung von wissenschaftlichen Mitarbeitern. Während die Fachhochschullehrer lange Zeit kaum eine Chance hatten, einen zusätzlichen Labor-Ingenieur zu bekommen, der für mehrere Hochschullehrer zuständig sein sollte¹, bekamen die neuen universitären Hochschullehrer jeder gleich wissenschaftliche sowie technisch-administrative Mitarbeiter zugesagt. Ebenso wurden ihnen beträchtliche Finanzmittel für Geräte und Material gewährt.

1 Dabei scheint die Lage der Fachhochschullehrer in NW in bezug auf die Unterstützung durch wissenschaftliche und technisch-administrative Mitarbeiter günstiger zu sein als in Kassel. Es wurde in NW den 'Arbeitsgruppen', denen mehrere fachlich kooperierende Hochschullehrer (auch Fachhochschullehrer) angehören, zusätzliches Personal zugewiesen, während in Kassel der Personalzuwachs bei den wissenschaftlichen und technisch-administrativen Mitarbeitern hauptsächlich durch Berufungszusagen erfolgte, wobei die entsprechenden Mitarbeiter de facto den Neuberufenen zugeordnet wurden.

Es ist klar, daß es für die Fachhochschullehrer oft schmerzlich zu sehen war, wie den Forderungen der neuberufenen universitären Hochschullehrer von seiten zentralen Gremien der Hochschule und des Ministeriums nachgegeben wurde, während sie oft bei eigenen Anträgen auf geringe Mittelzuweisung abgewiesen worden sind. Allerdings trat hier eine Differenzierung auf zwischen den Hochschullehrern, die qua Amt oder aufgrund ihres Engagements für die Entwicklung zur Gesamthochschule sich um das Zustandekommen der Berufungen bemühten, und den anderen Kollegen, die diese Ereignisse mehr aus der Ferne betrachteten und daher die Forderungen der Universitäten für überzogen hielten, für ein Pokern um Prestige oder gar für eine "Machtergreifung".

Die Hochschullehrer, die sich um das Zustandekommen der Berufungen bemühten, sahen aus Vergleichen mit Berufungen andernorts sowie der Ausstattung von Fachbereichen an Technischen Universitäten die Forderungen der universitären Professoren in einem anderen Licht: sie beurteilten sie mehr im Vergleich zu Arbeitsbedingungen von universitären Hochschullehrern an traditionellen Technischen Universitäten, während die Hochschullehrer, die dem Geschehen entfernter gegenüberstanden, die Forderungen der universitären Hochschullehrer mit ihren eigenen Arbeitsbedingungen verglichen. Beide Gruppen von Fachhochschullehrern allerdings spürten eine starke Diskriminierung ihres Status, sie sahen, wie statt der Integration des Lehrkörpers, die sie angestrebt hatten, nunmehr ein **Zwei-Stände-System** aufkam, in dem sie dem niederen Stand angehören. Sie hatten nun prinzipiell zwei Möglichkeiten, darauf zu reagieren: entweder alle Berufungen platzen zu lassen und damit die Umkehr der Entwicklung mit einem Paukenschlag zu erzwingen versuchen - oder aber die Berufungen durchzuziehen und die Forderungen der Neuberufenen zu tolerieren.

Die erste Möglichkeit hätte - wenn sie erfolgreich gewesen wäre - die Entwicklung zum Zwei-Stände-System aufgehalten, die Fachhochschullehrer wären nicht in den niederen Stand abgerutscht. Allerdings hätte dieser Versuch, den Lauf der Dinge aufzuhalten, auch scheitern können: Das Ministerium hätte selbständig, ohne Mitwirkung der Fachbereiche, Rufe erteilen können, und die Hochschulleitung hätte die Berufungen im Bereich des Fachbereichs hinweg' treffen können. Das Zustandekommen und hätte

die Kooperation zwischen Fachbereich und Hochschule sowie Ministerium auf lange Zeit torpediert. Wäre die Strategie erfolgreich gewesen, hätte also der Fachbereich das 'Reformmodell' von Ministerium und Hochschulleitung zertrümmert, dann wären die Kosten für den Fachbereich mit Sicherheit erheblich gewesen: Von einer drastischen Reduktion der Mittel bis hin zur Auflösung des Fachbereichs und einer Umkehrung der Hochschulpolitik wären alle Möglichkeiten offen gewesen. Dieses Risiko wollte offensichtlich niemand eingehen.

Die Situation erschien den Hochschullehrern insgesamt durch den Stand der Entwicklung des Gesamthochschulmodells ohne Alternative zu sein, so daß in den Gremien die Abstimmungen über Forderungen der Neuberufenen nach langen Debatten im großen ganzen mit überwältigenden Mehrheiten angenommen wurden, obwohl die Hochschullehrer diese Entwicklung insgesamt mit wachsender Skepsis betrachteten oder sie für wenig oder gar für nicht wünschenswert hielten. Allerdings hielten sie sie auch für nicht vermeidbar. Sie hatten zwar das Wahlrecht in den Gremien, aber mangels Alternativen keine reale Wahlmöglichkeit. Entsprechend waren auch die bei einigen Abstimmungen zustande gekommenen überwältigenden Mehrheiten für keine Seite ein Grund zur Freude.

Ein weiterer Konfliktpunkt war, neben dem Zugriff der Neuberufenen auf die verschiedenen Ressourcen (Personal, Sachmittel, Räumlichkeiten) die Gestaltung der Prüfungs- und Studienordnung sowie vor allem der Promotionsordnung. Für die Fachhochschullehrer stellte sich vor allem die Frage, ob der von ihnen hauptsächlich repräsentierte erste Diplomabschluß 'diskriminiert' ist, inwieweit die von ihnen vertretenen Fachgebiete im Diplom II¹ vertreten sind und sie dementsprechend dort in der Lehre und in Prüfungen tätig werden können; und inwieweit sie sich an Doktorprüfungen beteiligen können.

1 Das Diplom II soll äquivalent sein mit traditionellen Diplomabschlüssen an Technischen Universitäten. Ihm geht im Y-Modell (NW) der lange Zweig des Hauptstudiums (4 Semester), das der Zwischenprüfung nach vier Semestern folgt, voraus. Im konsekutivmodell (Kassel) geht dem Diplom II die zweite Studienstufe voraus (etwa 3 Semester), die dem Diplom I (7 Semester) folgt.

In allen drei Punkten haben die Fachhochschullehrer den Widerstand der universitären Kollegen spüren müssen: dem Kurzstudiengang (Diplom I.) wurde von den universitären Hochschullehrern gelegentlich der wissenschaftliche Charakter abgesprochen und damit Fachhochschulstudiengängen gleichgesetzt; die 'universitären Studiengänge' innerhalb des integrierten Studiengangsystems sollten nach Meinung vieler universitärer Hochschullehrer ihnen allein vorbehalten bleiben, ebenso die Doktorprüfungen. Diese Ansprüche wurden damit begründet, daß das Problem der Anerkennung der Gleichwertigkeit von Diplom II mit anderen Diplomen von Technischen Universitäten und Technischen Hochschulen nur gelöst werden könne, wenn universitäre Professoren die Gestaltung dieses Studienabschnitts in der Hand haben. Damit wurde den ehemaligen Fachhochschullehrern zum ersten Mal bewußt, daß die Anerkennung der Gleichwertigkeit des Diploms II durch das Ministerium, andere Universitäten und die Fakultätentage problematisch sein könnte. Weiter wurde deutlich, daß es Instanzen der Anerkennung gibt, wie etwa die Fakultätentage, die den universitären Professoren sehr wohl vertraute Institutionen waren, den Fachhochschullehrern dagegen fremd. Bisher hatten die Fachhochschullehrer eher geglaubt, die Anerkennungsfrage hänge nur von der Bestätigung des Ministers ab, und sie waren davon ausgegangen, daß dieser die Gleichwertigkeit anerkennen würde, wenn sie selbst ihm die Gleichwertigkeit bestätigen. Diese Annahmen stellten sich plötzlich als falsch heraus. Die Problematik dieser Anerkennung kam ihnen jetzt erst in vollem Umfang zu Bewußtsein. Sie hatten geglaubt, die Planung und Realisierung der integrierten Studiengänge unter ihrer eigenen Regie durchführen zu können. Nun wurden sie gewahr, daß es andere Instanzen gibt, deren Urteil die Fachhochschullehrer nicht einfach übergehen können.

So kommen sie in die unangenehme Lage, daß ihnen eine Beteiligung an den 'universitären Zweigen' des integrierten Studiengangsystems zwar vom Gesetz her zusteht¹, ihnen aber von ihren "Kollegen" geraten wird, sich in der Beteiligung

1 In NW: Nach §86 Abs. 2 WissHG wird die Lehre von Professoren mit der a- und der b-Qualifikation (nach § 49 Abs. 4 WissHG) gemeinsam "in der Weise ausgeübt, daß je nach den fachlichen Schwerpunkten des Studienabschnitts die Lehrtätigkeit der Professoren mit der entsprechenden Qualifikation überwiegt" (Dominanzprinzip). In Hessen gibt es keine Einschränkung in der Lehrtätigkeit, Die Möglichkeit der Beteiligung von b-Professoren an Promotionen ist in den jeweiligen Promotionsordnungen geregelt. Der gesetzliche Spielraum wird - je nach Standort - unterschiedlich interpretiert.

in diesem Bereich zurückzuhalten, um die Anerkennung der Gleichwertigkeit und die zukünftige Aufnahme des Fachbereichs in den Fakultätentag nicht zu gefährden.

Ein weiterer Punkt ist die Differenzierung des Stimmrechts im Fachbereichsrat. In unterschiedlicher Weise sind im Hessischen und Nordrhein-Westfälischen Hochschulgesetz Stimmrechtsbeschränkungen bzw. Kompetenzverlagerungen in Fragen der Forschung, der Lehre und der Berufung geregelt.¹ Diese Regelungen werden von den

ehemaligen Fachhochschullehrern gelegentlich als '**ApartheidPolitik**' an der Gesamthochschule bezeichnet. Sie stellen für die ehemaligen Fachhochschullehrer eine schwere Status- einbuße dar. Ihren Protesten wird gelegentlich von a-Professoren das Argument entgegengesetzt, daß die wissenschaftlichen Mitarbeiter zum Teil formal höherwertige Zertifikate aufweisen als die (Fach-) Hochschullehrer und daraus auch keine Rechte auf Gleichbehandlung ableiten können. Die ehemaligen Fachhochschullehrer fühlen sich jedoch ungerecht behandelt, weil solche Diskriminierung, die etwa auf die bei einigen fehlende Promotion abzielt, nicht die heutige Qualifikation zum Ausgangspunkt nimmt, sondern mehr oder weniger zufällige Ereignisse, die sich biografisch vor 20 oder mehr Jahren entschieden haben. Die Fachhochschullehrer haben den Eindruck, in diesen Fragen zu Unrecht in einen niedrigen Status gedrängt worden zu sein. Die einzige Argumentation, die sich ihnen anbietet, um eine Gleichberechtigung einzuklagen, ist zum einen die juristische, der Hinweis auf die Hochschulgesetze, und zum anderen die 'reformerische' Argumentation der Gesamthochschulbefürworter, die die Integration des Lehrkörpers als 'Wert an sich' ansehen.

