

ASTA Materialien

Studentenschaft der THD 10

zur

Studienreform

I N H A L T

INHALT	2
EINFÜHRUNG	3
MICHAEL STEBEL: STUDENTISCHE VORSTELLUNGEN ZUR STUDIENREFORM	4
SDS DENKSCHRIFT ZUR HOCHSCHULREFORM	8
GEWERKSCHAFTLICHE VORSTELLUNGEN ZUR STUDIEN- REFORM	12
DGB: LEITSÄTZE DES DGB ZUR STUDIENREFORM	14
HOCHSCHULAUSBILDUNG- 22 ORIENTIERUNGSPUNKTE	17
BERNHARD BAUMANN: HOCHSCHULAUSBILDUNG- 22 ORIENTIERUNGSPUNKTE	22
VDS: AUSSCHNITTE ZUR STUDIENREFORM AUS DEM 2. VDS ARBEITSPROGRAMM	24
JHG: ABSCHLUSSERKLÄRUNG DES HOCHSCHULPOLIT. KONGRESSES DER JHG IN DÜSSELDORF	25
H. STEINLIN: STUDIENREFORM ALS GEMEINSAME AUFGABE VON HOCHSCHULE UND STAAT	27
INSTRUMENTARIEN ZUR STUDIENREFORM	33
VORSTELLUNGEN DER STÄNDIGEN KOMMISSION FÜR STUDIENREFORM (ZUSAMMENFASSUNG)	34
GRUNDSÄTZE FÜR STUDIUM UND PRÜFUNG (STÄK - PAPIER)	38
MANFRED BISCHOF: DER LANGE WEG ZUM KOMPROMISS	39
WRK: STELLUNGNAHME ZU DEM ENTWURF DER STÄK	41
GERD KÖHLER: RÜCKFALL IN DIE RESTAURATION	45
FS BIOLOGIE DER UNI FREIBURG: THESENPAPIER FÜR EINE REFORM DES BIOLOGIESTUDIUMS	47

Dieser Studienreform Reader ist zusammengestellt worden, um allen Personen, die sich hier an der Hochschule mit Fragen der Studienreform befassen, Materialien an die Hand zu geben. Ich habe versucht, die Vorschläge verschiedener Gruppen zusammenzutragen, um die Vielfalt der Meinungen widerzuspiegeln. Ein wesentlicher Teil des Papiers befaßt sich mit den Vorstellungen der Ständigen Kommission für Studienreform, und dazu abgegebenen Stellungnahmen. Ich habe versucht zu den jeweiligen Meinungen immer die Kontroverse mit aufzuzeigen. Die "Grundsätze für Studium und Prüfungen" sind zusammengefaßt. Da sie sehr umfangreich sind, erscheinen sie hier nicht, sind aber verschiedentlich schon verbreitet.

Abschließend stelle ich ein Thesenpapier der Fachschaft Biologie aus Freiburg vor. Es soll beispielhaft dokumentieren, wie eine sinnvolle Zielanalyse aussehen kann.

Und jetzt viel Spaß beim lesen.

Studentische Vorstellungen zur Studienreform

Der Kampf den die Studenten in den letzten Jahren führten war im wesentlichen mit der Forderung nach der Streichung des HRG geprägt. Neben der sozialen Misere in der die Studentenschaft steckt, also vor allem zu niedrige Bafög-Sätze und die miserable Wohnsituation der Studenten, wurde durch dieses Gesetz versucht, die Hochschulen durch Einführung der Regelstudienzeit und Zwangsexmatrikulation, Ordnungsrecht und Vermögensbeirat auf die Ebene eines antipolitischen Kinderspielplatzes zu setzen.

