
AUCH WEITERHIN STUDIENREFORM! (1)

1. Ausgangspunkte in der Tradition gewerkschaftlicher Studienreformerarbeit

Man erinnere sich zunächst der bildungspolitischen, speziell der hochschulpolitischen und hochschuldidaktischen Forderungen, die die Gewerkschaften, seit sie überhaupt begonnen haben, sich kontinuierlich im Hochschulbereich zu engagieren, auf den verschiedenen Etappen ihrer Studienreformerarbeit durch die 70er Jahre hindurch formuliert haben (vgl. WILDT 1982): Von den "23 Thesen des DGB zur Hochschulreform" (1973) bis zu den "Leitsätzen des DGB zur Studienreform" (1978), beides u.a. in: BAMBERG u.a. 1979, vom "Kriterienrahmen" des "Vereins zur Förderung der Studienreform" (1980) für die Curriculumentwicklung bis zur "MeBlatte" (u.a. in: WILDT 1982) der zehn Fragen an die Arbeit der Studienreformkommissionen und die diesen entsprechenden Voten der gewerkschaftlichen Vertreter in ihnen! Offener Zugang zu allen Studiengängen und Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungseinrichtungen, materielle Förderung und inhaltliche Orientierung und Beratung der Studierenden, Mitbestimmung des Personals, der Lernenden, Erziehung zur gesellschaftlichen Verantwortung und wissenschaftliche Qualifikation für die angestrebte Berufspraxis: Das sind darin die immer wiederkehrenden Gesichtspunkte. Zu ihrer Realisierung werden für alle Studiengänge u.a. Orientierungseinheiten, sozialwissenschaftliche Reflexion und Diskussion, kritische Auseinandersetzung mit der Berufspraxis im umfassenden Verständnis und problemorientierte, interdisziplinäre und kooperative Formen des Lernens bis hin zum Projektstudium gefordert.

Sozialpolitische Zielvorstellungen (im Sinne größtmöglicher Verringerung der Chancenungleichheit) und hochschuldidaktische Konzepte (Studium mit kritischem Berufspraxisbezug) sind darin als die beiden wichtigsten Aspekte der "Sozialen Öffnung der Hochschule" miteinander verbunden.

In diese historische Mischung, die hier nicht weiter aufgelöst werden kann, sind vielfach Gedanken und erst recht Formulierungen aus der "Reformpädagogik" zurück bis hin zu DEWEY und damit aus durchaus bürgerlichen Traditionen eingegangen (dies müssen bürgerliche Intellektuelle, die sich den Gewerkschaften anschließen und ihre Ideen dort vertreten, selbstkritisch immer wieder prüfen). Es werden darin aber auch alte sozialistische Bildungsideen fortgeführt, die schon früh in der Arbeiterbewegung gebildet worden sind, sich in den sozialistischen Teilen der reformpädagogischen Bewegung, z.B. beim "Bund der entschiedenen Schulreformer" in der Weimarer Zeit und im ursprünglichen Konzept des Polytechnischen Unterrichts in der DDR, manifestiert haben. Sie lassen sich unter den Formeln

- Arbeit und Bildung sowie
- Bildung und Arbeit

zusammenfassen, die uns hier als Leitsätze dienen sollen. Bezeichnet die erste die Forderung, daß der arbeitende Mensch in oder neben seiner Arbeit her die Möglichkeit haben soll, sich lernend persönlich weiterzuentwickeln, sich höher zu qualifizieren und sich und seine Gesellschaft besser zu verstehen, so will die zweite, daß Bildung die Erfahrung und die Möglichkeiten der Praxis der Arbeit in sich aufnehmen soll, nicht "abstrakt" und nicht nur "individualistischer Selbstgenuß" sein darf.

2. Studienreformansätze der siebziger Jahre - und Ihr "Schicksal"

Die Kapitelüberschrift fordert eigentlich, eine umfassende Geschichte der Hochschul- und Studienreform in den letzten 15 Jahren zu schreiben. Weil ich dies hier nicht leisten und an dieser Stelle auch als bekannt voraussetzen kann, will ich nur mit Überschriften an sie erinnern:

2.1. Die Integration "theorieorientierter" (Universitäts-) und praxisorientierter (Fachhochschul-) Studiengänge

Die "integrierte Gesamthochschule", man weiß es, ist nicht die Regelform unserer Hochschulen geworden; folgerichtig soll nach den Stellungnahmen des Hochschulverbandes, der Fakultätentage und auch der WRK auch die lose Soll-Vorschrift dazu aus dem HRG wieder gestrichen werden. Wo es "integrierte Studiengänge" gleichsam als Übertrag aus der Zeit der Reformen noch gibt, ob nun an Gesamthochschulen oder nicht, sind sie erst durch das Lamento, die schlechteren Vorkenntnisse der Fachhochschüler wirkten sich hemmend aus, und dann, als dieses empirisch widerlegt war, durch eine Kampagne wegen anscheinend besserer Notendurchschnitte in den Abschlußprüfungen angegriffen worden oder durch faktische Einschnitte (wie die Streichung des zweiten integrierten Praktikums der Studiengänge der Gesamthochschule Kassel) verstümmelt worden. Die erfolgreichen Gerichtsprozesse gegen erst die Mitwirkungsrechte und dann die Professorentitel der Fachhochschuldozenten, obwohl eine Posse, werden weiterhin an der Integration sägen. Die Zeichen der neuen Differenzierungsdebatte stehen auf alles andere eher als auf integrierte Studiengänge. Die Integration ist steckengeblieben.

2.2. Einphasige Ausbildungen als Integration von Fachstudium, Sozialwissenschaften und praktischer Arbeit

Dies schien eine der weitestreichenden, weil strukturell eingreifenden Konzeptionen der Studienreform zu sein. Aber:

- Die einphasige Lehrerausbildung, nur in einem Land, nur an zwei Hochschulen, halbherzig realisiert, kaum richtig in Gang gekommen, ist in Osnabrück schon wieder liquidiert, in Oldenburg im Auslaufen. Ja, es mehren sich solche Pläne wie der des Hessischen Kultusministers, die erste Phase der Lehrerausbildung von ihrem Berufsbezug ganz zu lösen und ihr professionsbildendes Element, die Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, erst in die zweite Phase, das Referendariat zu verlegen (damit es keine arbeitslosen Lehrer mehr gibt).
- Die sogenannte "Neue Approbationsordnung für Ärzte" befindet sich just mit den inhaltlichen Reformen, die sie gebracht hat, in der berufsständischen Diskussion und in der Presse unter zu-

nehmendem Beschluß: In den ohnehin geringen Anteilen für Medizinische Psychologie und Soziologie und vor allem mit dem noch ins Studium eingelassenen "Praktischen Jahr".