1 In NW bestimmt der § 124 (2) WissHG, daß b-2-Professoren (übernommene Fachhochschullehrer, die nicht die heutigen Einstellungsbedingungen für Professoren erfüllen, etwa wegen fehlender Promotion) bei Fragen, die die Forschung, die Lehre und die Berufung von a-Professoren (universitären) betreffen, ein reduziertes Stimmrecht haben: die Stimmen der a- und b-1-Professoren dieser Gremien werden um einen Gewichtungsfaktor vervielfacht, so daß sie die Mehrheit des Gremiums ausmachen. Die Stimmen der b-2-Professoren zählen dann wie die Stimmen der Nicht-Professoren. In Hessen bestimmt § 52 Abs. 8 des HUG, daß in Fachbereichen der GhK, in denen die Professoren mehrheitlich b-Professoren sind, die Kompetenz in Fragen, die die Forschung unmittelbar berühren, auf den Forschungsausschuß des Fachbereichs übergeht, von dessen fünf Professorenmitgliedern vier a-Professoren sein müssen, einer kann b-Professor sein.

Solche Argumente sind aus Gründen der Statusverteidigung auch von solchen Hochschullehrern zu hören, die aufgrund ihrer bildungspolitischen Positionen nicht zum 'Reformflügel' gehören. Auch in der Argumentation sind sie aufgrund des Gangs der Ereignisse ihrer 'Wahlmöglichkeiten' beraubt - ob sie wollen oder nicht, sie müssen sich auf die Seite der Reform.- oder genauer: der **Struktursicherung der Reform**(nicht dagegen der inhaltlichen Reform der Lehre) - stellen.

Weitere problematische Konfrontationen ergaben sich auf der Seite der Koordination von Lehrangeboten. Die ehemaligen Fachhochschullehrer waren auf der Ingenieurschule gewohnt, ihre Lehre im Klassenverband abzuhalten. Dieser Stil, dem Schulunterricht ähnlich, verlief in kleineren Einheiten (bis 30 Schüler) und enthielt Elemente des Vortrags und der Übung. Die universitären Hochschullehrer stellten an die ehemaligen Fachhochschullehrer nun die Forderungen, ihre Lehre in Vorlesung und Übung zu spalten. Diese Forderung wurde von den Fachhochschullehrern, die qua Amt sich um die Organisation der Lehre kümmerten, unterstützt, weil das vergrößerte Lehrangebot des integrierten Studiengangs bei kaum vergrößerter Lehrkapazität und begrenzter Raumkapazität eine Zusammenfassung größerer Studentenzahl in Vorlesungen erforderte.

Die Hochschullehrer, die die anstehenden Probleme managen wollten, kamen so in Konflikt mit denen, die sich dieser Neuerung widersetzen, weil sie eine Umstellung erforderte, die ihrem spezifischen Lehrstil widersprach und ein Einschwenken auf die Linie der universitären Hochschullehrer bedeutete. Das war neben den Umgewöhnungsschwierigkeiten auch mit einem Statusverlust verbunden, weil die ehemaligen Fachhochschullehrer nicht nur die Vorlesungen abhalten müssen - so wie die universitären Professoren auch - sondern auch die Übungen, die die universitären Hochschullehrer ihren wissenschaftlichen Mitarbeitern übertragen, da es sich hierbei um 'niedere' Tätigkeiten handelt. Die Fachhochschullehrer müssen diese 'niederen' Tätigkeiten selbst ausüben, da sie nicht auf Mitarbeiter zurückgreifen können.

Insgesamt verliefen die ersten Auseinandersetzungen der ehemaligen Fachhochschullehrer mit ihren universitären Kollegen sehr konfliktreich. In vielen Fällen wurde einmal von solchen Fachbereichen vermieden werden

die sich von Anfang an kooperativ und nachgebend gegenüber den Neuberufenen verhielten. Zumindest wenn die Zahl der neuberufenen universitären Hochschullehrer einen bestimmten Schwellenwert überschritten hatte, der etwa bei einem Viertel der Hochschullehrer des Fachbereichs liegt, wurden die Auseinandersetzungen härter. Die b-Professoren erlebten immer wieder Situationen, in denen sie das Gefühl hatten, daß es "so nicht mehr weitergeht". Allerdings gab es auch immer wieder Situationen, in denen man vor wichtigen Sitzungen zu 'vernünftigen Absprachen' kam und diese dann 'durchzog'. Die b-Professoren machen wechselhaft einmal Erfahrungen, in denen sie als gleichberechtigte Partner angesehen werden, ein anderes Mal fühlen sie sich abqualifiziert und als niedriger Stand behandelt. Eindeutig haben sie ihre dominierende Rolle, die sie in der Ingenieur- und Fachhochschule innehatten, verloren.

4.6 Der "Status-Verlust" der ehemaligen Fachhochschullehrer

In der Gesamthochschule haben die ehemaligen Fachhochschullehrer ihre dominierende Rolle, die sie in der Ingenieur- und der Fachhochschule innehatten, verloren. Der Verlust des höchsten Status innerhalb der Institution geht dabei einher mit gleichzeitiger Verbesserung der Arbeitsmöglichkeiten und mit einer Aufwertung ihres Status im Vergleich mit Positionsinhabern an anderen Institutionen. Die Kategorie der 'Statusveränderung' enthält, so betrachtet, drei Dimensionen:

- die Rangdimension im intra-institutionellen Vergleich (hier: Verlust des höchsten Ranges "im eigenen Hause");
- die Rangdimension im inter-institutionellen Vergleich (hier: Verkürzung des sozialen Abstands zu Universitätsprofessoren, Vergrößerung des Abstands zu Lehrern im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe II);
- die Dimension der Arbeitsbedingungen (hier: Verbesserung hinsichtlich Lehrdeputat, Länge der vorlesungsfreien Zeit, Möglichkeit von Forschungssemestern, materielle Ausstattung der Fachgebiete, finanzielle und personelle Ressourcen).

In der Wahrnehmung der b-Professoren ist die durchschlagende Dimension die Rangdimension im intra-institutionellen Vergleich. Die Dominanz dieser Dimension gegenüber der inter-institutionellen Rangdimension ist nicht überraschend: Die in den alltäglichen Situationen an der Gesamthochschule gemachten Erfahrungen drängen den b-Professoren - gewollt oder nicht - ständig den Vergleich mit der Lage der anderen Statusgruppe, der a-Professoren, auf. Die Situationen dagegen, in denen b-Professoren ihren heutigen Status mit dem früheren vergleichen, treten nur in besonderen Situationen biografischer Reflektion auf. Nur wenige alltägliche Situationen bringen es mit sich, daß b-Professoren etwa über die seit der Ingenieurschulzeit erfolgte Verkürzung der sozialen Distanz zwischen ihrer Position und der Position von Professoren an Technischen Universitäten nachdenken. Da die alltäglichen Situationen des Arbeitshandelns den b-Professoren ständig einen intra-institutionellen Vergleich, jedoch nur selten einen inter-institutionellen Vergleich nahelegen, ist es nicht verwunderlich, daß die intra-institutionelle Rangdimension für die b-Professoren die Dominante ist.

Interessant ist weiter, daß der intra-institutionelle Statusverlust der b-Professoren nicht kompensiert wird durch die 'objektiven' Verbesserungen der Arbeitssituation. Sowohl bei der Entwicklung von der Ingenieurschule zu der Fachhochschule als auch bei der Entwicklung von der Fachhochschule zur Gesamthochschule hat die Arbeitssituation von b-Professoren eine deutliche Besserstellung erfahren:

- Das Lehrdeputat wurde von 24 (Ingenieurschule) auf 18 (Fachhochschule) und schließlich auf 14 Semesterwochenstunden (Gesamthochschule) abgesenkt. Dadurch wurde den b-Professoren eine qualitative Verbesserung der Lehre ermöglicht.
- Die Zahl der Wochen pro Semester wurde verkürzt, dadurch stieg die vorlesungsfreie Zeit. An der Gesamthochschule wurde zusätzlich die Möglichkeit von Forschungssemestern geschaffen. Hierdurch sowie durch die Verkürzung des Lehrdeputats wird die Forschungsmöglichkeit für b-Professoren geschaffen bzw. wesentlich verbessert.
- Die apparative Ausstattung der Laboratorien und Werkstätten wurde qualitativ und quantitativ verbessert. Es können Forschungsmittel für Forschungsprojekte beantragt werden, die Mittel für die Lehre (Verbrauchsmaterial, wissenschaftliche Hilfskräfte, Tutoren) ist gestiegen. Wissenschaftliches sowie technisches - administratives - Personal wurde in erhöhtem Umfang eingestellt.

Trotz dieser Verbesserungen nehmen die b-Professoren ihre Statusveränderung vorwiegend als Verlust wahr: Der intra-institutionelle Rangverlust wiegt für sie schwerer als der Gewinn an Arbeitsmöglichkeiten. Dies ist dadurch zu erklären, daß die Rangdimension nicht nur als '**Prestigeskala**' zu begreifen ist. In den Vorgängerinstitutionen hatten die b-Professoren die **institutionelle Hegemonie**: Die Ingenieurschule war "ihre Schule", sie haben die Standards gesetzt und die Richtung bestimmt. Ihre - im Vergleich zu heute schlechteren - Arbeitsbedingungen an der Ingenieurschule nutzten sie für eigene Ziele und Zwecke. In der veränderten Situation der Gesamthochschule treten ihnen die a-Professoren als umgestaltende Kraft entgegen, die zur Hegemonie drängt. Die Institution Gesamthochschule hört für die b-Professoren auf, 'ihre Institution' zu sein. Sie handeln nicht mehr nach ihren eigenen Regeln, sondern - ein Stück weit - nach fremden Regeln. Die b-Professoren erlebten so eine **Entfremdung** von den in der Institution vorherrschenden Zielen,

Normen, Werten, Verfahrensweisen und vorherrschenden Situationstypen. Daher sind die verbesserten Arbeitsbedingungen und Arbeitsmittel, die ihnen zur Verfügung stehen, Mittel für 'fremde Zwecke', während ihnen vorher-wenn auch bescheidenere - Mittel für eigene Zwecke zur Verfügung standen. Diese Zustandsänderung wird von den b-Professoren als eine Verschlechterung ihrer Lage angesehen, in summa als Statusverlust gegenüber den noch nicht entfremdeten 'goldenen Zeiten' der Vorgängerinstitution, in der "ein ganz anderes Klima geherrscht" hat.

Je mehr nun der Entwicklungsprozeß der Gesamthochschule fortgeschritten ist, um so sichtbar wurde auch der drohende Statusverlust der b-Professoren. Das 'Tragische' und scheinbar Paradoxe an diesem Verlauf war, daß die Fachhochschullehrer die Entwicklung lange Zeit für günstig hielten und sie daher selbst betrieben haben. Als ihnen die Konsequenzen dieses Prozesses für ihren Status **bewußt** wurden, glaubten sie - möglicherweise zu Recht - ihren Statusverlust nur dadurch aufhalten zu können, daß sie den Prozeß,- der ihren Statusverlust bewirkte, **vorantrieben**. Sie wurden zu **Opfern einer Entwicklung, die ohne ihre Mitwirkung** in Gang gesetzt wurde und deren **Zeichen** sie erst **zu spät erkannten**.

Von da an konnten sie allerdings nur noch reagieren und nicht mehr 'das Gesetz des Handelns' in die Hand nehmen. Versuche, sich dem Lauf der Ereignisse zu widersetzen, hätten zunehmend höhere **Kosten** gefordert: Um diese Risiken zu vermeiden, blieb ihnen nur übrig, so zu reagieren, wie die strukturellen Bedingungen dieser Entwicklungen dies sogar vorgezeichnet hatten: den Status-Verlust zu akzeptieren und sogar die Entwicklung dieses Prozesses selbst zu betreiben, um noch größere Einbußen ihres Status dadurch zu verhindern.