Diese Maßnahmen sind mit fadenscheinigen Argumenten begründet. So soll die Regelstudienzeit höhere Durchlaufquoten möglich machen. Gerade dieses Argument erwies sich in der Diskussion als nicht haltbar. Deshalb konnten sich die Vertreter der Länder im Bundesrat dazu durchringen, die Passage der Zwangsexmatrikulation aus dem HRG zu streichen. Welche wahren Interessen allderings hinter diesen Maßnahmen gesteckt haben, zeigt sich an der Einführung von Meldefristen für Prüfungen. Hier wird deutlich, daß das Studium verschult werden soll.

Nach Anpassung der Landesgesetze an das Hochschulrahmengesetz hat sich bei uns Studenten im Laufe der Zeit eine gewisse Resignation breit gemacht. Im Wesentlichen sind dafür wohl zwei Gründe zu nennen:

- zum einen haben die großen Aktionen und die zahlreichen Streiks, bei denen mehr Studenten mobilisiert wurden als in den 68iger Jahren eigentlich nur wenig taktisch eingebracht
- zum anderen waren aber auch die Aktionen gegen das HRG immer Reaktionen auf dieses Gesetz. Lange Zeit wurden eigentlich keine studentischen Vorstellungen eigenständig entwickelt. Man war immer damit befaßt, "das Schlimmste zu verhindern".

Die Lage hat sich gewandelt und zwar in zweierlei Hinsicht. Das HHG ist verabschiedet und so muß man, zumindest momentan, damit leben. Doch ein Gesetz muß umgesetzt werden, damit es den Einfluß an den Hochschulen bekommt, der von den Machern präjudiziert war. Auf dieser neuen Ebene wird nun versucht, unter verstärkten staatlichem Einfluß die Interessen des Kapitals durchzusetzen. Wie diese Interessen aussehen, ist wohl am deutlichsten die Stellungnahme der WRK zum Stäg-Papier, ein Grundsatzpapier, welches ein Kompromiß der Mitglieder der Kommission darstellt, zu sehen. Nur zum Einstimmen ein Satz aus der Stel-

lungnahme der WRK:

"Wer studiert, begibt sich in Zucht einer Sache, die nur begrenzt Wahlmöglichkeiten gestattet."

Die staatliche Einflußnahme wird aber noch dadurch erleichtert, daß ein irrsinniges Instrumentarium für die Studienreform auf Bundes und Landesebene aufgebaut wird. Die eigentlich Betroffenen von der Studienreform, die Studenten, sind natürlich in diesen Gremien total unterrepräsentiert

Doch die Reform der Studiengänge wird letztlich an den Fachbereichen durchgeführt. Hier müssen studentische Vorstellungen zur Studienreform entwickelt werden. Die Arbeit muß letztlich in den Fachgruppen und Gremien geleistet werden, um unsere Vorstellungen vom Studium verwirklicht zu sehen. Um dies aber zu tun, muß man notwendiger Weise sich darüber im Klaren sein, warum Studienreform notwendig ist. Auf dieser Basis müssen dann Zielvorstellungen entwickelt werden. Nur so kann dann letztlich eine Analyse stattfinden, welche Inhalte und Formen die Ziele adäquat verwirklichen können.

Die Stäk führt im wesentlichen vier Punkte auf, die ihrer Ansicht nach ein Überdenken der Studiengänge verlangt:

- Vervielfachung des Wissens
- Veränderung der Wechselbeziehung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft
- Orientierungsprobleme und Entfremdungserscheinung
- Expansion der Hochschule

Diese Gründe müssen nun analysiert werden.

Vervielfachung des Wissens

Zweifelsfrei hat sich in den letzten Jahren das Wissen in allen Fachbereichen vervielfacht. Dieser Tatsache muß natürlich auch in den Lehrveranstaltungen Rechnung getragen werden. Sowohl eine breite Grundausbildung, als auch spezielle Kenntnisse sind dabei anzustreben. Dies darf allerdings nicht so verstanden werden, daß Lehrinhalte nur nach systematischen Gesichtspunkten ausgesucht werden. Vielmehr müssen die Lehrinhalte so ausgesucht werden und strukturiert werden, daß wir in unserem Studium die Ausführung von Wissenschaft und Technik auf die Gesellschaft erkennen lernen. Besonders geeignet sind für diesen Anspruch natürlich fachübergreifende Studienformen.