- Die einphasige Juristenausbildung wird nach den Diskussionen seit der "Wende" in Bonn und zufolge dem jüngsten Gesetzentwurf des Justizministers aus der auch in dieser Hinsicht "wendigen" FDP nahezu spurlos zugunsten einer kaum reformierten Einheitsjuristenausbildung alter Art verschwinden.

Das Schicksal der einphasigen Juristenausbildung ist dabei ein schlagendes Beispiel dafür, wie solche Entscheidungen hierzulande getroffen werden: Es zählen weder der unstreitige Erfolg ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt und deren Bewährung gerade in den Berufsbereichen, auf die sie vor allem zielte (Verwaltung, Planung), noch die positiven Ergebnisse der Evaluation, soweit solche vorlagen, sondern lediglich ein politisches Vorurteil, kräftig genährt von den konservativen juristischen Fakultäten und Berufsverbänden, und das - gesamtwirtschaftlich übrigens noch fragwürdige - Argument höherer Kosten. Für die Reformkräfte, die sich für diese Ausbildung in Planung und Durchführung über ein Jahrzehnt lang engagierten, wird diese sang- und klanglose Liquidation ein Lehrstück sein.

2.3. Praxisbezogene Phasen innerhalb des Studiums

Dazu gehören etwa Erkundungen von Bereichen gesellschaftlicher Praxis innerhalb oder außerhalb des angestrebten Berufs, integrierte Betriebs-, Sozial-, Schulpraktika etc., Veranstaltungen in Kooperation mit örtlichen Gruppen von Gewerkschaftlern, wie sie in der Folge der Arbeit des Vereins zur Förderung der Studienreform (1980) und des Bielefelder Projekts "Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeitnehmer" (vgl. KATTERLE u.a. 1980) vielerorts angefangen worden sind, und projektorientierte Studien in vielerlei Gestalt. Ein jüngstes, sehr eindrucksvolles Zeugnis: Der sozialökonomische Studiengang der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg, der mit einem interdisziplinären Grundkurs beginnt, den zweiten Studienabschnitt in Projektform organisiert und in Kooperation mit den Gewerkschaften entwickelt wurde.

Unmöglich, auf alle diese Projekte hier im einzelnen einzugehen. Auf dieser Ebene ist immer noch vieles in Bewegung, längst nicht alles wird über die eigene Hochschule hinaus oder auch nur in ihr bekannt; frühere Reformversuche und -modelle verschwinden oder erstarren in Normalität, andere entstehen neu. Vielleicht kann - ich komme darauf zurück - ohnehin nur noch auf dieser Ebene, Studienreform lebendig betrieben werden. Allerdings, soviel läßt sich bilanzieren: Es sind z.T. mit Anstrengungen und Selbstüberforderung der Beteiligten den bestehenden Strukturen und Zwängen abgerungene Enklaven geblieben; den Durchbruch, Projektarbeit zur herrschenden oder auch nur zu einer in allen Studiengängen verbreiteten Form des Studiums zu machen, konnten sie nicht bringen, sie sind eher marginalisiert worden.

3. Barrieren und Widerstände

Steckengeblieben, liquidiert, an den Rand gedrängt - das "Schicksal" dieser Reformansätze zwingt dazu, nach entgegenstehenden Be-

dingungen, Kräften und Tendenzen zu fragen. Solche sind teils aktueller, teils grundsätzlicher Natur.

3.1. "Konjunkturelle" Schwierigkeiten

Aktuell besonders akzentuiert ist zum einen gewiß die Überlastung der Hochschulen, während gleichzeitig Stellen "verlagert" und Mittel "eingefroren" werden. Das Klage lied ist lang, Text und Melodie sind vertraut:

An den westdeutschen Hochschulen, die nach den Flächenrichtwerten bisher allenfalls für 700.000 Studenten gebaut sind, studieren an die 1,2 Millionen. 1,4 Millionen oder gar 1,5 Millionen sollen es irgendwann zwischen 1989 und 1992 noch werden: Im Schnitt also doppelt soviel als die Gebäude in Veranstaltungsräumen, Laboratorien und Arbeitsplätzen aufnehmen können, und im Einzelfall, da bestimmte Hochschulen unverhältnismäßig viel mehr Studenten anziehen als andere, noch wesentlich mehr. Wenn alle diese Studenten ihre volle Zeit in den Hochschulen zubrachten, wäre diese schon längst zusammengebrochen. Zum Glück für uns tun sie's nicht - aber sind solche "italienischen Verhältnisse" eigentlich hinnehmbar?

Die Relation von Studenten zu Stellen "wissenschaftlichen Personals" ist von dem vorübergehend erreichten "normalen" Stand von 10:1 kontinuierlich wieder angestiegen auf 17:1 im Jahre 1982 (und seitdem sicher noch weiter). Und welche gewaltigen Unterschiede verbergen sich hinter dieser Durchschnittszahl: An den Hochschulkliniken steht es z.B. nur 6:1, in den Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften kann die Relation auch 50:1 heißen. (2)

Mindestens 10% dieser Stellen sind regelmäßig durch Fluktuation, lange Berufungsverfahren o.ä. vakant, ein paar Prozent Vakanz mehr sind den Hochschulen als Sparbeitrag auferlegt worden. Nur etwa 40% dieser Stellen sind solche für Professoren, die regelmäßig auch prüfen dürfen: Spricht man also von "Betreuungsrelation" in bezug auf Lehre und Prüfung, dann kommen durchschnittlich über 30 Studenten auf einen Hochschullehrer. Die Professoren eines so prüfungsinintensiven Fachs wie Rechtswissenschaft sehen sich (in Hamburg) gegenwärtig schon ca. 40-45 Tage pro Jahr mit Prüfungsaufgaben beschäftigt (das ist immerhin mindestens ein Sechstel eines normalen Arbeitnehmerjahres!); die Professoren der Wirtschaftswissenschaften, eines ebenso überlasteten Fachs, könnten, wenn man den Rechnungen von PACK (1977) folgt, schon fast gar nichts anderes mehr tun, wenn sie die Klausuren und Diplomarbeiten selbst durchsähen. Weil die Studenten (noch) ihre Prüfer frei wählen dürfen, verteilen sich auch diese Lasten noch ungleichmäßig - ebenso wie die Lehre, in der gerade studentenfreundliche und reformengagierte Hochschullehrer durch die größten Zahlen bedrängt und zur Abhaltung von zusätzlichen oder parallelen Veranstaltungen veranlaßt werden. Und inzwischen kochen in den ministerialen Küchen schon Gesetzentwürfe für Lehrdeputatserhöhungen (mit oder ohne "Forschungsrabatt", wie etwa in dem fragwürdigen Vorhaben des Hamburger Senats), während andererseits zahlreiche Assistenten nach langen Jahren der Qualifikation und z.T. des besonderen Engagements in der Hochschul- und Studienreform entlassen werden.