In der heutigen Situation, in der das integrierte Modell strukturell abgesichert ist und 'funktioniert', sind bei den b-Professoren unterschiedliche Verhaltensweisen in der Bewältigung des Statusproblems auszumachen. Die erste Strategie besteht darin, die Standards und Erwartungen der a-Professoren voll zu erfüllen, um von diesen als 'gleich' angesehen zu werden.. Es ist dies ein Versuch, von einer sozialen Welt in die andere zu wandern, um diese als die eigene zu

übernehmen.¹⁾ Dies gelingt möglicherweise vor allem solchen b-Professoren, die ursprünglich selbst eine akademische Karriere angestrebt haben, um dadurch der 'sozialen Welt' der wissenschaftlichen Gemeinschaft anzugehören, jedoch den letzten Sprung in eine Professorenstelle an einer Universität nicht geschafft haben und als zweitbeste Wahl eine Fachhochschullehrerstelle akzeptiert haben. Für ihre Lehrtätigkeit bedeutet eine solche Handlungsweise, daß sie in ihren Lehrveranstaltungen die Anforderungen an die Studenten 'akademisch hochhalten', um sich recht wenig von ihren Vorbildern, den a-Professoren, zu unterscheiden. Eine solche Vorgehensweise hat jedoch einen wichtigen Nachteil hinsichtlich ihrer Attraktivität für die Studenten: wenn Kurse im Diplom I - Studiengang sich in Anspruchsniveau und Inhalt nicht wesentlich von Diplom II - Kursen unterscheiden, dann hat es wenig Sinn für sie, diesen - insgesamt im Prestige niederen - Studiengang zu wählen. Auch wenn ein b-Professor sich durch diese Strategie den Ruf verschafft, 'wie ein universitärer Professor' zu sein, so kann er nicht erwarten, daß er dadurch die formalen Rechte von a-Professoren erwirbt oder zumindest von diesen als 'ihresgleichen' angesehen wird. Die formale Statusbarriere bleibt nach wie vor bestehen, und es gibt keinen institutionalisierten Weg, sie zu überwinden.

Die zweite mögliche Strategie zur Bewältigung ihrer Statusdiskriminierung besteht für die ehemaligen Fachhochschullehrer darin, in den Studienabschnitten, in denen sie die Hegemonie haben (Diplom I - Studiengang), ein Konzept zu realisieren, das sich von den 'akademisch orientierten' Studienabschnitten der universitären Hochschullehrer unterscheidet und Ziele eigener Art verfolgt. Ein mögliches Ziel kann mit dem Schlagwort 'Praxisorientierung' benannt werden. Praxisorientierung kann sowohl im Rahmen des bestehenden Studiengangs angestrebt werden (etwa durch didaktische Neuerungen wie Projektstudium, Veränderung der Lehrinhalte, Studienberatung durch ein Tutorensystem) als auch durch Neugestaltung des Studienganges (wie z.B. die Einführung eines integrierten

1 Eine solche Haltung kritisiert Schläffke für Fachhochschullehrer allgemein: "Manche Fachhochschullehrer geben ihr Profil und Charakteristikum der Praxisnähe auf, da sie sich in ihrem Streben nach universitärem Ansehen des besonderen Wertes schämen, der darin liegt, einer Praktikerelite der Nation heranzuziehen." (SCHLAFFKE 1979, S. 396).

berufspraktischen Semesters an der Universität-Gesamthochschule Essen). Bei dieser Strategie wird der eigenständige Wert eines praxisorientierten Ausbildungsganges hervorgehoben.¹⁾ Eine etwas andere Akzentsetzung, die aber ebenfalls die Eigenständigkeit der b-Professoren stärkt, ist die besondere Ausrichtung der b-Professoren auch auf curriculare und fachdidaktische Forschung.²⁾

Der **Fokus der Aufmerksamkeit** der Hochschullehrer ist bei dieser Strategie nicht mehr auf die Statusproblematik bezogen, sie streben unabhängig von der 'sozialen Welt' der a-Professoren eine Qualifikationsvermittlung an, die akzeptiert wird von den Studenten und vom Arbeitsmarkt, d.h. vor allem von regionalen Beschäftigern, die diese Richtung unterstützen und den Studenten gute Berufschancen in der Region bieten können. Der Kampf um die akademische Anerkennung des Diplom II in der scientific community wird dabei den a-Professoren überlassen. Mit dieser Haltung wird das Zwei-Stände-System der integrierten Gesamthochschule nicht überwunden, aber die Tatsache, den rangniederen Status zu haben, wird für die b-Professoren selbst so in der Praxis irrelevant: Sie haben ihren Aktivitätsbereich, und die bisherige Statusfrage ist für sie kein problematisches Thema. Sie definieren ihren Status nicht mehr in Relation zu den 'universitären Würden' der a-Professoren, sondern finden ihr eigenes Bezugssystem: Sie sind für praxisorientierte Ausbildung zuständig und übernehmen dafür die Verantwortung - andere sollen sich um ihren eigenen Bereich kümmern.

Die dritte zu beobachtende Reaktion auf das Statusproblem ist Resignation und Rückzug auf die Lehrerrolle, wie sie an der alten Ingenieurschule üblich war. Diese Strategie impliziert eine größere innere Distanz zur akademischen Selbstverwaltung. Die vergangene Entwicklung wird so interpretiert, daß "doch alles an den Köpfen und Interessen der ehemaligen Fachhochschullehrer vorbei entschieden wird", eine Beteiligung an den Gremien erscheint also als reine Zeitverschwendung.

1 Vgl. auch KOLB 197

2 Diesen Vorschlag n

5. Die Berufung auf eine universitäre Professur an eine Gesamthochschule

5.1 Die Ausgangslage der Neuberufenen und die erste Entwicklungsstufe: die Berufungsverhandlungen

Im allgemeinen ist die Berufung zum Professor (H 4 bzw. C 4) an eine Hochschule ein für den Betreffenden erfreuliches Ereignis, die Krönung einer beruflichen Biografie. Sowohl 'Praktiker' aus der Industrie wie auch Wissenschaftler niedrigeren Rängen der Hochschule (wissenschaftliche Mitarbeiter), akademische oder wissenschaftliche Räte, außerordentliche Professoren (Privatdozenten)

darin einen Aufstieg, eine Ehre. Bei Ingenieuren scheint die Freude etwas getrübt zu sein, wenn diese Ehre von einer Gesamthochschule angeboten wird, auch sie im Untertitel Universität heißt und nach der Gesetzeslage eine Universität ist. Der wissenschaftliche Ruf der Gesamthochschule ist unter den Leuten, die für universitäre Hochschullehrer im Ingenieurbereich signifikante Bezugspersonen sind, durchaus zwiespältig. Versprecher, in denen von Gesamtschule oder Fachhochschule die Rede ist, haben gewiß eine Bedeutung.

Die Ehre, an eine Gesamthochschule berufen zu sein, ist bereits durch die Berufungskommission selbstgetrübt: Sie besteht nicht nur aus den signifikanten Bezugspersonen der Bewerber, aus den Leuten also, die "mehr" sind als er selbst, möglicherweise gar wissenschaftliche Koryphäen auf dem gemeinsamen Fachgebiet, sondern auch aus ehemaligen Fachhochschullehrern, Personen also, die selbst den Status, in den sie den Bewerber versetzen, nicht haben. Dies widerspricht einem wichtigen Prinzip der Berufung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft: Die wissenschaftliche Weihe kann nur von denen verliehen werden, die bereits zu den Auserwählten gehören. Die Berufung ist die Aufnahme in die Elitegruppe der Wissenschaftler. Niemand anders als Vertreter dieser Elite kann sie vollziehen.

Wenn nun an einer Gesamthochschule in einer Berufungskommission, die mehrheitlich nicht aus Vertretern dieser Elite besteht, eine Berufung durchgeführt wird, dann besteht immer die Gefahr, daß die Elite - die wissenschaftliche Gemeinschaft - diese Aufnahme als illegitim ansieht - die Gesamthochschule ist dazu in ihren Augen nicht berechtigt.

Dieses Problem wird dadurch gemildert, daß den Berufungskommissionen auch renommierte Fachvertreter 'richtiger Universitäten' angehören. Dennoch entsteht - möglicherweise - bei einem Neuberufenen ein Gefühl, daß diese Berufung wohl noch nicht die Aufnahme in den exklusiven Club der **scientific community** darstellt.

Durch das im allgemeinen ungünstige Bild vom wissenschaftlichen Niveau einer Gesamthochschule, das in universitären Kreisen vorherrscht, ist der Neuberufene einem Legitimationsdruck in der Fachwelt ausgesetzt, der wesentlich höher ist als bei einer Berufung an eine Technische Universität. Während der Ruf einer guten Universität einem jungen Professor als 'Stütze' dienen kann, bedeutet es bei den Fachkollegen im Ingenieurbereich von vornherein ein "Minus", wenn ein Hochschullehrer an einer Gesamthochschule tätig ist. Diese Benachteiligung muß er durch überragende wissenschaftliche Leistungen erst einmal aufholen.

Die schlechten Startbedingungen aufgrund des schlechten Images der Gesamthochschule könnten von einem Neuberufenen vielleicht dann kompensiert werden, wenn er an der Gesamthochschule exzellente Bedingungen vorfinden würde. Zunächst einmal findet er zur Zeit seiner Berufungsverhandlungen dort sehr wenig vor: Eine Infrastruktur, in die er nur einsteigen muß, wie etwa ein Universitätsinstitut, besteht nicht. Das muß kein Nachteil sein: Wenn er die Mittel bekommt, eine Infrastruktur nach seinen Bedürfnissen aufzubauen, dann kann das ein Vorteil sein.

Die erste Zerreißprobe stellt sich bei den Berufungsverhandlungen. Die Berufungsverhandlungen sollen ihm die für wissenschaftliche Forschung und Lehre nötigen Ressourcen verschaffen. Falls er nicht der erste Neuberufene ist, wird er durch seine universitären Kollegen im allgemeinen über die besondere Situation einer Gesamthochschule aufgeklärt. Ein besonderer Punkt ist, daß Dinge, die an Technischen Universitäten selbstverständlich sind, an einer Gesamthochschule nicht ohne weiteres erwartet werden können, da die ehemaligen Fachhochschullehrer sowie das andere Personal einen anderen Horizont und andere Vergleichsmaßstäbe haben, als an Universitäten üblich ist. Aus diesem Grund ist es für Neuberufene zur Absicherung ihrer Arbeitsmöglichkeit - und das heißt, aufgrund ihrer Statusprobleme in der wissenschaftlichen Gemeinschaft: zur Absicherung

ihrer. Forschungsmöglichkeit unerlässlich, daß ihnen gewisse Bedingungen vorab per Berufungszusage garantiert werden. Solche Forderungen können Dinge betreffen, die vielleicht später auf unproblematischen kollegialen Wegen hätten geregelt werden können. Da aber nach einigen Berufungen das Klima zwischen den Gruppen durch die Statusproblematik bereits frostig geworden war, schien den universitären Hochschullehrern eine rechtzeitige Absicherung ihrer Forderungen in Berufungszusagen der risikofreiere Weg. bereits oben gezeigt wurde, hat diese Forderungsstrategie der Neuberufenen bei den ehemaligen Fachhochschullehrern viel "good will" zerstört. Sie haben die Forderungen der universitären Hochschullehrer als nahezu erpresserisch aufgefaßt, so daß ihre Bereitschaft, eigene Statusminderungen in Kauf zu nehmen, um dadurch die Kooperation zu retten, immer mehr sank. Stattdessen kam bei den ehemaligen Fachhochschullehrern oftmals ein Gefühl auf, daß das Faß nun überlaufe und daß man ruhig die Verhandlungen platzen lassen solle.

Die Neuberufenen hatten andererseits aufgrund des schlechter werdenden **Marktes** an Hochschullehrerstellen meist ein Interesse, die Verhandlungen nicht scheitern zu lassen, so daß sie im allgemeinen mit der Fraktion der verhandlungsführenden und verhandlungsbereiten ehemaligen Fachhochschullehrer zu einem für beide Seiten gerade noch tragbaren Kompromiß kamen. Mit der Erwartung, die wichtigsten in der Zukunft auftauchenden Themen der Auseinandersetzungen mit den Fachhochschullehrern nun vorab zu ihren Gunsten geregelt zu haben, nahmen die Neuberufenen den Ruf an.