Veränderung der Wechselbeziehung zwischen Wissenschaft/Gesellschaft

Der Einfluß wissenschaftlicher Erkenntnis auf die gesellschaftliche Realität ist gewachsen und somit sind auch die Ansprüche der Wirtschaft und Berufswelt an die Studiengänge gestiegen. Es ist aber heute zu beobachten, daß das Studium hauptsächlich technischer Fakultäten, an wirtschaftlichen Interessen orientiert ist. Dabei wird oft vergessen, daß eigentlich die politische Auseinandersetzung mit den Inhalten zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung beitragen sollte. Studienreform darf also nicht, am Bedarf des Beschäftigungssystems, sondern an den Bedürfnissen der Gesellschaft orientiert werden

Orientierungsprobleme und Entfremdungserscheinungen

Mit dem Beginn des Studiums treten Studenten in eine Phase ein, die für sie logischerweise neue Probleme in sich birgt. Gerade in dieser Zeit lasten unsicher Berufsaussichten, Lernschwierigkeiten und Prüfungsangst besonders schwer auf den Studenten. Orientierungseinheiten sind an der TH Darmstadt an vielen Fachbereichen institutionalisiert und heben viele der Startschwierigkeiten auf. Daneben sind alternative Lehr- und Lernformen in den Orientierungsphasen verankert, die die Entwicklung kooperativer Arbeitsformen im Studium erleichtern.

Aber nicht nur Desorientierung der Studenten macht eine Neugestaltung der Studiengänge notwendig, sondern auch Entfremdungserscheinungen. Immer öfter kann man sehen, daß Studenten sich nicht mit dem identifizieren, was sie studieren. Daran schuld sind nicht nur anonyme Lehrveranstaltungen, sondern im großen Maße auch Lehrinhalte, die nicht vermittelbar sind.

Expansion der Hochschule

Ein technischer Grund für Studienreform, bei dem allerdings nicht vergessen werden darf, daß das Recht auf Bildung für alle sichergestellt sein muß.

Ziele der Studienreform

Bei der Zielanalyse wird häufig der Fehler begangen, daß als einziger oder zumindest schwerwiegender Orientierungspunkt die Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit gesehen wird. Dieser Anspruch ist aber nur bedingt leistbar. Da Hochschulausbildung natürlich Berufsausbildung

ist, müssen sich Studieninhalte auch am entsprechenden Berufsfeld orientieren. Berufsqualifizierend muß aber auch heißen, daß der Student kooperativ arbeiten lernt. Ziel der Ausbildung muß also das Hinführen zu emanzipatorischem und solidarischem Handeln sein. Natürlich müssen Kriterien der Berufspraxis einfließen. Diese müssen aber kritisch reflektiert und analysiert sein. Genau diese Ziele sind zweifellos am besten in fächerübergreifenden Veranstaltungen und letztlich in Projektstudiengängen umsetzbar. Im Zusammenhang mit der Frage der berufsqualifizierenden Ausbildung erhebt sich natürlich die Forderung nach der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten. Dies ist natürlich notwendige Voraussetzung für die oben angegebenen Ziele. Auch hier bieten die angegebenen Lernformen (Projekt) die beste Möglichkeit zur Verwirklichung.

Problematisch hingegen scheint die Forderung des DGB nach einer berufspraktischen Phase im Studium zu sein. Sicherlich darf nicht verurteilt werden, daß die praktische Phase Einblicke in die Verhältnisse am Arbeitsplatz vermitteln soll. Schwierigkeiten werden sich aber zweifellos bei der Umsetzung ergeben, denn in den Studiengängen (hauptsächlich an den Fachhochschulen) wo Praxisphasen bereits praktiziert werden, zeigt sich, daß der Einfluß der Industrie auf die Inhalte der Phase enorm ist. Darin ist eine wesentliche Gefahr zu sehen. Möglicherweise könnte also ein solches Vorgehen zurückschlagen.