Arbeitsintensivierung also und Überstunden statt Arbeitszeitverkürzung und Schaffung neuer Arbeitsplätze auch hier. Schon 8 Jahre Überlast, weitere 8-10 Jahre vor sich, also über den größten Teil der durchschnittlichen Hochschullehreramtszeit hinweg: das zehrt.

Das veranlaßt viele Hochschullehrer, zusätzliche Ansprüche wie sie Reformversuche zunächst einmal darstellen, fallen zu lassen oder abzuwehren - vor allem dann, wenn sie zu zeitlichen und organisatorischen Festlegungen zwingen (wie z.B. bei integrierten Praktika oder kooperativen interdisziplinären Lehrveranstaltungen), die mit der notgedrungenen Orientierung auf ökonomischsten und flexibelsten Einsatz der eigenen Zeit nicht übereinstimmen. Dieser Dispositionsspielraum, dessen Reste sie vor allem verteidigen, ist übrigens wohl das maßgebliche Privileg, dessentwillen die Hochschullehrer ihren Beruf immer noch schätzen und nicht etwa daraus flüchten (vgl. HUBER / PORTELE 1983): In diesem Punkt verhalten sie sich wie die Studenten, auf die jetzt zu kommen ist.

Nicht minder aktuell akzentuiert: Die wachsenden Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen und deren Rückwirkungen auf das Studium. Da wirken auf die Gemüter nicht nur die "objektiven" Prognoseversuche, die zwischen Hochschulabsolventenzahl und Ersatzbedarf bei der gegenwärtigen Akademikerquote schon jetzt ein Verhältnis von fast 4:1 feststellen und mit wachsender Zahl von Hochschulabsolventen noch schlimmere Verhältnisse für die Zukunft voraussehen (vgl. BODENHÖFER 1981; TESSARING 1982). Da warnen die Ärztekammern vor einer Medizinerschwemme, die künftige Ärzte an den Rand der Armut und in die Nähe der Versuchung zu unhippokratischem Handeln bringen könnten (vgl. z.B. "Der Spiegel" Nr. 21 v. 23.5.83...), und die Juristen (vgl. u.a. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9.8.83) vor einem alle guten Sitten verderbenden und ruinösen Wettbewerb unter zu vielen Anwälten (und in der Tat wird es in den Freien Berufen statt 120.000 in 1970 vielleicht 250.000 oder mehr um 1990 geben). Da warnen die Kultusminister vor Arbeitslosigkeit von Lehrern in der Größenordnung von irgendwo um 100.000 Anfang der neunziger Jahre, und dies so anhaltend und nachdrücklich, daß der prozentuale Anteil von Lehramtsstudenten unter den Studienanfängern bereits um bis zur Hälfte zurückgegangen ist - und die, die bereits im Studium sind oder es trotzdem wählen längst nicht mehr damit rechnen, Lehrer zu werden.

Von den vielen Aspekten des Themas ist dieses derjenige, der uns hier beschäftigen muß: Wenn ein halbes Jahr vor dem Abitur nur 68% der Schüler in Umfragen bekunden, studieren zu wollen und nachher doch 85% eines Abiturientenjahrganges gleich das Studium aufnehmen, dann bedeutet das, daß etwa ein Fünftel der Studenten aus Ratlosigkeit bzw. Mangel an Alternativen oder klaren Perspektiven zu studieren anfangen. Und wenn so viele Studenten (nach Zahlen von HIS: 48%) in der späteren Hälfte des Studiums angeben, unter der Unsicherheit über ihren künftigen Weg zu leiden und mit welchem objektiven Recht immer das Gefühl haben, daß sie sowieso nicht in den angestrebten Beruf hineinkommen werden, dann verringert das nicht nur möglicherweise ihr Engagement für eine planvolle Qualifikationsstrategie überhaupt, sondern auch in jedem Fall ihre Ansprechbarkeit und ihr Interesse für solche Veranstaltungen, die ihnen unter der Devise eines kritischen Berufspraxisbezugs einen besonderen Arbeitseinsatz und vor allem eine Festlegung in ihren Plänen abfordern würden. Aus ihrer Situation heraus ist es verständlich, daß sie wohl mehr noch als frühere Studentengenerationen sich nur auf etwas einlassen, was sie im Augenblick schon ("hic et nunc") intellektuell reizt ("Spaß an der Wissenschaft") oder emotional beschäftigt ("Betroffenheit") oder erfreut und sich nicht in langfristige Strategien für eine ungewisse berufliche oder gesellschaftliche Zukunft oder abstrakte wissenschaftliche Normen einbinden lassen wollen.

Eine dritte Barriere gegen Reformen, wie sie die Gewerkschaften wollen, baut sich schon seit längerem auf, ist aber unter dem Einfluß der Aufgabe, solche Massen von Studenten aufzunehmen, durchzuschleusen und mit Zertifikat zu versehen, noch rascher erhöht worden: Die Verrechtlichung von Zulassung, Lehrplanung und Prüfungen, jedes für sich ein Räderwerk von Vorschriften und Berechnungsformeln und alle noch einmal miteinander verzahnt, so daß sich eigentlich schier nichts Neues mehr bewegen läßt. Man denke an Zusammenhänge wie:

- "Bewerberüberhang" - Kapazitätsmessung - Zulassungsbegrenzung - Gerichtsprozesse um Zulassung - Gebot der Kapazitätsausschöpfung - Versperrung der (gesetzlich vorgesehenen) Möglichkeit, die Hochschulen für Weiterbildung bzw. Studium neben dem Beruf zu öffnen;
- Kapazitätsberechnung - Curricularwert - Stellenbedarfsbegründung bzw. -genehmigung - Folge, daß noch die randständigsten Spezialgebiete eines Fachs in Prüfungsordnung und Studienordnung vertreten sein wollen und müssen, um ihren Bestand zu sichern - überfrachtete, unstudierbare, verzettelte Studiengänge;
- Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Prüfungen - Kontrollierbarkeit - Ausschluß von nicht standardisierbaren oder nicht kontrollierbaren Formen von Leistungsnachweisen, wie sie im unmittelbaren Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen, Praktika u.ä. denkbar wären;
- Personalstruktur und Arbeitsrecht - Ausschluß der einen von der Lehre, weil sie nicht prüfen dürfen, oder umgekehrt, der anderen von beiden, weil sie sich sonst als Hochschullehrer einklagen können;

usw.