5.2 Die zweite Entwicklungsstufe: Probleme beim Aufbau

In der zweiten Übergangsphase ihrer Status-Passage machten die neuberufenen universitären Hochschullehrer eine für sie meist überraschende Erkenntnis:

Ihr neuer Status war nicht so abgesichert, wie sie das zunächst erwartet hatten. Es gibt Verzögerungen bei der Beschaffung von Apparaten, es fehlen Räume, die erst nach Umbaumaßnahmen erwartet werden können, die Zusammenarbeit mit Werkstätten gestaltet sich komplizierter als erwartet, der Zugriff auf die Fachbereichsfinanzen, etwa für Dienstreisen, macht mehr Aufwand als erwartet usw. Dem Neuberufenen können in dieser Phase Zweifel kommen, ob sein Entschluß, den Ruf anzunehmen, für-seine Karriere überhaupt richtig war. Er hat weniger Zeit für die Dinge, die er eigentlich tun will, nämlich forschen - oder die Forschung organisieren - und lehren. Er ist mehr mit Verwaltungsaufgaben selbst für kleine Dinge belastet, als er dies an seiner bisherigen Hochschule gewohnt war. In dieser Phase bekunden Neuberufene auch außerhalb der Hochschule öffentlich ihren Unmut. Die Hauptkritikpunkte der a-Professoren sind dabei solche, die sich auf die Qualität und damit auch das Ansehen des Studiengangs beziehen, auf die Machtverhältnisse in der Hochschule und auf Probleme beim Aufbau einer Forschungsinfrastruktur.¹⁾ Probleme mit der Qualität des Studiengangs treten nach Auffassung von a-Professoren dann auf, wenn Diplom-I.I-Arbeiten (gleichwertig mit traditionellen Diplomarbeiten) sowie Doktorarbeiten von b-Professoren betreut werden, da diesen nach Meinung der a-Professoren die Forschungsqualifikation fehlt²⁾; im Ingenieur-Promotionsausschuß sitzen zu viele Fachfremde; zentrale Fächer, die von a-Professoren angeboten werden, können 'umgangen' und bei b-Professoren absolviert werden; die zur Verfügung stehenden Semesterwochenstunden im universitären Abschnitt reichen nicht aus, um das Theoriedefizit abzubauen, und der Praxisbezug ist entweder nicht sichtbar(NW) oder

1 Vgl. dazu BRUHNS und EHRENSTEIN 1980

2 Nach dem WissHG (NW) und dem HUG (Hessen) gehört die Forschung zu den Dienstaufgaben aller Professoren, mit Ausnahme der in ihrem bisherigen Rechtsverhältnis verbleibenden Hochschullehrer. Häufig erkennen a-Professoren die Forschung von b-Professoren nicht als wissenschaftliche Forschung an, sondern bezeichnen sie günstigenfalls als Entwicklungsarbeit. Die a-Professoren reklamieren die Forschungsqualifikation prinzipiell nur für ihre eigene Gruppe.

ideologisiert als "Belehrung durch Soziologen". (BRUHNS und EHRENSTEIN 1980). Die a-Professoren sehen dadurch die Anerkennung der Gleichwertigkeit gefährdet. Erschwerend kommt hinzu, daß sie ihren Einfluß in den Gremien für nicht ausreichend halten. In den zentralen Gremien, so glauben a-Professoren gelegentlich, favorisiert ein Kartell aus Studenten und Gewerkschaftsgruppen die Sozialwissenschaften gegenüber den Technikwissenschaften, und in den Fachbereichen haben die a-Professoren häufig die Stimmenminderheit unter den Professoren.

Unmut empfinden die a-Professoren auch deshalb, weil etwa habilitierte wissenschaftliche Mitarbeiter Und Hochschulassistenten der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter angehören müssen, während nicht-promovierte ehemalige Fachhochschullehrer (b-2-Professoren) der Gruppe der Professoren angehören (BLÜMEL 1977, S. 293 f.).¹⁾ Die Forschungsinfrastruktur wird den a-Professoren an einiger . Gesamthochschulen dadurch erschwert - nach ihrer Ansicht -,daß Institute als Orte der Ordinarienwillkür verpönt sind und daß die Zuordnung einer Sekretärin und Vorzimmertelefone als "reaktionär" angesehen werden und nur gegen Widerstände durchsetzbar sind.

Ein weiterer gravierender Punkt ist die Verteilung der Haushaltsmittel. Die a-Professoren fühlen sich gegenüber anderen Professoren an klassischen Universitäten sehr im Nachteil. Sie beanspruchen für Forschungsvorleistungen gegenüber Drittmittelgebern größere Summen aus dem Fachbereichsbudget, während die b-Professoren der Meinung sind, daß solche Mittel vorwiegend für diejenigen Professoren verwendet werden sollten, die keine Drittmittel erhalten. Insgesamt haben die a-Professoren das Gefühl, daß Sinn und Notwendigkeit forschungsbezogener Professuren nicht allgemein als selbstverständlich anerkannt werden (BRUHNS und EHRENSTEIN 1980, S. 260).

1 Nach dem HRG § 75 Abs. 4 und entsprechend in den Landesgesetzen ist eine gesonderte Behandlung für Fachhochschullehrer, die aufgrund ihrer Lehrerfahrung ins Rechtsverhältnis als beamtete Professoren auf Lebenszeit übernommen wurden, obwohl Sie die Einstellungs Voraussetzungen für universitäre Professoren nicht erfüllen, festgelegt. § 74 Abs. 3 HRG stellt sicher, daß die Stimmen dieser Professoren bei Abstimmungen über Forschungsfragen und Berufung von a-Professoren bei der Berechnung der für Professoren vorgesehenen Mehrheiten außer Betracht bleiben.

Wenn ein a-Professor solche Kritik gegenüber der wissenschaftlichen Öffentlichkeit äußert, dann ist dies nicht nur ein Ventil für erfahrenen Ärger, sondern auch eine Legitimation gegenüber den Fachkollegen an anderen Universitäten: von ihm sind wichtige Beiträge in nächster Zeit kaum zu erwarten, da er mit Problemen zu kämpfen hat, die nicht ihm selbst angelastet werden können, sondern auf das Konto der Gesamthochschule gehen, oder, falls er dennoch forscht, ist seine Leistung um so höher zu bewerten, da er aus benachteiligter Position 'ins Rennen' geht. Eine solche Ankündigung wird von der wissenschaftlichen Gemeinschaft, wie sie durch THs und TUs repräsentiert wird, sehr wohl geglaubt, bestätigt sie doch die Meinung, die bei Ingenieurprofessoren ohnehin über Gesamthochschulen besteht.

Der neuberufene Hochschullehrer teilt so der wissenschaftlichen Gemeinschaft mit, daß er einem Irrtum, vielleicht sogar einer Täuschung zum Opfer gefallen ist, als er den Ruf an eine Gesamthochschule annahm. Ob eine solche 'Ehrenrettung' erfolgreich ist, kann bezweifelt werden, da in der wissenschaftlichen Gemeinschaft über die Institution "schon immer" ein eindeutiges Bild existiert hat und der Neuberufene es hätte besser wissen können.

5.3 Die dritte Entwicklungsstufe: Alles bleibt, wie es war?

Nach einer gewissen Zeit des Aufbaus hat sich der Neuberufene soweit ein^gerichtet, daß die 'eigentliche Arbeit' beginnen müßte. An diesem Punkt der Status-Passage macht er eine belastende Entdeckung: Das, was er eigentlich nur als ein Übergangsproblem angesehen hat, scheint ein permanentes zu sein. Während er noch glaubte, in einer vorübergehenden Situation zu sein, in der die Dinge im Fluß sind, meint er nun schon den Endzustand erreicht zu haben: Der Konflikt zwischen den Statusgruppen innerhalb der Gesamthochschule - universitäre und ehemalige Fachhochschullehrer - ist ein Dauerkonflikt, ebenso wie seine Probleme mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft einen Dauerkonflikt bilden. Immer muß er fürchten, daß wegen seiner Zugehörigkeit zu einer schlecht angesehenen Institution auch auf ihn ein schlechtes Licht fällt, immer wieder muß er sich Kritik an der Gesamthochschule und an den integrierten Studiengängen gefallen lassen. Die kritischen Äußerungen über die Gesamthochschule, die er früher abgegeben hat, wenden sich nun gegen ihn: Da er immer noch an dieser -und noch nicht an einer besseren - Hochschule ist, fällt das schlechte Licht der Gesamthochschule, zu dem er selbst beigetragen hat, nun auf ihn selbst zurück. Je länger er dort ist, um so gravierender wird der schlechte Ruf der Gesamthochschule für ihn: Außensiehende können mit Recht erwarten, daß ein Wirklicher Könnner auf seinem Gebiet es nicht nötig hat, so lange an einer "solch unzumutbaren" Institution zu bleiben.

Da ihr eigener Ruf - auch durch die von ihnen selbst verfaßten kritischen Äußerungen über die eigene Institution - zu leiden beginnt, wenn sie längere Zeit an dieser Institution bleiben, kommen die Neuberufenen nach einiger Zeit in eine für sie zunächst ungewohnte und unangenehme Situation: Sie erkennen, daß ihr eigener Ruf stärker mit dem der Institution zusammenhängt, als ihnen lieb ist. Sie können auf Dauer keine Absetzstrategie machen und alles ablehnen, was in ihrem Fachbereich an der Gesamthochschule passiert. Sie sind - ob sie nun für die Gesamthochschule und die integrierten Studiengänge sind oder dagegen - gezwungen, aus dieser Institution etwas zu machen, von dem sie der Fachwelt gegenüber versichern können, daß es solide ist und etwas Gleichwertiges gegenüber THs und TUs. Diese Wandlung vom "Opfer" zum "Verfechter" des integrierten Modells fällt nicht leicht - sowohl subjektiv (die Institution,

auf die man gerade noch herabgesehen, hat, nun als die eigene anzunehmen) als auch objektiv: es ist für die universitären Professoren nicht immer leicht, mit den Fachhochschullehrern in den essentiellen Fragen zu einem Kompromiß zu kommen.

Auch die a-Professoren machen eine Erfahrung von Entfremdung: die Gesamthochschule ist nicht die Universität, die sie kennen und schätzen. Zu viele Einflüsse, Werte, Normen, Handlungsweisen und Situationstypen an der Gesamthochschule weichen ab von dem, was an einer wissenschaftlichen Hochschule üblich ist. Daher besteht eine Art der Bewältigung der erfahrenen Entfremdung für a-Professoren darin, sich aus dem politischen Geschehen des Fachbereichs und der Gesamthochschule zurückzuziehen und sich ganz der Forschung zu widmen, d.h. Drittmittel von außerhalb zu beschaffen, um so relativ unabhängig von Entscheidungen und Verfahrensweisen des Fachbereichs einen eigenen Bereich zu schaffen, in dem sie die Forschung nach ihren eigenen - universitären - Vorstellungen organisieren können. Diese Handlungsweise trägt zu einem Ausbau der Forschung an der Gesamthochschule bei und ist so geeignet, die Respektabilität dieser Institution in der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu heben. Dies ist ein - wenn auch nicht intendierter - Beitrag zur Absicherung der Gleichwertigkeit des integrierten Modells gegenüber traditionellen Hochschulen, da die Forschungsaktivitäten ein wesentliches Kriterium für das wissenschaftliche Ansehen einer Institution darstellen. Auch ein als Absetzstrategie gemeinter Rückzug in die Forschung wird so zum Antrieb der Entwicklung zum integrierten Modell.