Der letzte Aspekt der Zielanalyse könnte mit dem Schlagwort: Studium zur gesamten Persönlichkeitsentwicklung beschrieben sein. Da lernen ein lebenslanger Prozeß ist, sollte man einen Anspruch der für Schulen erhoben wird nicht plötzlich für Hochschulen fallen lassen. Hochschulen dürfen keine Lernfabriken mit hohen Durchlaufquoten sein, so wie es sich scheinbar die WRK wünschte oder immer noch wünscht. Die Mitglieder der Hochschule müssen sich vielmehr als Mitglieder der Hochschule verstehen. Jedem einzelnen Hochschulabsolventen muß klar sein, daß er eine verantwortungsvolle Position in der Gesellschaft hat und sie zum allgemeinen Nutzen gebrauchen muß. In diesem Sinne mein ich, daß Studienreform heute für Studentengenerationen morgen viel bewirken kann

Darmstadt, den 14.4.1980

Michael Siebel

SDS - Denkschrift zur Hochschulreform

Gliederung des Studiums

In einer Situation, in der sich die Hochschule in steigendem Maße mit der Aufgabe der speziellen Berufsvorbereitung konfrontiert sieht und in der sich ihre äußere Notlage und Überfüllung immer mehr zuspitzt, entstanden innerhalb und außerhalb der Hochschule Lösungsversuche, die eine Teilung des Studiums in zwei Abschnitte durch eine Zwischenprüfung vorgesehen, in einen ersten, stärker "verschulten" Studienabschnitt (Grundstudium), und einen zweiten, freieren Studienabschnitt (Hauptstudium). (1)

Nach einem Modell des VDS sollen am Ende des Grundstudiums das Wissen und die Leistung des Studenten in einer Reihe von Fächern, von denen er einige am Ende der Grundsemester abschließen soll, sowie seine Eignung zum Studium der gewählten Fachrichtung geprüft werden. In den Anfangssemestern soll das Studium stärker "geordnet" werden, damit sich der Student später in seinem Hauptstudium "frei orientieren und entfalten kann". Besonders von der Wirtschaftspraxis sind die Vorschläge des VDS und einer Kommission der Kultusminister- und Rektoren-Konferenz für eine solche Teilung des Studiums begrüßt worden unter dem Gesichtspunkt, die Studenten dazu anzuhalten, schon zu Beginn des Studiums gründlich und fleißig zu lernen und nicht etwa, wie das heute noch vorkommt, die ersten Semester zu "verbummeln", und um ihnen zugleich "eine Art Richtlinie für den Studienaufbau" zu geben. (2)

Sicher ist, daß dadurch eine Überfüllung des ersten Studienabschnitts mit Wissensstoff eintreten würde, wobei noch dazu in Ausrichtung auf die Zwischenprüfung intensiv gelernt werden müßte. Es ist fraglich, ob in einer solchen Situation Raum für die zugleich erstrebte Entwicklung eines "methodisch-wissenschaftlichen Arbeits- und Denkvermögens" und der Fähigkeit, das Fach "in den Rahmen der Wissenschaften einzuordnen" bleiben kann. (3)

Sicherlich ist es richtig, daß der Studienanfänger in der gegenwärtigen Situation seiner "akademischen Freiheit" gar nicht gewachsen ist. Dem Studenten tritt die Universität zumielst als ein abstraktes "Angebot" von Wissens-Stoff entgegen, in dem er zunächst planlos umherirrt, um sich dann bald eng an den Prüfungsordnungen auszurichten, d. h.

