



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

### **Vom Reformmodell zur modernen Universität**

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

6.3.1.2 Schwachpunkte

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

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.<sup>38</sup>

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.

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

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

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

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

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

- "der Konkurrenzsituation der Gesamthochschulen",

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

<sup>40</sup> Ebd., S. 41.

<sup>41</sup> Ebd., S. 43 f.

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

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

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

Das Ministerium hatte mit seinem Runderlaß vom Dezember 1972 selbst zu der Verwirrung über die Ausrichtung und Qualität der beiden Hauptstudien und des zugrundeliegenden Wissenschaftsbegriffs beigetragen, weil es das Hauptstudium II als "theoriebezogen" und das Hauptstudium I als "praxisbezogen" bezeichnet hatte<sup>46</sup>, und es offenhielt, ob es sich insgesamt um wissenschaftliche Studiengänge handele. Die spätere gesetzliche Verankerung des Dominanzprinzips, wonach in integrierten Studiengängen die Lehre von forschungs- und anwendungsqualifizierten Professoren "je nach fachlichen Schwerpunkten des Studienabschnitts ... überwiegt"<sup>47</sup>, befestigte die ursprüngliche Tendenz. Die Orientierung von DII und DI an den Studiengängen von Universitäten bzw. Fachhochschulen war zwar geeignet, die Konflikte zwischen den beiden Hochschullehrergruppen durch das Dominanzprinzip abzubauen; die

<sup>42</sup> Vgl. Küchenhoff, ebd., S. 25 f.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 28.

<sup>44</sup> Ebd.

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

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

<sup>47</sup> § 86 Lehrangebot, Abs. 2 des WissHG ursprünglich vom 20.11.1979.

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

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

Außerdem sah Küchenhoff selbst die Gefahr, durch unterschiedliche Studiendauern erneut die alte Hierarchie zwischen acht- und sechssemestrigen Studiengängen zu zementieren. Die daraus abgeleitete "unterschiedliche laufbahn- und besoldungsrechtliche Einstufung, der unterschiedliche Prestigezuwachs und die ungleichen Chancen im Berufsleben" der Hochschulabsolventen würden, wenn es nicht gelänge, an Universitäten Kurzzeitstudiengänge einzurichten, die Gesamthochschulen mit ihren sechssemestrigen wissenschaftlichen Studiengänge "in ein Ghetto geraten" lassen. Die überwiegende Zahl der Studenten dränge in das attraktivere Langzeitstudium. Um diese Entwicklung zu korrigieren, müsse ein zweisemestriges Aufbaustudium im Anschluß an das Kurzstudium entwickelt werden, das zu einem weiteren Diplomabschluß führe<sup>50</sup>, ein überlegenswerter Vorschlag, der nicht weiter verfolgt wurde, vermutlich weil die Gefahr bestand, die Attraktivität der Kurzzeitstudiengänge noch mehr zu reduzieren und das Ziel der Studienzeitverkürzung dadurch zu konterkarieren. Das starre Festhalten an der sechssemestrigen Regelstudienzeit für DI-Studiengänge wurde allerdings später aufgegeben, jedoch blieben die Gesamthochschulen die einzigen wissenschaftlichen Hochschulen mit Kurzstudiengängen, die mit einer akademischen Prüfung abschließen.

### 6.3.1.3 Erfahrungen nach fünf Jahren

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

#### 1. Der curriculare Ansatz

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

<sup>48</sup> Küchenhoff: ebd., S. 29.

<sup>49</sup> Ebd., S. 28 f.

<sup>50</sup> Ebd., S. 30 f.