



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

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

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

8.7 Funktionelles Studiensystem

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

fundierte Fachwissen aufgrund eines inzwischen vollzogenen Sozialisierungsprozesses positiver sehen, auch weil sie die weitgehend auf das Grundstudium konzentrierten Massenveranstaltungen überwunden haben und dadurch ihre Studienbedingungen als sehr zufriedenstellend empfinden. Aufgrund von Erfolgserlebnissen im System steigt die Identifikation mit ihm. Möglicherweise trägt ebenfalls zu einer dezidierten Leistungsorientierung bei, daß die Studierenden das immer noch von ihnen empfundene schlechte Ansehen der Gesamthochschule, das ihnen, so befürchteten sie, Nachteile auf dem Arbeitsmarkt bescheren würde, durch Leistung kompensieren wollen.<sup>204</sup> Die positive Beurteilung der eigenen Studienbedingungen durch höhere Semester könnte auch durch inzwischen gewonnene Vergleichserfahrungen mit anderen Hochschulen beeinflusst worden sein. Die teilweise Beschäftigung als studentische Hilfskräfte verändert ebenfalls das Urteil im gleichen Sinne.

### 8.7 Funktionelles Studiensystem

Seit Errichtung der Gesamthochschulen hieß es, die Studienreform sei zwar in erster Linie deren Aufgabe; Gesellschaft und Staat dürften sich jedoch einer Mitverantwortung nicht entziehen. Deshalb ist "die Studienreform ... nur in Zusammenarbeit von Hochschule und Staat zu bewältigen":

"Auf der Landesebene werden an diesem komplizierten und langdauernden Prozeß beteiligt sein: die Organe der Hochschulen und ihre Fachbereiche, die Hochschuldidaktischen Zentren als zentrale Einrichtungen der Hochschulen, die Hochschulkonferenz, die Studienreformkommissionen, der Beirat für die Studienkommissionen, der Beirat für die Studienreform, der Minister für Wissenschaft und Forschung, die Landesregierung und der Landtag."<sup>205</sup>

Die außerhalb der Hochschulen an der Reform mitwirkenden Gremien existieren seit längerem nicht mehr, und die Landespolitik hat sich anderen Problembereichen zugewandt. Nur ein Hochschuldidaktisches Zentrum wurde an den Gesamthochschulen (Essen) eingerichtet (vgl. Kap. 9.2). Die Hochschulen sind heute auf ihr eigenes Reform-Potential angewiesen, sofern sie noch Veränderungen vornehmen. Diese erstrecken sich in der Regel auf Detailänderungen und die gelegentliche Einführung neuer Studiengänge. Das geschieht dann, wenn neue berufliche Anforderungen erkennbar und die notwendigen personellen und materiellen Voraussetzungen vorhanden sind.

Während zu Beginn der 80er Jahre der damalige Wissenschaftsminister Schwier noch die aufgrund der Bestimmungen des WissHG gebotene Studienreform einleiten wollte (vgl. Dokument 10), blieb Ende der 80er Jahre nur noch die resignative Feststellung, daß "Studienreform seit langem kein Thema mehr" sei.<sup>206</sup> Aber das sei zu unrecht so und eine neue Phase der Studienreform tue not, denn: "Noch immer gibt es Studiengänge, die vom Umfang

<sup>204</sup> Herz, ebd., S. 73.

<sup>205</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Im Mittelpunkt die Studienreform: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen. Zur Gründung von fünf neuen Gesamthochschulen, Düsseldorf 1972, S. 15.

<sup>206</sup> Der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Hochschule 2001, Düsseldorf, August 1988, S. 33.

des zu vermittelnden Stoffes sehr stark überfrachtet sind, ohne daß diese Befrachtung vom Studienziel her oder von den Anforderungen des Arbeitsmarktes her oder auch vom Ideal der abgerundeten Allgemeinbildung her vernünftig zu begründen wäre. Die sich ständig verlängernden Studienzeiten sind zum Teil auf diese Entwicklung zurückzuführen, ebenso wie auf Mängel in der Studien- und Prüfungsorganisation<sup>207</sup>. Studienreform wird bei dieser Argumentation offensichtlich weitgehend mit Studienzzeitverkürzung gleichgesetzt.