- (1) VDS-Stellungnahme zum Problemkreis "Akademische Zwischenprüfung", Vorschläge des Arbeitskreises, Studiengestaltung und Wirtschaftspraxis im Bundesausschuß Betriebswirtschaft des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (RKW), Gemischte Kommission der Kultusminister- und Rektorenkonferenz.
- (2) F. W. Hardach, Reform des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums aus der Sicht der Wirtschaftspraxis und Wirtschaftsverwaltung, in: DUZ 3/1961
- (3) VDS-Stellungnahme, a. a. O., S. 5

aber vom planlosen Konsumieren in ein engstirnig reglementiertes "Pauken" überzogen. Gewiß ist das Postulat der herrschenden Universitätsideologie, der Student müßte schon im zweiten Semester verpflichtet sein, "selbst durch Irrtum zu forschen" (1) heute größtenteils fiktiv geworden, da der zum 'Stoff-Konsumenten' und 'akademischen Fachschüler' gewordene Student vielfach gar nicht mehr in den Raum selbsttätigen Studierens und Forschens gelangt. Dennoch sind gegen die erstrebte Aufteilung des Studiums in zwei so gegensätzlich strukturierte Abschnitte ernste Einwendungen zu machen:

Die Zusammendrängung eines fachschulartigen Lernbetriebs in den ersten zwei Jahren würde die Einstellung des Studenten zum Charakter seines Studiums so intensiv formen, daß er sich im zweiten Abschnitt nur schwer von der eingeübten Arbeitsweise lösen könnte, zumal er dann schon wieder mit dem Blick auf das drohende Abschlußexamen sein Studium von selbst reglementieren würde.

Die Ausrichtung des ersten Studienabschnittes auf eine umfangreiche Zwischenprüfung und die notwendige Bewältigung eines weitgespannten Wissens-Stoffes erschwert die freie Wahl oder einen Wechsel des Faches in den ersten Semestern. Außerdem kommt der Student kaum mit dem eigentlichen Kern der gewählten Fachwissenschaften in Berührung, sondern fast ausschließlich mit ihrem Stoff und im günstigsten Fall mit den äußeren Formen wissenschaftlich-methodischen Vorgehens.

Die Vorbereitung des Studenten auf den sinnvollen Gebrauch seiner akademischen Freiheit kann nicht dadurch erreicht werden, daß er angehalten wird, in der ersten Studienhälfte fast ganz auf sie zu verzichten, sondern zu diesem Zweck muß vor allem eine Änderung des augenblicklichen Studienbetriebs energischer in Angriff genommen werden (Vgl. dazu die in Kapitel II entwickelten Formen der Studienselbsthilfe.)

Ohne die Wichtigkeit des intensiven Lernens und Übens besonders in den ersten Semestern gering einzuschätzen, muß doch an dem Nebeneinander, dem ständigen Wechsel zwischen mehr schulartiger Übung und Stoffarbeit einerseits und der kritisch-selbständigen wissenschaftlichen Denkweise auf der anderen Seite festgehalten werden.

Die lernende Erarbeitung von Lehrstoffen und Techniken muß im Bewußtsein des Studenten auf eine wissenschaftliche Problematik des Faches bezogen sein. Daher ist die gleichzeitige Aneignung von Wissens-Stoff zahlreicher Neben- und Hilfsfächer anzulehnen (Nach den VDS-Vorschlägen soll z. B. ein Student der Wirtschaftswissenschaft im Grundstudium gleichzeitig sich die Grundlagen der Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Sozialpsychologie, Rechtswissenschaft, Statistik, Logik, Mathematik und Methodenlehre aneignen). Stattdessen ist in den ersten Semestern ein einflussreiches Eindringen in den Stoff die wissenschaftliche Probestellung und Methodologie einiger weniger Fachgebiete anzustreben.

Aufgrund der Überlegungen über Begriff, Ziele und Schwerpunkte des Studiums wird der folgende Studienaufbau empfohlen:

Einführung in das Studium:

Im ersten Studienabschnitt sollen die Studenten vor allem in die von Schulunterricht sich abhebende Form des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens eingeführt werden. Sie sollen bewußt noch nicht an eine Fülle von Stoff und Spezialgebieten herangelassen werden.

(1) J. Fischer in DUZ, 1960

da man befürchten muß, sie würden sich in der bloßen Aufnahme von Wissen verlieren.