Selbst wenn ein a-Professor von seiner Arbeitssituation an der Gesamthochschule so enttäuscht ist, daß er nichts anderes wünscht, als möglichst schnell einen Ruf an eine traditionelle Technische Hochschule oder Technische Universität zu bekommen, muß er sich für diesen 'Aufstieg' in der wissenschaftlichen Gemeinschaft legitimieren, d.h. er muß Forschungsergebnisse präsentieren, die zu erreichen, ist die Hochschule aufzubauen und zu verbessern, das Ansehen

Ob a-Professoren sich nun auf die Forschung zurückziehen oder auf der hochschulpolitischen Bühne mit den ehemaligen Fachhochschullehrern um die Hauptkonfliktpunkte - Konzeption des Diplom-II-Studiengangs, Lehr- und Prüfungsberechtigung für ehemalige Fachhochschullehrer im Diplom-II- und Promotionsstudiengang, Gründung von Instituten, Verteilung der Mittel - streiten, immer ist der Fokus ihrer Aufmerksamkeit auch auf das Problem der Statussicherung nach innen und außen gerichtet. Ihre Forschung muß in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit positive Resonanz finden, und die Studiengänge müssen - was das Diplom II betrifft - von Universitäten als gleichwertig zu einem herkömmlichen 8-Semester-Studiengang anerkannt werden. Mit diesen Punkten steht und fällt ihr wissenschaftlicher Ruf. Daher müssen die a-Professoren diese Probleme rasch lösen, wenn sie ihre Karriere nicht gefährden wollen. Fragen der inhaltlichen Reform der Lehre sind für sie zweitrangig, da sie nicht helfen, das zentrale Problem der Gleichwertigkeit pragmatisch zu lösen: man müßte erst die wissenschaftliche Gemeinschaft davon überzeugen, daß inhaltlich andersartige Vermittlungsweisen von Fähigkeiten und Kenntnissen - oder gar andersartige Fähigkeiten und Kenntnisse, die an der Gesamthochschule vermittelt werden -gleichwertig mit den vorherrschenden Arten und Inhalten von akademischem Qualifikationserwerb sind. Da keine Chance absehbar ist, dies zu leisten, besteht für die universitären Professoren eine erfolversprechende Problemlösungsstrategie nur in der Übernahme der üblichen Fächer- und Prüfungskataloge, wie sie an anderen Technischen Hochschulen und Technischen Universitäten bestehen und von den Fakultätentagen gebilligt werden. Wenn es den a-Professoren gelingt, die Studiengänge gemäß diesen Forderungen zu gestalten, dann haben sie meist wenig dagegen einzuwenden, wenn andere Hochschullehrer inhaltliche Reformen der Lehre in Bereichen durchführen, die für die Gleichwertigkeitsproblematik nicht relevant sind.

Die Gleichwertigkeit des Diplom II mit traditionellen Universitätsdiplomen war eine alte Forderung der Ministerien, die diese bereits in der Initiierungsphase festgelegt haben. Allerdings hat diese Forderung während der langen Zeit der Reformplanung und -realisierung wenig Beachtung gefunden. Die Neu-berufenen wurden nun zu den Betreibern dieses für das Ministerium essentiellen Punktes und somit dessen Verbündete in einer späten Phase der Entwicklung. Gleichzeitig behinderten die Ministerien durch die Landeshochschulgesetze

aber auch die universitären Professoren bei dieser Art der Lösung der Anerkennungsproblematik, als sie in Erfüllung des Hochschulrahmengesetzes generell nicht zwischen verschiedenen Professorentypen unterschieden (mit den Ausnahmen, die wir oben bereits erwähnten). In diesen Punkt ist natürlich der Konflikt zwischen Ministerium und a-Professoren programmiert. Vor allem in der Frage der Beteiligung von b-Professoren an Doktorprüfungen ist für die universitären Hochschullehrer kein Kompromiß möglich, da sonst ihr Status gegenüber der wissenschaftlichen Gemeinschaft auf äußerste gefährdet ist.¹

Dieser Konfliktpunkt ist derzeit²⁾ ein bedeutender Zündstoff für die Situation zwischen den beiden Statusgruppen universitärer und ehemaliger Fachhochschullehrer. Die Erwartung der universitären Hochschullehrer, nach einer Zeit des Aufbaus zum normalen Status eines Universitätsprofessors zu gelangen, war eine Fehleinschätzung der Situation. Sie sehen ihre alltägliche Arbeit als überfrachtet mit unzumutbaren Kleinigkeiten an. Neben der normalen Tätigkeit eines Universitätsprofessors müssen sie für die Bewältigung der täglichen kleinen und großen gesamthochschulspezifischen Konflikte zusätzlich Zeit, Energie und Aufmerksamkeit opfern. Dies ist für den universitären Hochschullehrer nicht nur in der Arbeit hinderlich, sondern er wird so stets daran erinnert, daß er es im Vergleich mit seinen Kollegen in der scientific community schlechter getroffen hat, oder man kann auch sagen, daß er im Vergleich zu ihnen einen unterprivilegierten Status hat. Diese Unterprivilegierung ergibt sich aus einem inter-institutionellen Vergleich in seiner "**sozialen Welt**", nämlich der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Ursache seiner Unterprivilegierung ist für ihn das System der integrierten Gesamthochschule, das auf der Idee basiert, daß zwei völlig verschiedene soziale Welten (Fachhochschule und Universität) durch Zwang zu vereinigen seien. Die a-Professoren fühlen sich durch die Fachhochschullehrer zwar häufig behindert, dennoch richtet sich die Kritik der a-Professoren nicht gegen die Fachhochschullehrer als Individuen, sondern dagegen, daß die Ideologen der Gesamthochschule ihnen die falsche Rolle ange

1 Vgl. LEUZE 1980, S. 33

2 1981, also 10 Jahre nach Errichtung der Gesamthochschule

boten haben: In der Fachhochschule, als Ausbilder von 'graduierten Ingenieuren', so meinen die a-Professoren, würden die Fachhochschullehrer sicher Hervorragendes leisten, aber sie übersteigen ihre Grenzen, wenn sie plötzlich Rechte von universitären Hochschullehrern in Anspruch nehmen, ohne deren Pflichten - solide Arbeit in der Forschung - auszufüllen und sich der wissenschaftlichen Konkurrenz zu stellen.

Einzelne b-Professoren finden in den Augen der a-Professoren durchaus Anerkennung als gleichwertig. Dennoch machen die a-Professoren bei den Auseinandersetzungen um die Gleichberechtigung in der Lehre keine Ausnahme: erstens würde dies die 'Grenzziehung' erschweren, da die a-Professoren nicht sagen können: "der darf im 'universitären Zweig' lehren und der nicht" - das würde das Klima völlig vergiften. Zweitens bestünde dann immer noch gegenüber der 'Außenwelt', der wissenschaftlichen Gemeinschaft, vor allem repräsentiert durch die Professoren-Kollegen an THs und TUs, das Problem, daß Fachhochschullehrer wissenschaftliche Weihen vergeben. Es ist den a-Professoren durchaus bewußt, daß in der Gesamthochschule das Statusproblem dominant ist gegenüber der wissenschaftlichen Qualifikation und Produktivität eines einzelnen Hochschullehrers. Denn hinter vorgehaltener Hand geben auch a-Professoren zu, daß einige Kollegen ihrer eigenen Statusgruppe nur sehr mäßige Forschungsaktivitäten und -erfolge aufweisen können. Dieses Wissen ändert jedoch nichts an der Dominanz des Statusproblems: ein a-Professor kann sowohl in der Forschung wie auch in der Lehre wenig erfolgreich sein, er gehört dennoch in die a-Kategorie und wird

als solcher zusammen mit seinen Kollegen versuchen, die Hegemonie der Forschung sowie der Lehre im universitären Zweig zu erhalten. Umgekehrt werden seine Kollegen ihn immer als 'einen von ihnen' ansehen: er ist schließlich Angehöriger derselben sozialen Welt.

5.4 Die "Status-Enttäuschung" von neuberufenen a-Professoren

Für die neuberufenen a-Professoren, die entweder aus der Industrie oder von anderen Universitäten an die Gesamthochschule kamen, war dies im allgemeinen der erste Ruf auf eine Professorenstelle der höchsten Besoldungsstufe C 4 bzw. der Besoldungsstufe C 3. Damit hatten sie formal, d. h. beamtenrechtlich, die höchsten Stufen einer akademischen Karriere erreicht. Die Tatsache, daß sie diese akademische Spitzenposition an einer Institution innehaben, die vom Prestige her zu den "Schlußlichtern" der wissenschaftlichen Hochschulen gehört, muß für die a-Professoren noch kein Unglück sein. Sie können diesen

"hinteren Startplatz" geradezu als Ansporn für ihren wissenschaftlichen Ehrgeiz ansehen, um der Fachwelt trotz der "äußeren Widrigkeiten" ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Insofern ist nicht das niedrige Prestige der Gesamthochschule eine Status-Enttäuschung für die a-Professoren. Das niedrige Prestige und die Schwierigkeiten der Anerkennung des Diplom-II als gleichwertig gegenüber Diplomen herkömmlicher Universitäten ist den a-Professoren von vornherein bekannt; es ist für sie ein Problem, und sie gehen davon aus, daß es für alle Mitglieder der Gesamthochschule das vordringlichste Problem sein muß. Die a-Professoren sehen sich nun als "Retter" der Gesamthochschulidee: um die Integration der Gesamthochschule zu gewährleisten, muß dort ein universitärer Zweig vorhanden sein, ohne den die Gesamthochschule gescheitert wäre. Dieses Scheitern zu verhindern, sehen die a-Professoren nun als ihre besondere Aufgabe an. Sie sind dazu meist auch bereit, da sie zumindest einige Prinzipien der Integration begrüßen, so etwa das gemeinsame Studium von Studenten mit Abitur und Studenten mit Fachhochschulreife. Wenn sie auch sonst an den konkreten Modellen Kritik anzumelden haben, so erwarten sie doch, daß die Gesamthochschule ihre Bereitschaft honoriert, der scientific community zu beweisen, daß an Gesamthochschulen seriöse Wissenschaft in Lehre und Forschung betrieben wird. Für diese Bereitschaft erwarten sie nun die selbstverständliche Unterstützung aller anderen Mitglieder der Hochschule: wenn sie als a-Professoren bereit sind, dieser "unterprivilegierten" Hochschule zur Anerkennung zu verhelfen, dann ist es nur billig, daß die anderen, die von dieser Statusverbesserung profitieren, bereit sind, ihre führende Rolle anzuerkennen.

Die Status-Erwartung der a-Professoren richtete sich darauf, daß ihnen auch selbstverständlich die Hegemonie in bezug auf 'Entscheidungen über Forschung und Lehre zukommt und daß ihnen finanzielle Mittel und allseitige Unterstützung zum Aufbau einer Infrastruktur für Forschung und Lehre in gewohntem universitärem Maßstab gewährt wird. Dieser Führungsanspruch und die Erwartung, als a-Professor den entsprechenden Status erworben zu haben, wurden nun enttäuscht. Sie bekamen zwar von den b-Professoren Privilegien zugebilligt, mußten aber die Erfahrung machen, daß diese zu glauben schienen, die externen Probleme der Gesamthochschule seien durch die schiere Anwesenheit der "Spitzenprofessoren" gelöst, und diese sollten sich nun verhalten wie

alle anderen auch. Die a-Professoren machten nun innerhalb der Gesamthochschule die Erfahrung, daß nicht nur ihr Spitzen-Status nicht hinreichend anerkannt wird, sondern auch ihre Bereitschaft, der Gesamthochschule als Institution und damit auch den anderen Professoren zur wissenschaftlichen Anerkennung zu verhelfen, von den b-Professoren nicht honoriert wird. Die b-Professoren sehen im Hegemonie-Anspruch der a-Professoren eher eine Interessenpolitik dieser Statusgruppe, die den Interessen der b-Professoren zuwiderläuft, während die a-Professoren eher meinen, daß ihre Interessen deckungsgleich sind mit dem Gesamtinteresse der Gesamthochschule an Anerkennung.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Einschätzung verweigern die b-Professoren den a-Professoren den Status des "willkommenen Helfers", was den a-Professoren oft schwer verständlich ist, da sie aufgrund ihrer ständigen Kontakte mit Wissenschaftlern außerhalb der Hochschule und aufgrund ihrer Berufungsverhandlungen mit dem Ministerium und der Hochschulverwaltung das Anerkennungsproblem als das dringlichste Problem der Hochschule ansehen. Diese Perspektive eines inter-institutionellen Vergleichs unterscheidet sie von den mehr lokal orientierten b-Professoren, die von den a-Professoren daher auch mehr Anpassungsvermögen erwarten, da sie ihnen keinen prinzipiell anderen Status als den anderen Professoren zubilligen.