Diese Zusammenhänge - die man endlos ausmalen könnte - sind jedenfalls mindestens auch daran beteiligt, daß auch der Weg, den die Gewerkschaften über die Beteiligung am "Instrumentarium" der bundesweiten Studienreformkommissionen gesucht haben, nicht zum Ziel geführt hat: Kapazitätsrücksichten und Stellensicherungsstrategien bestimmen schon die Empfehlungen der Fachkommission auf Bundesebene und spätestens die Fassung der Prüfungs- und Studienordnungen vor Ort.

Jedoch: Projektstudien sind schon zusammengebrochen, berufspraxisbezogene Veranstaltungen oder gar Studiensequenzen schon auf wenige "Inseln" eingedämmt worden, weitergehende Curriculumrevisionen schon steckengeblieben als die Überlast noch nicht so groß war, die Mittel noch etwas reichlicher flossen und das Paragraphennetz rund um die Kapazitätsverordnung noch nicht so dicht geknüpft war wie heute. Es muß noch tieferliegende, nicht erst durch die aktuelle politische und ökonomische Situation erzeugte Gründe dafür geben, daß die reformpädagogischen Forderungen, mit denen die gewerkschaftlichen verwandt sind, obwohl seit mindestens 1900 erhoben, bisher sich immer noch nicht durchsetzen konnten.

3.2. "Grundsätzliche" Widerstände

Die Hauptfrage hier ist, ob alle, die - Gewerkschaftler oder Hochschuldidaktiker - in der Tradition der "progressive education" seit

DEWEY ein problemorientiertes, interdisziplinäres, Praxis integrierendes und partizipatorisches Lernen fordern und durchzusetzen versuchen, nicht die Beharrungskraft der Disziplinen gewaltig unterschätzt haben - u.a. deswegen, weil deren systematische Begründungen nicht ernst genug bearbeitet worden sind.

Die Erklärungen, die immer rasch zur Hand waren, sind etwa: In der Universität zähle nun einmal Forschung mehr als Lehre, für die Zuweisung von Mitteln ebenso wie für die individuelle Karriere; daher fände sich eben für die Reform von Lehre und Studium überhaupt keine hinreichend große und dauerhafte personelle und finanzielle Basis. Innerhalb der bestehenden Forschung und Lehre aber wiederhole sich dies noch einmal, insofern die Ordnungen, Vorschriften und Ressourcenverteilung die intradisziplinäre Einzelarbeit begünstigten und interdisziplinäres, kooperatives Arbeiten nicht nur belohnt, sondern in jeder Hinsicht, besonders organisatorisch, erschwert würde.

So zutreffend dies als Beschreibung sein mag: Wäre es als Erklärung hinreichend, so hätten doch bei so vielen Versuchen und Impulsen über die Jahre hinweg wirksame Belohnungen für ein Engagement in der Lehre entwickelt, die Hochschullehrer zu Änderungen ihrer Arbeitsweise bewegt werden können. Stattdessen gibt es schon längst selbst bei denen, die sich mit praxisbezogenen Veranstaltungen oder Projektstudien versucht haben, eine Rückwendung zu den Disziplinen, die Betonung der Wichtigkeit des Grundlagenwissens usw. Warum?

Ein **wissenschaftssoziologischer** Erklärungsversuch: Die Struktur der Inhalte der wissenschaftlichen Arbeit ist zutiefst verschränkt mit der Struktur der sozialen Formen, in denen sie betrieben wird. (3) Zumal mit Bezug auf die Initiierung, Durchführung und Veröffentlichung von **Forschungsarbeiten** läßt sich die Wissenschaft als Markt darstellen, dessen Sektoren jeweils von "scientific communities", gleichsam von Zünften oder Kartellen, kontrolliert werden, die ihrerseits nach Disziplinen, also Fächern, einzelnen Spezialgebieten oder auch neuen Fachkombinationen (wie z.B. Biochemie oder Strahlen-Medizin) organisiert sind. In ihnen wird ausgemacht, welche Problemdefinitionen akzeptiert, welche Methoden anerkannt, welche Gütekriterien angelegt werden sollen, und danach werden Prämien vergeben, die eine scientific community zu vergeben hat: Nationale oder internationale Anerkennung und mittelbar dadurch bessere Chancen, an Forschungsmittel, interessante Projekte und Gutachten und attraktive Reisen heranzukommen. Sie bilden damit die wichtigste Bezugsgruppe, wichtig für den, der sich integriert, wichtig, weil auch als Widerstand immer irgendwo präsent, für den, der sich von ihnen ab- oder über sie hinwegzusetzen versucht. Sie sind eifersüchtig auf Selbsterhalt und Selbstbestätigung bedacht, wie jede neue Elitediskussion zeigt, in der sie Elite zu sein und für sich heranzuziehen beanspruchen und wie auch ihr Beharren auf dem Selbstergänzungsrecht (Kooptation) immer wieder demonstriert.

Zumal mit Bezug auf die **Lehre**, d.h. die Vermittlung des gesammelten Wissens und die Heranziehung des wissenschaftlichen Nachwuchses, stellen sich nach den Analysen von BERNSTEIN (1977) die Disziplinen als mehr oder minder fest gefügte Sprachgemeinschaften dar, die sich danach unterscheiden, wie stark sie nach außen abgegrenzt und wie streng sie nach innen gegliedert sind. Es gibt solche, die ihre Inhalte, Begriffe und Methoden nach außen strikt von denen anderer Fächer, aber auch von denen der Alltagswelt absetzen und in sich eine hoch gestaffelte Leiter von Einführungs-, Grundlagen-, Stan-