Im Mittelpunkt des ersten Studienabschnitts steht daher die beispielhafte Einführung in Methodik und wissenschaftliches Problematik einer Fachrichtung am Stoff einiger weniger Fachgebiete.

Der Student soll von Anfang an in die Spannung zwischen intensivem Lernen von Wissensstoff und dem kritischen Durchdenken einer wissenschaftlichen Problematik hineingestellt werden. Dadurch wird er besser darauf vorbereitet sich im weiteren Verlauf seines Studiums selbständig gleichzeitig in den Stoff und in die Problemstellung und Theorie weiterer Fachgebiete oder anderer Disziplinen einzuarbeiten. Die intensive Erarbeitung zahlreicher Wissensgebiete sollte erst nach dem ersten Studienabschnitts beginnen.

Die Spezialfächer, die der Student in den ersten Semestern möglichst frei wählen soll (abgesehen von den Naturwissenschaften, in denen das nur begrenzt möglich ist) sollen erstens nicht zu eng miteinander verknüpft sein (z. B. Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch bei Germanisten oder Politische und Rechtssoziologie bei Soziologen) sondern auch Einblick in verschiedene Fachrichtungen erlauben (z. B. ein sprachwissenschaftliches und ein historisches Fachgebiet in der Philosophischen Fakultät, und dürfen zweitens nicht zu eng begrenzt oder bloße Hilfswissenschaften im Rahmen einer Fachrichtung sein.

Am Beispiel des Stoffs und der Methodik der gewählten Fachgebiete sollen vor allem folgende Aufgaben der Studieneinführung erfüllt werden:

1) Allgemeine Einführung in die wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise: Es soll vor allem die Kunst des kritisch-wissenschaftlichen Gesprächs, der Diskussion und des selbständig vorbereiteten freien Vortrags gelehrt und geübt werden. (Die Methodik der Diskussion und Interpretation wird naturgemäß mehr in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Vordergrund stehen, aber in allen Fächern ist die Fähigkeit zum freien Vortrag zu üben.) Zentrum dieser Einübung in die wissenschaftliche Arbeitsweise ist das Proseminar; geleitet von jüngeren Dozenten und Assistenten als Tutoren.

2) Feststellung der Schwerpunkte in der Begabung und den Fähigkeiten der Studenten, um ihnen die Wahl bestimmter Fächer oder einen Wechsel des Studienfachs noch im ersten Studienabschnitt empfehlen zu können. Dazu ist eine intensivere individuelle Studienberatung durch wissenschaftliche Assistenten und Dozenten mit Tutorenfunktion erforderlich.

3) Erlernung der Benutzung des fachwissenschaftlichen 'Handwerkszeugs' (Nachschlagewerke, Bibliographien, systematische Handbücher in den Geisteswissenschaften, technische Einrichtungen und Apparate in den Naturwissenschaften) durch kleine Tutorengruppen (mit studentischen Tutoren) und in besonderen Kursen oder Praktika.

Zur stärkeren Intensivierung des Studiums bereits in den ersten Semestern ist allgemein der Unterricht und die Arbeit in kleinen Gruppen und eine ständige Studienberatung anzustreben und beim personellen und sachlichen Ausbau der Hochschulen zu berücksichtigen. (Vgl. Kapitel IV, Der Lehrkörper der Hochschule)

Als notwendige ergänzende Aufgaben neben der eigentlichen wissenschaftlichen Studieneinführung sind anzusehen:

1) Parallel zur Studieneinführung muß in vielen Fachrichtungen bereits im ersten Studienabschnitt die systematische Einarbeitung in das grundlegende Fachwissen in größerem Umfang einsetzen, besonders in den Naturwissenschaften. Dazu ist ein Stufenbau von

von aufeinander aufbauenden Lern-Kursen und Übungen erforderlich, die jedoch auch nach dem ersten Studienabschnitt weiterhin absolviert werden müssen und nicht in der Form eines 'Grundstudiums' vorgeschaltet werden können. In den Geisteswissenschaften geht das selbständig-kritische Studieren in Seminaren und Arbeitsgruppen ständig einher mit der Erarbeitung neuer Stoffgebiete (z. B. bestimmter Sprachstufen, deren Kenntnis nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt des Studiums gefordert wird). In den Naturwissenschaften dagegen ist eine geordnetere Studienfolge der zu lernenden Stoffgebiete erforderlich.