Zweifellos sollten Studiengänge so konzipiert sein, daß sie innerhalb der Regelstudienzeit bei zumutbarer Arbeitsbelastung abgeschlossen werden können. Jedoch dürfen dabei nicht die überlastbedingten schlechten Studienbedingungen übergangen werden. Was zur Verbesserung der Studienqualität beitragen kann, sollte jedoch angestrebt werden. Insofern sind alle Maßnahmen, die diesem Ziele dienen, unterstützenswert. Dazu gehört auch das Aktionsprogramm "Qualität der Lehre".<sup>208</sup> Dabei wird zwar der Auftrag des Gesetzgebers zur Studienreform mit der Anmerkung übergangen, "die Qualität unserer Studienabschlüsse ist europaweit unbestritten",<sup>209</sup> jedoch seien die anschwellende Studiendauer, hohe Studienabbrecher- und Studiengangwechselquoten Mißstände und deshalb solle durch ein Aktionsprogramm ein Neueinstieg in die Reform von Lehre und Studium erreicht werden. Der schon in der programmatischen Schrift "Hochschule 2001" stehende Satz: "Gesucht sind überschaubare Studienorganisationen in allen Fächern, die es erlauben, eine möglichst breite und je nach Interessenlage vielgestaltige Grund- oder Allgemeinbildung unter Einbeziehung von Praxiserfahrungen mit dem Erwerb wissenschaftlicher Spezialkenntnisse zu kombinieren"<sup>210</sup>, ist wegen seines Abstraktionsniveaus zwar konsensfähig, aber die praktische Umsetzung gelingt nur selten. Wenn auch noch die dahinterstehende Intention, Studienzzeitverkürzung durch "Entrümpelung von Studiengängen"<sup>211</sup> erreicht werden soll, ist der Erfolg äußerst fraglich. Das nunmehr intendierte Erfolgsrezept, der sich aus der Forschung ergebenden Reputation des Wissenschaftlers mit Hilfe von Anreizen, Appellen und Vorschlägen<sup>212</sup> durch Aufwertung der Lehrqualifikation ein verändertes Profil zu geben, liefe auf sein modifiziertes Selbstverständnis hinaus.

Im übrigen stehen einer Studienzzeitverkürzung, um die es im Kern geht, eine Reihe weiterer Fakten entgegen, nämlich:

- die Eigendynamik wissenschaftlicher Fächer (Erkenntniszuwachs),
- ihre Ausdifferenzierung (Vermehrung der Fächer),
- das Interesse einer demokratischen Gesellschaft, keine "Fachidioten" auszubilden,<sup>213</sup>
- das Interesse der Studierenden an Studienfreiheit und selbständiger Lebensplanung,
- das Interesse der Lehrenden, ihr Fach möglichst umfassend und verpflichtend in den Prüfungs- und Studienordnungen festzuschreiben,

<sup>207</sup> Ebd.

<sup>208</sup> Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Aktionsprogramm Qualität der Lehre, Abschlußbericht, Düsseldorf, Oktober 1991.

<sup>209</sup> Ebd., S. 9.

<sup>210</sup> Hochschule 2001, ebd., S. 59.

<sup>211</sup> Ebd.

<sup>212</sup> Qualität der Lehre, ebd., S. 24 ff.

<sup>213</sup> Hochschule 2001, ebd., S. 59.

- die Verrechtlichungs- und Perfektionierungstendenzen durch die Wissenschaftsverwaltungen.

Die Erfahrungen der letzten 20 Jahre mit der gescheiterten Studienreform mahnen zur Skepsis, ob durch derartige punktuelle Aktionsprogramme Erfolge zu erzielen sind.

Zum Zeitpunkt der Errichtung der Gesamthochschulen im Jahre 1972 sollten durch die Neuordnung der Studiengänge angestrebt werden:

- "die Ausrichtung der Studiengänge auf Tätigkeitsfelder und auf deren Anforderungen;
- die Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden im gesamten tertiären Bildungsbereich;
- die Zusammenfassung von identischen oder gleichsetzbaren Lehrangeboten zu gemeinsamen Studieneinheiten;
- die Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieneinheiten,
- die Durchlässigkeit von Studiengängen;
- die Ausrichtung des Lehrangebots und der Studienanforderungen an der Regelstudienzeit des Studienganges und
- die Verkürzung von Studienzeiten".<sup>214</sup>

Dieser anspruchsvolle Zielkatalog der Neuordnung stieß damals auf wesentlich mehr Bereitschaft zur Studienreform als heute. Aber trotz dieser Aufbruchstimmung klafften erhebliche Differenzen zwischen Anspruch und Ergebnis. Die ersten beiden Punkte des Katalogs bezogen sich auf die Studienziele und -inhalte, die nächsten drei im wesentlichen auf die Organisation von Studiengängen und die letzten zwei auf die Verkürzung der Studiendauer. Nach 20 Jahren läßt sich folgendes für die integrierten Studiengänge,<sup>215</sup> die mit geringen Ausnahmen<sup>216</sup> nach dem Y-Modell strukturiert sind, aussagen:

- Die Ausrichtung auf Tätigkeitsfelder unterblieb. Eine Berufsbefähigung ist das Ziel, wobei bei den DII-Abschlüssen die universitären Vorbilder weitgehend übernommen wurden. Die DI-Studiengänge unterscheiden sich von Fachhochschulstudiengängen durch eine stärkere Betonung methodischer und fachwissenschaftlicher Grundlagen.
- Die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden geschieht in den integrierten Studiengängen, vertieft im DII und exemplarisch im DI.
- Aus der Zusammenfassung von universitären und Fachhochschul-Studiengängen entstanden gemäß dem Y-Modell im ersten Studienjahr identische Studieninhalte, im

<sup>214</sup> Im Mittelpunkt steht die Studienreform, in: Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen, S. 14.