dard- und Fortgeschrittenenwissen ausgeprägt haben, die der Nachwuchs erst Stufe für Stufe emporgeklettert sein muß, bevor er sich der Forschung nähern oder gar wieder über die Disziplin hinausschauen darf ("Kollektionscode"; Beispiele: Die Natur- und Ingenieurwissenschaften, die Medizin, auch Wirtschaftswissenschaft). Andere Fächer dagegen haben fließendere Grenzen zu den Nachbardisziplinen, sind etwas offener gegenüber den Bereichen persönlicher Erfahrung und alltäglicher Lebenspraxis, versuchen gar, diese hier und da einzubeziehen, und lassen in sich weniger hierarchisches Nebeneinander verschiedener Wissensgebiete und Arbeitsrichtungen zu ("Integrativer Code"; Beispiele: Germanistik, Erziehungswissenschaft). Wichtig: Diesen unterschiedlichen Gestalten des Curriculums entsprechen die sozialen Strukturen: Eine ausgeprägte Hierarchie von Hilfskräften, abhängigen Lehrpersonen bis hinauf zu den Forschungsordinarien in den Fächern des Kollektionscodes, ein höherer Grad an Gleichberechtigung und Mitbestimmungsmöglichkeiten für alle bei größerer Nähe zum Integrationscode (den es allerdings "in Reinkultur" nirgendwo gibt). Evident: die ersteren Fächer sind als potentiell technologische dem Produktionssektor, den ökonomischen und politischen Machtzentren näher und sperren sich zugleich stärker gegen problemorientierte praxisintegrierende Studienreformen; diese sind eher möglich in Fächern mit Integrationscode, bleiben dort aber relativ folgenlos. In solchen Umwelten wachsen die Wissenschaftler heran oder in sie hinein. Und damit kommen wir zu einer mehr psychologischen Erklärung: Wer ein Fach studiert, findet die Aufgaben bzw. zu lösenden Probleme so vorgelegt, wie seine Disziplin sie definiert (Beispiel: Wie "Gesundheit" praktisch in der Medizin definiert wird), löst die Aufgaben mit Methoden, die in diesem Fach anerkannt werden, lernt die Sprache (den "Fachjargon"), in der darüber zu reden ist, richtet sich bewußt oder unbewußt nach den Gütekriterien, nach denen Arbeiten bewertet, Seminarscheine vergeben, Tutor- oder Hilfskraftjobs angeboten werden usw., kurz: bildet einen "Habitus", ein Ensemble von fachspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern aus (vgl. zu diesem Konzept BOURDIEU 1979; SCHÖTTE 1982; HUBER u.a. 1983).

Dieser Habitus verbindet ihn trotz aller äußeren Unterschiede auch mit den "draußen" in entsprechenden Berufsfeldern arbeitenden "Experten": Auch sie zerlegen die komplexen Probleme der Natur- und Gesellschaftsgestaltung in fachgerechte Portionen, legen sich daraus zurecht, was sie mit ihrer jeweiligen Kompetenz lösen können (und überlassen den Rest und den Zusammenhang anderen) und wollen allenfalls zu diesen Portionen die spezielle Würze des Wissenschaftlers.

In anderen Worten: Diese Formen, die Welt zu sehen oder vielmehr nicht zu sehen und nur jeweils Partikel daraus zu präparieren und zu bearbeiten, haben in der Sozialisation von Wissenschaftlern von Kopf und Herz Besitz ergriffen (vgl. jüngst BRÄMER / NOLTE 1983; PORTELE / HUBER 1983). Die Studienreformkonzepte aber, um die es hier geht, enthalten alle die Forderungen, die Probleme in ihrer Komplexität zu sehen und zu bearbeiten, die Grenze des Fachs zu anderen Fächern und zum Alltagswissen hin zu überschreiten, sich auf "schmuddelige Wirklichkeit" (v. HENTIG) einzulassen: Das löst bei vielen Wissenschaftlern begreiflicherweise zunächst einmal Angst aus und späterhin, wenn sie sich darauf eingelassen haben, Überforderung. Solchen Ansprüchen praxisbezogener Arbeit nachzukommen und zugleich den disziplinspezifischen Kriterien der Fundierung, empirischen Prüfung und Übertragbarkeit gerecht werden zu wollen, diese Spannung ist für die Individuen auf die Dauer nicht

auszuhalten. Sie führt zu Selbstüberforderung, Zweifel an der Solidität des eigenen Tuns, Verunsicherung des Expertenstatus und schlicht auch zu zeitlicher Überlastung. Die Disziplinen sind demgegenüber nun einmal das Vehikel zur Komplexitätsreduktion; kraft Abstraktion reduzieren sie den Auftrag, machen sie Planungs- und Erfolgskriterien eindeutiger, die Arbeit berechenbarer, von Außenbedingungen, Politik, anderen Personen unabhängiger. Sie befreien das spannende Spiel mit intellektuell herausfordernden Aufgaben von "Erdenschwere" und erlauben die komfortable Rolle des Spezialisten, der nie für das Ganze verantwortlich ist.

Um auch eine politökonomische Erklärung wenigstens anzudeuten: Kein Zweifel, daß diese Form, Wissenschaft zu treiben, ihrer Funktion in unserer Gesellschaft entspricht. Systemtheoretisch gesprochen ist die Funktion, um derentwillen das Subsystem Wissenschaft ausdifferenziert worden ist und existiert, die Produktion geprüften Wissens nach wiederum in ihm selbst entwickelten und approbierten Prüfungskriterien (sowie die Heranbildung dazu geeigneten wissenschaftlichen Nachwuchses) - nichts sonst: Über die Verwendung der Produkte, die sie abliefern, entscheiden andere (vgl. PARSONS / PLATT 1973; jetzt auch KLOVER 1983). Es gibt gewiß Gründe, warum Wissenschaft als eine systematische Form des Nachdenkens wie jedes Nachdenken zeitweilig Abstand und Freiheit von Handeln und Handlungsdruck braucht. Es ist aber auch deutlich, daß eine so ausgeprägte und permanente Abtrennung der Wissenschaft nach außen und ihre Atomisierung nach innen sie geeignet macht, die augenblickliche Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft und die jeweiligen Herrschaftsverhältnisse zu stützen - und deswegen auch so angstvoll oder erbittert verteidigt wird.

Auch und gerade in den Gesellschaften des "real existierenden Sozialismus" hat sich daran nichts geändert, und es ist die weit über China hinaus bedeutsame Tragödie des Maoismus, daß mit ihm, mit dem wichtigen, allerdings in der Form offenbar überzogenen Ansatz der iterativen Kulturrevolution auch der Versuch einer ständig neuen Durchbrechung solcher Arbeitsteilungen zwischen Wissenschaft und Produktion, Kopf- und Handarbeitern gescheitert ist und gegenwärtig rapide alle, aber auch alle Spuren davon gelöscht werden.