2) Verbesserung der Sprachkenntnisse der Studenten in allen Fakultäten (nicht nur in philologischen Fächern) durch Kurse und Konversationsgruppen, die die Einarbeitung in fremdsprachige wissenschaftliche Fachliteratur erleichtern sollen. Zur Erlangung von neuen Sprachen, die z. T. in der Schule nicht gelehrt werden, sollten Kurse in Sprachinstituten eingerichtet werden, die mit der Hochschule in Verbindung stehen.

Zwischenprüfungen

Nach der Einführung in das Studium in den ersten Semestern sollte in allen Fakultäten eine Eignungsfeststellung in der Form einer akademischen Zwischenprüfung stattfinden.

Zur Begründung:

1) Durch Einführung der Zwischenprüfung soll dem Studenten eine sinnvolle und intensivere Studiengestaltung schon in den ersten Semestern nahegelegt werden, ohne dabei die akademische Freiheit des Studiums zu verletzen. Denn die freie Wahl des Lehrers, der Fachgebiete der Prüfung innerhalb einer Studienrichtung und des Zeitpunkts der Prüfung muß gewährt werden.

2) Die Einführung eines allgemeinen einheitlichen Systems von Zwischenprüfungen zur Eignungsfeststellung in allen Universitäten hätte den Vorteil der Objektivierung der Maßstäbe der Eignungsfeststellung und der Vereinheitlichung der z. Zt. sehr unterschiedlichen Prüfungsmethoden. Die Vielzahl der gegenwärtigen Prüfungen - Hauptseminaraufnahme, Proseminarabschluß, - Hilfswissenschaftliche, Honnet-, - und andere Förderungsprüfungen - können ersetzt werden durch eine einzige Zwischenprüfung. Dadurch würden die Fakultäten und verantwortlichen Professoren veranlaßt, theoretisch fundierte und realistische Kriterien der Eignung aufzustellen, deren Rahmen etwa durch die Fakultätentage und die WRK einheitlich festgelegt werden müßten. Allgemeingültige Prüfungen, die nicht lokal begrenzt sind und nicht von einzelnen Fachprofessoren willkürlich erweitert und in ihren Zielen verfälscht werden dürfen, erleichtern die Freizügigkeit der Studenten, den Wechsel des Studienortes.

3) Die Studienförderung bedürftiger Studenten ist gegenwärtig und auf abnehmbare Zeit an Prüfungen gebunden, die für Studenten aus anderen sozialen Schichten entfallen. Eine Eignungsfeststellung, die sich auf die Ausscheidung nur der bedürftigen Ungeeigneten beschränkt, ist jedoch sozial ungerecht. Als Folge der Einführung allgemeiner akademischer Zwischenprüfungen könnte zugleich diese Ungerechtigkeit beseitigt werden.

Die Zwischenprüfung (Eignungsprüfung) kann frühestens nach dem zweiten, spätestens nach dem vierten Semester abgelegt werden. Es soll die Fähigkeit des Studenten zum kritisch-selbständigen wissenschaftlichen Denken und seine grundsätzliche Eignung zum Studium eines größeren Faches oder einer Gruppe von verwandten Fachgebieten geprüft werden.

