



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Vom Reformmodell zur modernen Universität

Rimbach, Gerhard

Düsseldorf, 1992

6.3.1.1 Das schwierige Konzept

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

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

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

6.3 Studienreform an den Gesamthochschulen

6.3.1 Integrierte Studiengänge

6.3.1.1 Das schwierige Konzept

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

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

²⁹ Ebd., S. 9 f.

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

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

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

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

1. Das Studienzugangsproblem³⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁴ Ebd., S. 23.

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

2. Studienverlaufsproblem

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

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

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

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

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

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

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

3. Studieninhaltsproblem

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

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

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

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

6.3.1.2 Schwachpunkte

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

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

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

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