Jedenfalls läßt dies alles erkennen, daß die Determination von Forschung und Lehre durch die Disziplinen und damit auch die Barrieren gegen praxis- und zukunftsorientierte komplexe Projektstudien zu tief verwurzelt sind, als daß man sie mit ein paar Reformforderungen und -versuchen allmählich zu erschüttern hoffen könnte. Ohne starke Veränderungen auch in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, ohne Formen der Rotation zwischen wissenschaftlichen und praktischen Tätigkeiten, ohne Formen ständiger Verbindung von Studium und Beruf nebeneinander her (vgl. BAHRO 1977; VISALBERGHI 1973) läßt sich auch das ersehnte Modell einer sozial und inhaltlich offenen Hochschule nicht denken (vgl. BENGTSOON et. al. 1975).

Können die Gewerkschaften eine so eminente politische Aufgabe in Angriff nehmen? Würden sie eine solche veränderte Arbeitsteilung überhaupt wollen?

4. Folgerungen: Dennoch weiterhin Studienreform!

Daß die Barrieren so stark, weil im Wissenschaftssystem selbst gut begründet sind, besagt noch nicht, daß die progressiven gewerk-

schaftlichen Bildungskonzepte, die an ihnen abprallen, inhaltlich falsch sind, wohl aber vielleicht, daß die Ansatzpunkte und Strategien der gewerkschaftlichen Studienreformerarbeit verändert werden müßten.

4.1. Bildung und Arbeit

An der Forderung nach einem wissenschaftlichen Studium mit kritischem Berufspraxisbezug für alle Studierenden ist festzuhalten.

"Wissenschaftlich", das heißt u.a. auch, wenigstens exemplarisch an offenen Problemen vorbehaltlos und gründlich, also auch genügend lange, arbeiten zu können. Dieses Merkmal muß gegen Stundenplanüberfüllung hier, Studienzeiterkürzungspläne dort immer wieder verteidigt werden.

Der "kritische Berufspraxisbezug" ist auch in Zeiten, in denen für die Studenten der Anschluß einer entsprechenden Berufstätigkeit an das Studium ungewiß ist und Politiker, angefangen vom seinerzeitigen Bundeskanzler Helmut SCHMIDT, einer "Entkoppelung" das Wort reden und den Wert des Studiums als zweckfreier Allgemeinbildung entdecken, unverzichtbar. Er kann aber auch nur in der Auseinandersetzung mit einer konkreten Berufssituation (ihrer Organisationsform, ihren technischen und sozialen Strukturen, ihrem betrieblichen oder institutionellen Kontext etc.) gewonnen werden. Es muß dies nicht unbedingt diejenige des angestrebten oder herkömmlichen zukünftigen Berufs sein, er darf aber auch nicht nur durch ein allgemeines, damit wieder abstraktes, soziologisches Reden ersetzt werden. Wie bezüglich des wissenschaftlichen Stoffes gilt auch hier das exemplarische Prinzip: eine berufliche Situation zu "studieren"; besser: zu "erfahren" als eine Ausprägung gesellschaftlicher Praxis überhaupt. Nachdem Projektstudiengänge häufiger an ihrer Komplexität gescheitert sind und die längeren Praxiszeiten in "einphasigen" Studiengängen als Einfallstore staatlicher Kontrolle fragwürdig geworden sind, scheinen mir "Integrierte berufspraktische Studien" wie an der Gesamthochschule Kassel bzw. integrierte "Projektstudienphasen" wie an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, die meistversprechenden Formen.

Dies wollen, heißt gegen etwas anderes zu sein: Gegen das allzu beliebte Postulat "Lernen des Lernens" als einzig wichtiges Ziel der Hochschulausbildung. Sofern dies ein formales Lernen an beliebigen, also gleichgültigen Inhalten und losgelöst von allen konkreten Praxisbezügen meint, läuft es darauf hinaus, daß die Hochschule vor allem Leute produzieren soll, die sich bereitwillig und schmerzlos immer neuer Umschulung fügen. Eine "Wegwerf-Identität" also - während, wie ich meine, die Hochschule Identitätsentwicklung durch Identifikation mit bestimmten Aufgaben fördern soll, auf das Risiko hin, daß es mit "Trauerarbeit" verbunden ist, wenn diese Identität später durch sich wandelnde Umstände infrage gestellt wird.

Den Berufspraxisbezug weiterhin wollen heißt auch weiterhin die Wichtigkeit der Arbeitswelt betonen; das schließt eine gewisse Skepsis gegenüber einer Zuwendung ausschließlich zu den neuen sozialen Bewegungen (Frauen-, Friedens-, Umweltschutz-, Dritte-Welt-Bewegung) ein, wenngleich zu sehen ist, daß diese selbst einen zunehmend wichtigen Bereich gesellschaftlicher Praxis darstellen, deren verändernde Kraft eines Tages möglicherweise größer ist als die einer modifizierten Berufsausübung.

4.2. Arbeit und Bildung

In die langfristige Strategie ist die Entwicklung eines Studiums neben dem Beruf als Möglichkeit wissenschaftlicher Ausbildung für schon Berufstätige und -erfahrene aufzunehmen.

Gerade weil die Hochschulen gegenwärtig trotz Oberlast längst nicht alle potentiell an Studium Interessierten aufnehmen können, gerade weil sich die Disziplinen so schwer tun, sich in Forschung und Lehre den Problemen der gesellschaftlichen Praxis zu öffnen, erscheint es notwendig, auf ein Modell der Studienorganisation hinzuwirken, das Berufstätigen und -erfahrenen später einmal die Möglichkeit eröffnet, eine ihnen früher entgangene Hochschulausbildung nachzuholen oder auch eine früher abgeschlossene zu erweitern oder zu vertiefen. Ob nun in turnusmäßigen Veranstaltungen oder Kompaktphasen organisiert, ob in kürzere, in sich sinnvolle Studieneinheiten oder in Studiengänge gegliedert, ob mit Diplomen oder "nur" mit Zertifikat abzuschließen, ob so oder so finanziert - das alles sind offene Fragen, an denen gegenwärtig in Verfolg der Projektskizze von ED-DING u.a. (1977) in diversen Teilprojekten eines Projekts "Studium neben dem Beruf", organisatorisch angehängt an der Fernuniversität Hagen, gearbeitet wird. Nach den Zwischenergebnissen dort kann mit einem großen latenten Interesse (bei hochgerechnet ein paar hunderttausend) potentieller Studierender und mit Engagement bei solchen Hochschullehrern, die sich überhaupt schon einmal intensiv auf Weiterbildung eingelassen haben, gerechnet werden.