<sup>215</sup> An allen fünf Gesamthochschulen existieren drei eigenständige Studienbereiche: 1. die integrierten Studiengänge, 2. die Lehramts- und Magisterstudiengänge sowie der Diplomstudiengang Pädagogik und 3. die Fachhochschulstudiengänge, die wegen ihrer Verschiedenartigkeit einzeln analysiert werden mußten. Hier wird nur der Kernbereich der Gesamthochschule, nämlich die integrierten Studiengänge, untersucht. In den beiden anderen Bereichen, insbesondere in den Lehramts- und Magisterstudiengängen, gibt es zwar einzelne Spezifika, aber insgesamt ist der Unterschied zu den entsprechenden Studiengängen an Universitäten nur gering, insbesondere wegen der landeseinheitlichen Prüfungsordnungen für das Lehramt. Landeseinheitliche Rahmenprüfungsordnungen existieren auch für Fachhochschulstudiengänge. Im übrigen stehen die drei Studienbereiche relativ isoliert nebeneinander.

<sup>216</sup> Nur zwei Studiengänge sind nach dem Konsekutivmodell organisiert und wenige sind tradierte Diplomstudiengänge, die als integrierte Studiengänge bezeichnet werden, weil sie hinsichtlich der Zulassungsbedingungen und der unterschiedlichen Qualifikation der Professoren zwei gesamthochschulspezifische Merkmale aufweisen.

zweiten ein teilweise gemeinsames und teilweise unterschiedliches Lehrangebot und danach weitgehend getrennte Studienrichtungen.

- Eine Kombinierbarkeit und Austauschbarkeit von Studieneinheiten zwischen Studiengängen bestehen ganz überwiegend nicht.
- Nach dem ersten gemeinsamen Studienjahr ist in der Regel die Entscheidung zwischen den beiden unterschiedlichen Studienästen fällig, die später nur unter Zeitverlust revidiert werden kann. Durchlässigkeit besteht demnach nur, und zwar bedingt, innerhalb des gewählten Studiengangs.
- Die inzwischen vorliegenden mehrjährigen Auswertungen der Fachstudiendauern an Gesamthochschulen zeigen, daß sie nahezu ebenso von der Regelstudienzeit abweichen wie die an anderen Hochschularten.<sup>217</sup> Lehrangebot und Studienanforderungen wurden demnach im allgemeinen nicht an der Regelstudienzeit ausgerichtet.

Die bald dominierenden Langzeitstudiengänge bewährten sich durch die reibungslose Aufnahme ihrer Absolventen in das Beschäftigungssystem. Die Minderheit der Absolventen des konzeptionell als wissenschaftlich gleichwertig, aber mehr praxisorientiert geplanten, tatsächlich jedoch als minderrangig angesehenen Kurzstudiums bewährten sich zwar ebenfalls am Arbeitsmarkt; sie werden jedoch weitgehend wie Fachhochschulabsolventen eingestuft. Das Vorhaben, die Studienreform als permanenten Prozeß zu gestalten, konnte nicht umgesetzt werden. Nachdem sich die Funktionsfähigkeit des Modells erwiesen hatte und die wissenschaftliche Anerkennung erreicht war, erfolgten nur noch punktuelle Verbesserungen, um offensichtliche Schwachpunkte zu korrigieren sowie die notwendigen Anpassungen an Veränderungen in Wissenschaft und Praxis zu erreichen.

Eine wesentliche Verbesserung der Lehrmethoden und -qualität, die Einführung neuer Lehrformen, eines alternativen Prüfungssystems und grundlegender Veränderungen der Studienbedingungen, die konkrete Formulierung von Studienzielen und darauf abgestimmte Studieninhalte, blieben weitgehend aus. Weiterhin waren die jeweils an fachwissenschaftlichen Kriterien orientierten Methoden und Inhalte für den Studienaufbau maßgebend und nicht hochschuldidaktische oder praxisbezogene Gesichtspunkte. Während hochschuldidaktische Überlegungen nahezu ganz verschwanden, hielt sich eine mehr oder weniger intensive Praxisorientierung, jedoch konzentriert auf die fachliche Funktion, wobei die übrigen nur interdisziplinär zugänglichen Berufsaspekte weitgehend ausgeblendet blieben. Praxisorientierung im Fachstudium richtet das Interesse auf die Optimierung fachlicher Problemstellungen, auf bessere technische Lösungen, ökonomische und organisatorische Effizienz, aber weniger auf einen Zuwachs an Lebensqualität, was die in diesem Kapitel zitierten Befragungen belegen.

---

<sup>217</sup> Die Aussagen über die Fachstudiendauer müssen in dieser Zusammenfassung global sein. Für detaillierte Angaben vgl. Kap. 8.1.2.2.