6. Zusammenfassung

6.1 Die Status-Passagen von Fachhochschullehrern und a-Professoren

Die Einführung integrierter Studiengänge im Ingenieurbereich von Gesamthochschulen wurde hier als ein seltsam anmutender Prozeß beschrieben: der von außen initiierte Wandel wurde von Hochschullehrern realisiert, die glaubten, Kontrolle über den Prozeß zu haben, und die sich vor allem Status-Vorteile von diesem Prozeß versprachen. Sie hofften auf eine wünschenswerte Status Passage. Die Akteure waren sich der Konsequenzen ihrer Aktion jedoch nicht hinreichend bewußt. Durch ihre Mitwirkung schafften sie die Grundlage für die entscheidende Entwicklung: der Prozeß, der "nach oben" zu führen schien, kippte (im Fall der Fachhochschullehrer) oder war zumindest zwiespäl-

tig (im Fall der a-Professoren). Die Fachhochschullehrer verloren die Hegemonie an "ihrer" Institution, und die a-Professoren erreichten nicht den Status, den die Position versprach. Beide Gruppen von Hochschullehrern haben ein kollektives Schicksal erlebt.

Bei den Fachhochschullehrern hat der Prozeß des Institutionswandels, der von anderen initiiert wurde, dazu geführt, daß sich ihr Status permanent verändert hat. Die Richtung dieses Wandels hatte für die Fachhochschullehrer zunächst wünschenswerte Aspekte, da sie damit eine Verbesserung ihres Status verbanden. Die Vorstellungen von der Richtung der Entwicklung erwiesen sich jedoch als trügerisch. Es fehlte in den ersten Stadien der Entwicklung ein genügendes Maß von Bewußtsein der kommenden Probleme und Konflikte. Die Bedrohung ihres Status durch zukünftige universitäre Kollegen war ihnen zu dem Zeitpunkt der Planung der einzelnen Schritte der Entwicklung nicht bewußt. Ihre positive Grundhaltung gegenüber der Richtung des Institutionswandels hätte sicher nicht bestanden, wenn sie bereits eine Ahnung von den kommenden Problemen gehabt hätten. Dieser Mangel an soziologischer Phantasie bestand jedoch nicht nur bei den Fachhochschullehrern, die später die Folgen dieser Fehleinschätzung am eigenen Leib zu spüren bekamen, sondern auch bei den Bildungsplanern, von denen man eine Antizipation der Folgeprobleme eigentlich hätte erwarten können.

Es gibt keine Anhaltspunkte für die Annahme, daß die soziologisch und pädagogisch qualifizierten Bildungsplaner die in der Folge der Entwicklung der Gesamthochschule aufgetretenen permanenten Statuskonflikte vorausgesehen und dieses Wissen zurückgehalten hätten, um die Bereitschaft der anderen Gruppen zur Mitarbeit am Gesamthochschulmodell nicht zu gefährden. Es scheint vielmehr so gewesen zu sein, daß bei allen an der Entwicklung Beteiligten eine mehr oder weniger selbstauferlegte Selbstbeschränkung in der Antizipation künftiger Handlungsfolgen bestanden hat, obwohl entsprechendes Wissen über soziale Konflikte gesellschaftlich verfügbar war. Die Nicht-Thematisierung von Handlungsfolgen kann mit der Dominanz aktueller Handlungswünsche zusammenhängen: Die Fachhochschullehrer fokussierten ihre Chancen zur Verbesserung ihres Status vom "Baurat" an einer Schule zum Professor an einer Hochschule, und die Bildungsplaner, die alles in Gang gebracht hatten, fokus-

sierten die Möglichkeiten zur Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungswesen. Nur durch die Unterfokussierung der nicht beabsichtigten, aber möglichen oder gar wahrscheinlichen Folgen dieser Entwicklung konnte der Konsens gewonnen werden, das Wagnis auf sich zu nehmen, eine integrierte Gesamthochschule aufzubauen.

Die Unterfokussierung der Folgen betrifft nicht nur die Konflikte mit den universitären Professoren. Es war zumindest in der dritten Übergangsphase nach Einführung der integrierten Studiengänge klar, daß das Problem der Anerkennung der Gleichwertigkeit des Diplom II mit anderen TH/TU-Diplomen gesichert werden mußte. Die Fachhochschullehrer haben aus mangelnder Kenntnis des Kontextes diese Forderung nicht für problematisch gehalten und sich um den Anerkennungsvorgang, d. h. um die entsprechenden Instanzen der Anerkennung, recht wenig gekümmert. Den Fachhochschullehrern schien die Entwicklung wenig risikoreich zu sein, da sie selbst als Planer und Betreiber des Wandlungsprozesses glaubten, jederzeit die Entwicklung unter Kontrolle zu haben. Erst später, als die Entwicklung bereits soweit fortgeschritten war, daß der Prozeß nicht mehr umkehrbar war, wurden die Fachhochschullehrer gewahr, daß sich Zugzwänge des Handelns ergeben hatten, die die Wahlmöglichkeiten für alternative Optionen stark einschränkten. Die Vertrautheit der eigenen Institution wurde durch den Umwandlungsprozeß und die zunehmende Dominanz der a-Professoren immer stärker eingeschränkt, so daß eine Entfremdung gegenüber der eigenen Institution auftrat. Der Verlust der Hegemonie über die eigene Institution wurde zum bestimmenden Interpretationsschema für ihre Statusveränderung. Dennoch blieb den b-Professoren in dieser Phase der Entwicklung nichts anderes übrig, als auf dem einmal eingeschlagenen Weg fortzufahren, obwohl bereits der Fluchtpunkt der Entwicklung absehbar war, nämlich ein Statusverlust, wodurch sie Professoren zweiter Klasse werden, denn jeder Widerstand gegen den Gang der Ereignisse wäre mit unakzeptabel hohen Kosten verbunden gewesen.

Während zunächst die Fachhochschullehrer die Planung der vom Kultus- bzw. Wissenschaftsminister initiierten Entwicklung noch in der Hand zu haben glaubten, fand mit der Einführung der integrierten Studiengänge eine Grenzüberschreitung statt. Von da an waren die Fachhochschullehrer nicht

mehr "Herr der Entwicklung", sondern gezwungen, ständig auf Anforderungen zureagieren, die sie in dieser Form nicht gewollt hatten. Dabei wurde ihr Möglichkeitsspielraum für eigene Handlungsentwürfe zunehmend eingeschränkt. Für sie hat die Entwicklung die Form einer sogenannten Verlaufskurve¹ angenommen, d.h. der Zustand konditioneller Gesteuertheit des eigenen Handelns verschärft sich fortlaufend, die eigenen Aktivitätsbedingungen können immer weniger kontrolliert werden; statt initiativ zu handeln, konnten sie nur noch reagieren und mußten schließlich eine Situation akzeptieren, in der sie ihren dominierenden Status verloren hatten.

Endpunkte dieser Entwicklung können für den einzelnen b-Professor sein: erstens eine dauernde Fokussierung des Statusverlusts ohne eigene Aktivitäten, um der Leidenssituation zu entgehen; zweitens eine dauernde Fokussierung des Statusverlusts bei gleichzeitigen Versuchen, den Statusverlust rückgängig zu machen, etwa durch permanenten Wettbewerb oder Grabenkrieg mit den a-Professoren, die allerdings aufgrund der strukturellen Bedingungen die bessere Kampfposition haben, und drittens eine Umorientierung auf andere Aspekte des eigenen Status, wodurch eine neue Status-Passage begonnen und die Verlaufskurve verlassen wird.

Auch die universitären Professoren haben ein gemeinsames Schicksal an der Gesamthochschule durchlebt. Sie haben sich zunächst auf eine Stellenausschreibung für eine universitäre Professur an einer Gesamthochschule beworben, wobei ihnen der Unterschied zwischen einer traditionellen Universität und einer Gesamthochschule meist nicht in vollem Umfang bewußt war. Der Grad der Bewußtheit dieser Unterschiede nahm während der Berufungsverhandlungen zu. Wenn sie den Ruf annahmen, akzeptierten sie damit eine Status-Passage, die sie nach einer Übergangszeit in den normalen Status eines Universitätsprofessors bringen sollte. Diese Zukunftserwartung war mit einer zeitlichen Perspektive verbunden: nach dem Fahrplan der a-Professoren sollte die Übergangszeit etwa ein Jahr dauern, vielleicht zwei, aber nicht wesentlich mehr. Der erwartete Fahrplan hat sich als falsch erwiesen. Auch nach mehreren Jahren

1 Vgl. zum Konzept der Verlaufskurve Schütze 1981. Eine Zusammenfassung findet sich in Hermanns 1981

herrscht noch ein Zustand des inneren und äußeren Konflikts um den eigenen Status. Was für ein Übergangsstadium gehalten wurde, erweist sich als (vorläufiger) Endzustand. Immer noch gibt es "unnötige" interne Behinderungen der "eigentlichen Arbeit" der a-Professoren durch Konflikte mit ehemaligen Fachhochschullehrern oder der Organisation des Fachbereichs, die noch nicht universitär ist, sondern noch in der Ingenieurschul- oder Fachhochschultradition steckt. Und immer noch gibt es auch Konflikte mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die die (ungeliebte) Heimatinstitution der a-Professoren nicht als gleichwertig anerkennt. Dies wird nicht nur als Prestige-Problem erlebt, sondern auch als eine materielle Benachteiligung gegenüber Professoren-Kollegen an Technischen Hochschulen und Universitäten, vor allem etwa in der Anwerbung von Drittmitteln für die Forschung.

Der problematische Status der a-Professoren bleibt bestehen: Konflikte nach innen (intra-institutionelle Dimension) und die "Belastung" ihres Status in der wissenschaftlichen Gemeinschaft durch ihre Zugehörigkeit zur Gesamthochschule (inter-institutionelle Dimension) bleiben ein Thema, das immer wieder zum Fokus ihrer Aufmerksamkeit wird. Gelegentlich kann es sogar zu einer Überinterpretation dieser Statusproblematik kommen, nämlich dann, wenn sie Schwierigkeiten bei der Bewältigung der täglichen Arbeit, die auch an anderen Universitäten üblich sind, auf dem Hintergrund der besonderen Probleme einer integrierten Gesamthochschule interpretieren. Die paradoxe Situation, universitärer Professor an einer Universität zu sein und dennoch täglich nach innen und außen um diesen Status kämpfen zu müssen, führt so zu einer ständigen Überfokussierung des Statusproblems und damit zu einer dauernden Belastungsprobe der eigenen Identität. Die Sicherung der eigenen Identität als universitärer Professor und Mitglied der wissenschaftlichen Gemeinschaft erfolgt nach innen häufig durch Abgrenzung von den nicht-universitären Hochschullehrern und nach außen durch den Versuch, aufgrund von Beiträgen zur Forschung die Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Gemeinschaft zu bestätigen und zu rechtfertigen.. Durch die Bemühungen der universitären Professoren, ihr Status-Problem zu lösen, tragen sie gleichzeitig zu einer Lösung des Anerkennungsproblems der Gesamthochschule bei, das in den letzten Jahren das vorherrschende Thema in der öffentlichen Diskussion um die Gesamthochschule geworden ist.