Dies zu unterstützen schiene mir eine Aufgabe auch für die Gewerkschaften: Es würden so Berufspraktiker in größerer Zahl an die Hochschulen herankommen und dort ihre Belange selbst vertreten, jene in Forschung und Lehre herausfordern können. Ihre Arbeit könnten sie mit Wissenschaft verbinden, nicht etwa nur um des schnelleren Technologie-Transfers willen (4), sondern der Reflexion, der Bildung halber, die ein Studium potentiell ermöglicht. Und dies sollte Arbeitnehmern nicht erst, worauf augenblickliche Trends hinauslaufen könnten, als Zeitvertreib nach einer Frühpensionierung ermöglicht werden, sondern als Möglichkeit der Kompetenzerweiterung, der Persönlichkeitsentwicklung, vielleicht auch der Kompensation neben der Berufstätigkeit her bei einer u.a. dazu verkürzten Wochen- oder Jahresarbeitszeit.

4.3. Studienreform an der Basis

Hinsichtlich der Strategie der Gewerkschaften, diese Forderungen durchzusetzen, sind angesichts des oben über die Barrieren Gesagten sicherlich sehr verschiedene Folgerungen möglich und jeweils auch wieder bestreitbar. Meine eigenen Empfehlungen sind folgende:

1. Es sind, so war die Behauptung, vor allem die Disziplinen, die Organisationsformen von Wissenschaft, und nicht so sehr der Staat oder gar direkt das Kapital, an denen die progressiven gewerkschaftlichen Studienreformkonzepte gescheitert sind, konkret: Die Entscheidungen von Fachbereichen, Fakultätentagen und Westdeutscher Rektorenkonferenz. Diese aber sind bisher kaum direkt in die Strategie der Gewerkschaften einbezogen worden, etwa durch Präsenz auf den Fachkonferenzen oder durch Bildung fachspezifischer Arbeitsgemeinschaften. Es käme aber darauf an, die Studienreform nicht nur durch allgemeine hochschuldidaktische Konzepte gleichsam von außen an die Disziplinen heranzutragen, sondern auch gleichsam von innen heraus, aus der Wissenschafts-

kritik hervorzutreiben. Ansatzpunkte hierfür wird es trotz des oben Gesagten auch innerhalb der scientific communities immer wieder geben: In den Widersprüchen, in die sie nach innen durch den Streit zwischen alten und neuen Denkschulen (Paradigmen) und nach außen dadurch geraten, daß die Diskrepanz zwischen den geforderten komplexen Lösungen praktischer Probleme und den ihnen gebotenen spezialistischen Expertisen manifest wird.

2. An der Widerständigkeit des Wissenschaftssystems sind auch die staatlichen Modernisierungsversuche gescheitert, wie sich an den Ergebnissen des Studienreformkommissionen-"Instrumentariums" im Abstieg von der Ständigen Kommission über die Fachkommissionen bis zu den "Umsetzungen" (eher: Blockierungen) der lokalen Hochschulen und Fachbereiche ablesen läßt. Nach wie vor bezweifle ich, auch gegenüber J. WILDT (1983) und G. KÖHLER (1983), daß die Energien der Gewerkschaften dort richtig eingesetzt sind. Zwar sind in der "expressiven" Ebene, also in Formulierungen von Normen und Wünschen, Geländegevinne gemacht, sind sonst im lokalen Gerangel untergehende Dissense auf höchster Ebene artikuliert, die Diskussionen damit vielleicht vergesellschaftet worden. In der "instrumentellen" Ebene aber konnten die Fronten der Disziplinen, die letztlich den Zeitplan der Studierenden besetzen und gegenüber Innovationen abgrenzen, kaum zurückgedrängt werden. Zwar kommt es in der Tat darauf an, der "Entöffentlichung" von Studienreform zu wehren, die Veröffentlichung zu betreiben, in der allein sie transparent und kritisierbar werden und über den jeweiligen Ort oder Zeitpunkt hinaus wirken kann. Aber es ließen sich dafür andere Formen denken, die intensiveren Austausch und geringeren Zwang zu Formelkompromissen mit sich brächten als überregionale Studienreformkommissionen, die der Administration zuarbeiten: etwa Projekttagungen, Workshops, Hospitationen und Diskussionsforen.
3. Es wäre m.E. verhängnisvoll, wenn sich die Gewerkschaften durch die jetzt, nachdem das "Instrumentarium" klapprig geworden ist, vom Zaun gebrochene Differenzierungsdebatte um neue Studiengangsmodelle das Handlungsfeld vorgeben ließen. Zwar müssen sie den Versuchen, die soziale Öffnung der Hochschule im Zulassungsverfahren durch neue gestaffelte Selektionsprozeduren rückgängig zu machen, schlicht widerstehen. Aber die eigentliche Arbeit sollte nicht solchen Reorganisationsmodellen gewidmet sein, sondern inhaltlichen Reformen auf die oben wiederholten Ziele hin, und dieses so, daß sich alsbald hier und da etwas Neues regt.
4. Wenn das durch strukturelle Änderungen des Wissenschaftsbetriebes als ganzem nicht so bald zu bewirken ist, wie dann? M.E. nur, wenn man diesen gewissermaßen sich selbst überläßt und daneben oder, wenn man will, darunter neue Zellen stiftet, innerhalb derer Lehre, Studium und Praxis nach anderen neuen Mustern verbunden werden: Modellversuche eines Studiums neben dem Beruf (s.o.); Kooperationsvereinbarungen zwischen Untergliederungen der Hochschulen oder auch nur einzelnen Kollegen und gewerkschaftlichen Gruppen am Ort, womit an die Arbeit des Vereins zur Förderung der Studienreform (VFS) wieder anzuknüpfen wäre; Quasi-Vereinsbildungen von Hochschullehrern, die sich verabreden, jeweils in ihren Veranstaltungen Fragen der gewerkschaftlichen Praxis und der globalen Zukunft aufzunehmen, oder die ihre Veranstaltungen für Studenten entsprechend koordinieren; Kollektive von Studenten, die sich ihr Studium organisieren und ihre Hochschullehrer zum Teil auch selbst suchen; Wissenschaftsläden oder

ähnliche Organisationsformen, über die eine Kooperation von Hochschulangehörigen mit sozialen Bewegungen gestiftet werden und Diplom- und Doktorarbeiten einen praktischen Sinn bekommen könnten.

Dergleichen Vorstellungen erscheinen vielleicht angesichts der oben geschilderten Beharrungs- und Anziehungskraft der scientific communities als bloße Wünsche; es kommt ihnen aber entgegen, daß es auch immer wieder Beispiele für das Bestreben von Wissenschaftlern gibt, aus den engen Grenzen des intradisziplinären Forschens wenigstens zeitweilig herauszutreten, um sich sinnvollere Arbeitszusammenhänge oder praktische Erfahrungen zu schaffen - so lange, bis sie vielleicht wieder einmal des Rückbezuges auf und des Rückzuges in ihre Disziplin bedürfen.

Vielleicht liegt in einem informellen Hin und Her der Personen ("Rotation") zwischen den verschiedenen Handlungsebenen der Studienreform und zwischen den intra- und interdisziplinären Arbeitsbereichen der Wissenschaft eine Chance.

Anmerkungen

- 1) Überarbeitete Fassung eines Referats in der Arbeitsgruppe "Soziale Öffnung der Hochschule" der Bildungspolitischen Konferenz des DGB vom 9.-11.11.1983 in Freiburg/Br.
- 2) Zahlen nach Wissenschaftsrat (1983 b).
- 3) Vgl. die Sammelbände von WEINGART (1972 bzw. 1974), in denen wichtige Positionen der wissenschaftssoziologischen Diskussion repräsentiert sind, darin für das Folgende besonders die Beiträge von STORER und HAGSTROM.
- 4) Wissenschaftliche Weiterbildung nur in den Dienst möglichst rascher Übermittlung neuester Forschungsergebnisse zu stellen, ist eine in den Empfehlungen vom WISSENSCHAFTSRAT (1983 a), aber auch der PROWIS-Arbeiten implizierte Gefahr (vgl. ALLESCH / PREISS 1983).

Literaturverzeichnis

- ALLESCH, J.; PREISS, D.: Struktureller Wandel und wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Berlin: Technische Universität 1983 (TUB-Dokumentation H. 17).
- BAHRO, R.: Die Alternative. Köln: Europäische Verlagsanstalt 1977.
- BAMBERG, H.-D. u.a. (Hrsg.): Hochschulen und Gewerkschaften. Köln 1979.
- BENGTSSON, J. et al.: Zukünfte der Erziehung. München: Kösel 1975 (engl. Amsterdam 1973).
- BERNSTEIN, B.: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: ders., Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses, Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- BODENHÖFER, J. (Hrsg.): Hochschulexpansion und Beschäftigung. Köln 1981.
- BÖHME, G.; ENGELHARDT, M.V. (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1979.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 2. Aufl. 1979.
- BRÄMER, R.; NOLTE, G.: Die heile Welt der Wissenschaft. Zur Empirie des "typischen Naturwissenschaftlers." Marburg: Redaktionsgemeinschaft Soznat 1983.

- BMBW = BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1982/83. Bonn 1982.
- DGB (Landesbezirk Nordmark); Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg (Hrsg.): Sozialökonomischer Studiengang. Ein Beispiel arbeitnehmerorientierter Hochschulausbildung. Hamburg 1983.
- EDDING, F. u.a.: Studium neben dem Beruf. Eine Projektskizze. Bonn 1977 (Schriftenreihe Hochschule, hrsg. vom BMBW, H. 26).
- HUBER, L.; LIEBAU, E.; PORTELE, G.; SCHÜTTE, W.: Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: BECKER, E. (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Weinheim: Beltz. 1983 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 75), S. 144-170.
- HUBER, L.; PORTELE, G.: Die Hochschullehrer. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Stuttgart 1983, S. 193ff..
- KATTERLE, S.; KRAHN, K. (Hrsg.): Wissenschaft und Arbeitnehmerinteressen. Köln: Bund-Verlag 1980.
- KLÖVER, J.: Universität und Wissenschaftssystem. Frankfurt: Campus 1983.
- PACK, L.: Arbeitszeit und Arbeitstempo der Hochschullehrer. (Eine quantitative Analyse, dargestellt am Beispiel der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim (WH).) Bonn-Bad Godesberg 1977 (Forum des Hochschulverbandes, H. 13).
- PARSON, T.; PLATT, G.M.: The American University. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1973.
- PORTELE, G.; HUBER, L.: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In: HUBER, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Stuttgart: 1983.
- SCHÜTTE, W.: Die Einübung des juristischen Denkens. Juristenausbildung als Sozialisationsprozeß. Frankfurt: Campus 1982.
- TESSARING, M.: Akademiker ohne Arbeit. In: Uni- und Berufswahlmagazin 4/1982, S. 27ff..
- VISALBERGHI, A.: Education and Division of Labor. Den Haag: Nijhoff 1973.
- VEREIN ZUR FÖRDERUNG DER STUDIENREFORM (Hrsg.): Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse. Köln: Bund-Verlag 1980.
- WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. 2 Bde. Frankfurt: Fischer-Athenäum 1972 und 1974.
- WILDT, J.: Studienreform als Gewerkschaftsarbeit. Hektogr. Ms. 1982 (GEW-Dok. E-83/6/2).
- WILDT, J.: Die Entwicklung des Projektstudiums im Kontext der Studienreform. Hektogr. Ms. 1983 (GEW-Dok. E-83/5/7).
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Weiterbildung an den Hochschulen. Köln 1983 a.
- WISSENSCHAFTSRAT: Zur Lage der Hochschulen Anfang der 80er Jahre. Statistischer Anhang. Köln 1983 b.

Studienzeiten	Studiengang	A	B	A = Durchschnittliche Verweildauer an der Hochschule in Semestern (1981)	B = Veränderung der Verweildauer an der Hochschule zwischen 1974 und 1981 in Semestern
Die Verweildauer deutscher Studenten an Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland hat sich zwischen 1974 und 1981 um 1,5 auf 12,7 Studiensemester erhöht. Dies geht aus einer Veröffentlichung des Informationsdienstes des Instituts der deutschen Wirtschaft hervor. Im einzelnen wurden genannt:	Humanmedizin	15,4	+2,0		
	Psychologie	15,2	+1,6		
	Architektur	14,4	+2,7		
	Mathematik	14,0	+1,9		
	Maschinenbau	13,6	+1,4		
	Elektrotechnik	12,4	+0,9		
	Wirtschaftswissenschaften	11,8	-1,5		
	Pharmazie	11,2	+3,1		