Die Status-Passage wird von den a-Professoren wie von den b-Professoren um so unangenehmer empfunden, je mehr sie den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Status-Passage richten, d.h., je mehr ihre relative Status-Verschlechterung (entweder im Vergleich zu früher oder gegenüber Kollegen in vergleichbarer Position an "traditionellen" Hochschulen) im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit steht. Die Überfokussierung der Statusprobleme ist dabei um so schwerer zu überwinden, je mehr der Betroffene sich Gruppen zugehörig fühlt, die ihrerseits diese Statusproblematik thematisieren)¹ Je weniger die Statusproblematik von außen thematisiert wird, um so eher gelingt den Betroffenen ein Verlassen der Verlaufskurve, einfach indem als die problematischen Bereiche des gegenwärtigen Status zum Thema der Aufmerksamkeit und des Handelns werden.

6.2 Praktische Ergebnisse der Analyse

Es hat sich gezeigt, daß ein wichtiges Merkmal der Einführung integrierter Ingenieurstudiengänge an Gesamthochschulen in der fehlenden Bewußtheit des Prozeßcharakters der Entwicklung auf Seiten der Akteure bestand. Die Hochschullehrer hatten sowohl die "Hartnäckigkeit des Prozesses" selbst, auf den sie trotz ihrer Mitwirkung weniger als ursprünglich angenommen gestaltend eingreifen konnten, als auch das Endergebnis der Entwicklung nicht vorausgesehen. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn beide Gruppen von Hochschullehrern (a- und b- Professoren) jetzt in ihren Erwartungen enttäuscht sind.² Eine Integration beider Gruppen hat nicht stattgefunden, vielmehr hat sich eine klare Aufgabentrennung ergeben.³ Und obwohl a- und b-Professoren an Gesamthochschulen "das einheitliche Amt des Professors im abstrakt-funktionalen Sinne (ausüben), das durch die gemeinsame Funktion (§ 43 HRG) und die Qualifikation (§ 44 HRG) bestimmt wird" (SCHEUEN 1980), sind sie weit davon entfernt, eine homogene soziale Gruppe zu bilden: die gegenseitige Abschottung geht hin bis zur Aufstellung eigener Listen von a- und b-Professoren für die Selbstverwaltungsorgane auf Fachbereichs- und Hochschulebene.

1 Dies gilt vor allem für a-Professoren, die in der "wissenschaftlichen Welt verankert sein müssen und dort kooperieren und konkurrieren.

2 Vgl. für die a-Professoren: BRUHNS und EHRENSTEIN 1980 und für die b-Professoren: SCHMIDT 1980, KRAMEYER STAHR 1981

3 Vgl. KRAMEYER 1980, S. 160

Im Vergleich zu den grundlegenden Ideen zur Reform der Lehrkörperstruktur an einer integrierten Gesamthochschule als Teil einer umfassenden Reform von Lehre und Studium muß die derzeitige Situation als "Fehlschlag" eines Experiments erscheinen: weder die inhaltliche Reform der Lehre ist bewerkstelligt worden, noch sind entsprechende Kriterien bei der Berufung oder der Übernahme von Lehrpersonen angelegt worden. In dieser Hinsicht ist die Grundidee, so wie sie am schärfsten von der Bundesassistentenkonferenz vertreten wurde¹, nicht verwirklicht worden. Die Art des in Gang gesetzten Prozesses, der seine Dynamik aus den entstehenden Zugzwängen des Handelns gewonnen hat, konnte ein solches Programm inhaltlicher Reformen nicht befördern. Das hätte wahrscheinlich nur dann der Fall sein können, wenn für die integrierten Studiengänge in der Mehrzahl Lehrpersonen eingesetzt worden wären, deren eigene Zielvorstellungen mit den inhaltlichen Reformideen übereinstimmen. Dies war jedoch aufgrund der Errichtungskonzeption der Gesamthochschulen nicht möglich, da sie in allen Fällen auf dem Grundstock vorhandener Fachhochschulen aufbauten und der dort vorhandene Lehrkörper bis heute zahlenmäßig der dominierende blieb.

Die inhaltliche Reform wurde nicht allein durch die Zugzwänge des Handelns, die die Entwicklung mit sich brachte, befördert, da für die Lösung der durch die formale Integration des Studiengangs entstehenden Probleme auch "konventionelle Alternativen" zu einer inhaltlichen Reform bestanden (Brückenkurse, heimliches V-Modell, Realstudienzeitverlängerung). Diejenigen inhaltlichen Reformen, die sich vor allem in Kassel durchgesetzt haben (Projektstudium², sozial-, rechts- und wirtschaftliche Studienanteile, integrierte Berufspraxissemester), sind nicht unmittelbar gesamthochschulspezifisch, sie sind prinzipiell auch für Fachhochschul- und traditionelle Universitätsstudiengänge geeignet. Sie sind "Restbestände" von ursprünglich sehr viel weitergehenden Grundsätzen, die das Hessische Kultusministerium vorgegeben hat³, die sich

1 Vgl. BAK 1970, 1971

2 Etwa 10 % der Studienzeit im Semester sind für die Bearbeitung von Projekten vorgesehen.

3 Siehe "Eckdatenerlaß" des Hessischen Kultusministers vom 28.5.1975 über "Grundsätze, für integrierte Studiengänge im Bereich Architektur und Technik an der Gesamthochschule Kassel". In diesen Grundsätzen wurde etwa festgelegt, daß bei der Studienorganisation "soweit als möglich von einem fächerübergreifenden projektorientierten Studium auszugehen ist" (Abschnitt 3.1).

jedoch bei den weniger an inhaltlicher Reform orientierten Hochschullehrern und Studenten nicht durchsetzen konnten.

Die Planungen der Ministerien waren zwar weniger weitgehend als die Vorstellungen, wie sie von der Bundesassistentenkonferenz geäußert wurden, dennoch haben sie ein gemeinsames Merkmal, Beide Programme implizieren eine Art Doppelstrategie: Es werden sowohl Strukturziele als auch Handlungsziele angestrebt: Die Strukturziele sollen erreicht werden, indem zunächst Ereignisse in Gang gesetzt werden, die einen mehr oder weniger turbulenten Prozeß nach sich ziehen, in dem die Hauptakteure in Zugzwänge gebracht werden, denen sie durch Handeln nachkommen müssen. Die durch den in Gang gebrachten Prozeß notwendig werdenden Handlungen zur Lösung der entstehenden Probleme sollen dabei Lösungsmustern folgen, die durch das Stichwort "Integration von theorie- und praxisorientiertem Lernen" bezeichnet werden. Diese Handlungsziele sollten von den betroffenen Akteuren selbst eingebracht werden.

Dieses Planungskonzept der Ministerien hat sich - was die Verrechtlichung neuer Strukturen im Hochschulwesen betrifft - als durchaus tragfähig erwiesen. Da aber die Ministerien nicht die alleinigen Betreiber der Entwicklung waren und sie den Kontext, in dem die Entwicklung stattfindet, nicht voll kontrollieren, mußten sie ihren Einfluß teilen mit Akteuren an der Hochschule, vor allem den Hochschullehrern. Diese Hochschullehrer aber stimmten zum größten Teil nicht überein mit den vagen Vorstellungen der Ministerien von einer Neuorientierung des Studiums, von neuen didaktischen Ansätzen, neuen Lehrinhalten, neuen Organisationsformen des Lehrens und des (forschenden) Lernens, kurz von einer Veränderung des Lehr-Lern-Handelns.

Eine erfolgreiche Durchsetzung dieser als Handlungsziele bezeichneten Innovationen hätte eine Dominanz von Lehrenden mit entsprechenden Orientierungen, Handlungsstrategien und Kompetenzen erfordert. Die Ministerien hätten dazu entweder Gesamthochschulen ohne Einbeziehung anderer Institutionen "auf der grünen Wiese" einrichten oder die Hochschullehrerzahl so expandieren müssen; daß die "neuen Reformhochschullehrer" die Hegemonie gehabt hätten. In beiden Fällen hätten die Ministerien die Personalpolitik in eigener Regie nach

neuen Qualifikationsmaßstäben durchführen müssen.

Eine solche Personalpolitik hätte aber den totalen Konflikt zwischen Ministerium und der "wissenschaftlichen Welt" hervorgerufen und zu einem 'Boycott' der Gesamthochschulen durch die anderen Universitäten geführt. Um einem solchen Konflikt auszuweichen, hat der Staat die Personalpolitik weitestgehend den Gesamthochschulen überlassen, wobei er die Qualität der dort zu fällenden Entscheidungen durch verstärkte Beteiligung von a-Professoren sicherzustellen suchte.¹⁾

Die Vorgaben in bezug auf inhaltliche Reformen waren zunächst in Kassel noch ausgeprägter als in Nordrhein-Westfalen, sie wurden aber im Verlauf des Prozesses zugunsten einer anderen Zielvorstellung, nämlich der Sicherstellung der Gleichwertigkeit des Diploms II mit traditionellen Universitätsdiplomen, stark reduziert.

In Nordrhein-Westfalen hat das Ministerium für Wissenschaft und Forschung der Anerkennungsfrage von Anfang an höheres Gewicht beigemessen als inhaltlichen Reformexperimenten. Hier war der Spielraum für die Reformkräfte entsprechend geringer.

Die "Restbestände" von Reformideen in Kassel zeigen, daß - wenn auch nur kleine - inhaltliche Veränderungen von Studiengängen durch staatliche Initiative möglich sind, wenn neben Strukturvorgaben auch Reformvorgaben vom Ministerium gesetzt werden. In den Turbulenzen des Planungsprozesses muß durch Pazifizierung aller Gruppen ein Konsens erreicht werden, wobei es möglich ist, daß auch ein Stück Reform "hängenbleibt", wenn die Reformgruppe sich auf ein mögliches ministerielles Veto stützen kann für den Fall, daß die von ihr vertretenen Ziele vollständig übergangen werden. Allerdings sind diese "Reform-Restbestände" eher bescheiden.

1 In.NW durch sogenannte Fachvertreter innerhalb der Gesamthochschulen, in Kassel durch Experten von außerhalb der Gesamthochschule, die Mitglieder in Berufungskommissionen und im Gründungsbeirat waren

Das Planungsvorhaben des Ministeriums wäre allerdings sehr viel schwerer geworden, wenn den beteiligten Hochschullehrern das Ende der Entwicklung und damit ihre Statusveränderung von Anfang an klar gewesen wäre. Daher ist es relativ unwahrscheinlich, daß ein solcher Prozeß der Errichtung von Gesamthochschulen in nächster Zeit noch einmal versucht wird: weder die Ministerien haben ein Interesse, sich einem so konfliktreichen Prozeß auszusetzen noch würden es die Fachhochschullehrer tun, da sie heute wissen, welche Statusveränderungen auf sie zukommen. Und ganz sicher würde kein Ingenieurfachbereich einer Universität es auf sich nehmen wollen, eine Statusveränderung seiner etablierten Mitglieder zu riskieren, indem er sich mit einem Fachhochschulfachbereich zusammenschließt - eine Bereitschaft, die 1970 vielleicht noch bestand.¹

1 Diese Aussage machte der Rektor der Universität Karlsruhe, Prof. Dr. Draheim, auf einem Symposium anlässlich der 10-Jahresfeier der Gesamthochschule Kassel im Oktober 1981 in Kassel. Vgl. auch die positiven Stellungnahmen, die die Westdeutsche Rektorenkonferenz noch 1970/71 zur integrierten Gesamthochschule abgegeben hat (WRK 1970, 1970a, 1970b).

Literatur

- BECKER, Karl W.: Hochschulplanung in Nordrhein-Westfalen. Ein Aufbau- und Strukturplan für die Gründung neuer Universitäten. In: Deutsche Universitäts-Zeitung. 1970, H. 22.
- BLOMEL, Willi: Vom Hochschullehrer zum Professor - Neuere Entwicklungen im Recht der Hochschullehrer. Festschrift für Carl Hermann Ule. o.O., 1977
- BOHNEN, Peter und THILL, Harald: Die Beförderungspraxis im Lande Nordrhein-Westfalen. In: Die Neue Hochschule. 1979, H. 2
- BRUHNS, Otto und EHRENSTEIN, Gottfried: C4-Professoren fordern Mitbestimmung. Eine Analyse der Situation in Kassel. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Bd. 28, 1980, H. 5
- Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1) Bonn, 1968
- Bundesassistentenkonferenz: Überlegungen zur Gesamthochschule. (Materialien der Bundesassistentenkonferenz; 4) Bonn, 1969
- Bundesassistentenkonferenz: Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz; 5) Bonn, 1970
- Bundesassistentenkonferenz: Die Oberleitung des Lehrkörpers. Dienst- und korporationsrechtliche Veränderungen zur Verwirklichung der Integrierten Gesamthochschule. (Materialien der Bundesassistentenkonferenz; 7) Bonn, 1971
- Bundesassistentenkonferenz: Beiträge zur Studienreform. (Materialien der Bundesassistentenkonferenz; 6) Bonn, 1970
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zum Hochschulrahmengesetz. (Schriftenreihe Hochschule; 2) Bonn, 1970
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bewilligungsbescheid (II B 6 -4243 - 9 - 4/72 (1)) für den Modellversuch Curriculumentwicklung für integrierte Studiengänge der Technik an der Gesamthochschule Kassel. Bonn, 1972
- CERYCH, Ladislav u.a.: Gesamthochschule - Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt, New York: Campus, 1981
- Deutscher Bundestag: Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes vom 25.2.1971. In: Drucksachen des Deutschen Bundestages VI/873. Sachgebiet 22. Bonn, 1971
- Deutscher Bundesrat: Stellungnahme des Bundesrates zum Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes des Bundes. In: Deutscher Bundestag. A.a.O., Anlage 2. Bonn, 1971
- EHMANN, Günther: Zur Didaktik der Gesamthochschule. In: Die Deutsche Ingenieurschule. Bd. 12, 1971, H.. 50, S. 16 ff.

- EHMANN, Günther: Zur Personalstruktur der Gesamthochschule. In: Die Neue Hochschule. Bd. 13, 1972, H. 57, S. 2 ff.
- FAULSTICH, Peter und WEGENER, Hartmut: Gesamthochschule - Zukunftsmodell oder Reformruine. Beispiel: Gesamthochschule Kassel. Bad Honnef: Bock und Herchen Verlag, 198.1
- Gesetz über die Errichtung der Gesamthochschule Kassel vom 24.6.1970. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen. Teil I, 1970, Nr. 28, S. 387
- Gesetz über den weiteren Ausbau der Gesamthochschule Kassel vom 13. 7. 1971. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen. Teil I, 1971, Nr. 19
- Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen vom 30. 5.1972. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. Ausgabe A, 26. 4., vom 12.6.1972, Nr. 25, S. 133 ff.
- Gesetz über die Universitäten des Landes Hessen vom 6.6.1978. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen. Teil I, 1978, Nr. 17, vom 15.6.1978
- Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 20.11.1979. In: Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1979
- GLASER, Barney G. und STRAUSS, Anselm: Status-Passage. Chicago : Aldine, 1971
- HAACKE, Wolfhart: Fachhochschule - ja oder nein. In: Die Deutsche Ingenieurschule. B. 11, 1970, H. 48, S. 1
- HAACKE, Wolfhart: Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Neue Hochschule. Bd. 12, 1971, H. 52.
- HECKHAUSEN, Heinz: Die "integrierte Gesamthochschule". Ein neues Luftschloß am Planungshorizont der deutschen Hochschulpolitik. In: Deutsche Universitätszeitung. 1971, H. 7, S. 197-203
- HERING, Sabine und HERMANNNS, Harry (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschul- didaktik, 1978 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 49)
- HERMANN, Lutz: Neuer Entwurf zum Hochschulrahmengesetz. in Bonn vorgelegt. Bundesminister Leussink erläutert die vorgesehenen Reformziele. In: Deutsche Universitätszeitung. 1970, H. 21.
- HERMANNNS, Harry: Projektstudium - Ergebnis und Instrument der Studienreform. Erfahrungen eines Soziologen mit Projektarbeit in den integrierten Technikstudiengängen der Gesamthochschule Kassel. In: Hering, S. und Hermannns, H., a.a 0
- HERMANNNS, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut (Hrsg.): Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel, 1979 (Werkstattberichte 1)

- HERMANNNS, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinierte Routine? Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel, 1980 (Werkstattberichte 2)
- HERMANNNS, Harry: Das narrative Interview in berufsbiografisch orientierten Untersuchungen. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel, 1981 (Arbeitspapiere; 9)
- Der Hessische Kultusminister: Rahmenplan für die Gesamthochschule Kassel. In: Ders.: Großer Hessenplan. Hochschulentwicklungsplan. Wiesbaden, 1970, S. 59-67
- Der Hessische Kultusminister: Erlaß vom 14.2.1975 über den Einsatz einer Curriculumarbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel. 1975, Nr. VD 3-905/ 551 - 906/319 (1)
- Der Hessische Kultusminister: Erlaß vom 28.5.1975 über Grundsätze für integrierte Studiengänge im Bereich Architektur und Technik an der Gesamthochschule Kassel. "Eckdatenerlaß".1975, VD 3-905/551 - 905/554. Abgedruckt in: Faulstich und Wegener, a.a.O., S. 174
- Hessisches Hochschulgesetz vom 6.6.1978 (geändert durch das Gesetz zur Änderung des Hessischen Hochschulgesetzes vom 10.10.80). In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen. Wiesbaden, 1980, S. 319 ff.
- Hochschulrahmengesetz von 1975. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1976
- Hochschulrahmengesetz-Entwurf (s. Deutscher Bundestag)
- Hochschulverband: Stellungnahme des Hochschulverbandes. Neuralgische Punkte des Hochschulrahmengesetzes. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Jg. 18, 1970, H. 6, S. 281 ff.
- Hochschulverband: Stellungnahme des Verbandes zum Hochschulrahmengesetz-Entwurf. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Jg. 19, 1971, H. 1, S. 9 ff.
- Hochschulverband: Fachbezogene Grundausstattung notwendig. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Hochschulverbandes. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Jg. 19, 1971, H. 5
- Hochschulverband: Brief des Präsidiums an die Abgeordneten des Bundestages. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Jg. 20, 1972, H. 1
- Hochschulverband: Besoldungskonzept der Länder beschlossen. Die Forderungen des Hochschulverbandes unzulänglich berücksichtigt. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Jg. 20, 1972, H. 1
- HOFFMANN, Alexander: Die Bastion der Dünnbrettbohrer. Kassel: eine Hochschule in der Pubertät. Wie eine mit hohen Erwartungen gegründete Einrichtung in die Krise geriet, weil man zu sehr auf Reform und zu wenig auf Qualität setzte. In: Süddeutsche Zeitung vom 27.10.80

- KAHLERT, Helmut: Demokratisierung der Ingenieurschule? In: Die Deutsche Ingenieurschule. Bd. 10, 1969, H. 38, S. 11 ff.
- KOLB, Hans': Das Identitätsproblem der Fachhochschule. In: Die Neue Hochschule. 1979, H. 1_
- KRAMEYER, Astrid: Integration und Chancengleichheit. Untersuchungsergebnisse Folgerungen am Beispiel des integrierten Studiengangs Chemie an der Gesamthochschule Essen. In: Schmidt, a.a.O., 1980
- LEHN, Willi: Das Hearing in Bonn über die Leussink-Thesen. Verbände plädieren für die "Integrierte Gesamthochschule". In: Die Deutsche Ingenieurschule. Bd. 11, 1970, H. 5 ff,
- LEUZE, Dieter: Das Hochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen. Gesamthochschulen, Gruppenuniversität und Geltungsbereich. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Jg. 28, 1980, H. 1
- MATTHES, Joachim; PFEIFENBERGER, Arno und STOSBERG, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, 1981
- REITER, Rudolf: Die Fachhochschule - eine Hochschule neuen Typs. In: Die Deutsche Ingenieurschule. Bd. 10, 1969, H. 38
- ROSENBAUM, Ulrich: Start in die Siebziger mit einem Sofortprogramm. Minister Leussink legte das Bildungsprogramm der Bundesregierung vor. In: Deutsche Universitätszeitung. 1970, H. 1/2, S. 21 ff.
- ROTENHAN, Eleonore von: Krise und Chance der Fachhochschule. München: Christian iser Verlag, 1980
- SCHEUEN, Dieter: Das neue Professorenamt. Zu seiner Ausgestaltung durch das Hochschulrahmengesetz und die Landeshochschulgesetze. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Bd. 28, 1980, H. 4
- SCHLAFFKE, Winfried: Berufschancen für Akademiker. In: Deutsche Universitätszeitung 1979, H. 13
- SCHMIDT, Jörn (Hrsg.): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz. Hamburg: AHD, 1980 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 60)
- SCHÜTZE, Fritz: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Pfeifenberger und Stosberg, a. a.O.
- Ständiger Ausschuß für Natur- und Ingenieurwissenschaften im Hochschulverband: Das Hochschulrahmengesetz aus der Sicht der Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Deutsche Universitäts-Zeitung. 1971, H. 6, S. 175
- STAHR, Ingeborg: Zur Integration von Studiengängen an der Gesamthochschule Essen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. 1981, H. 1

- TEICHLER, Ulrich: Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 7, 1974, Nr. 3, S. 197-209
- TREIER, Peter: Versuch einer Standortbestimmung. In: Die Neue Hochschule. 1980, H. 1
- Verband der Dozenten an Deutschen Ingenieurschulen: Presseerklärung vom 11.1.1969. In: Die Deutsche Ingenieurschule. 1969, H. 38, S. 2
- Verband der Dozenten an Deutschen Ingenieurschulen: Presseerklärung vom 8.5.1970. In: Die Deutsche Ingenieurschule. Bd. 11, 1970, H. 46, S. 2
- Verband der Dozenten an Deutschen Ingenieurschulen: Presseerklärung vom 24.3.1970. In: Die Deutsche Ingenieurschule, Bd. 11, 1970, H. 46, S. 2
- WEBER, Werner: Die Rechtsstellung des Deutschen Hochschullehrers. Göttingen: Schwartz & Co., 1965
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Alternativthesen der Westdeutschen Rektorenkonferenz zu den Thesen für ein Hochschulrahmengesetz des Bundes. Dokumente zur Hochschulreform. Bonn-Bad Godesberg, 1970
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Alternativ-Thesen der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz. a.a.O., 1970
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zur Reform der Lehrkörper- und Personalstruktur der Wissenschaftlichen Hochschulen. Empfehlungen der 78. und 79. Westdeutschen Rektorenkonferenz Bonn-Bad Godesberg, 17.2.70 und 21.4.70, In: Westdeutsche Rektorenkonferenz, a.a.O., 1970
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz zum Regierungsentwurf eines Hochschulrahmengesetzes des Bundes. Bonn-Bad Godesberg, 1970a
- WINNICKER, Günter: Ein Studienstrukturmodell für die integrierte Gesamthochschule. In: Die Neue Hochschule. Bd. 13, 1972, H. 56, S. 2 ff.