-3-

...ende Fachrichtungen oder Studienrichtungen müßten z. B. jeweils eine der-
... akademische Zwischenprüfung eingeführt werden:

Geschichtswissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften, Psychologie, Mathematik, Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Jura, Technische Fachrichtungen, Medizin (z. T. bestehende Vor- oder Zwischenexamina haben einen anderen Charakter). Damit würde es z. B. für die verschiedenen philologischen Fächer, von denen zumelst mehrere parallel studiert werden, nur eine Prüfung an Hand von zwei begrenzten frei gewählten Fachgebieten aus der sprachlichen und der literaturgeschichtlichen Abteilung eines Faches geben, in der die grundsätzliche Eignung zum Studium philologischer Fächer geprüft werden soll. (In den meisten kleinen Fachrichtungen, wie z. B. Sinologie, wird sich eine förmliche Prüfung wegen der intensiven Studiengestaltung und des engen Kontakts zu den Dozenten erübrigen; sie wäre hier nur erforderlich, falls die Dozenten einen Studenten für absolut ungeeignet halten.

Die Schwerpunkte in den Kriterien der Prüfung sind allerdings von Fach zu Fach verschieden:

Zur Feststellung der Eignung gehört besonders in den naturwissenschaftlichen und technischen Fachrichtungen auch die Prüfung der Fähigkeit, sich in planvoll-methodischer Weise das grundlegende Fachwissen anzueignen. Daher hat die Zwischenprüfung in einigen Fachgebieten auch den Charakter einer begrenzten, exemplarischen Wissensabfrage-Prüfung. Das Abfragen von Wissen muß in allen Fächern jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielen. Besonders in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern ist die Wissensprüfung keine geeignete Methode der Eignungsfeststellung.

Als negative Abgrenzung der Funktion von Zwischenprüfungen muß festgestellt werden: Sie dürfen nicht Instrument kurzzeitiger Seminarplanung sein. Unter dem Vorwand, sie könnten wissenschaftliche Hauptseminare von noch nicht qualifizierten Teilnehmern freihalten, werden die Prüfungen in dem gegenwärtigen Stadium permanenter Überfüllung der Hochschulen und des Mangels an Lehrkräften dazu benutzt, durch sinnloses Abfragen von Wissen die meisten Studenten auf Jahre hinaus von den eigentlichen Seminaren fernzuhalten. Um nicht durch studienfremde reine Wissensprüfungen den Charakter des Studiums der sich größtenteils selbst überlassenen Studenten völlig zu verzerren, sollten bei äußersten Notlagen wegen der Überfüllung eher Voranmeldungen für spätere Semester oder eine Auslosung der Seminarplätze eingeführt werden.

In dem Maße, in dem schon im ersten Studienabschnitt eine theoretische Vertiefung zur Orientierung über die Methodologie des Faches und seine Einordnung in den Gesamtzusammenhang der Wissenschaften erfolgen kann, sollte auch dieser Aspekt in der Prüfung besonders in den Vordergrund treten. Eine philosophische Einübung in eine Fachwissenschaft gehört an den Anfang des Studiums. "Am Ende käme sie längstmöglich zu spät. Das Philosophische gehöre eher ins letzte, statt ins erste Semester - diesem Vorurteil liegt selbst eigenes mangelhaftes Philosophieren zugrunde." (1)

Zur Durchführung der Zwischenprüfung ist zu empfehlen:

1. Voraussetzung der Zulassung zur Prüfung ist nur der Nachweis des erfolgreichen Besuchs einer Mindestzahl von Proseminaren und Übungen, deren Thematik in den Geisteswissenschaften kaum - in den Naturwissenschaften dagegen stärker festgelegt werden müßte.

(1) W. Fuchs, Hodegetik des akademischen Studiums. DUZ, 5 (1961), S. 10

2. Die Prüfung soll mündlich, unter Heranziehung einer vorliegenden, nicht zu umfangreichen schriftlichen Hausarbeit durchgeführt werden (es soll sich nicht um ein schriftliches Seminarreferat handeln), an deren Entstehung ein Assistent oder ein älterer Student als Tutor beratend mitgewirkt haben.
3. Es soll ein Prüfungsgespräch mit einer Kommission aus zwei bis drei Dozenten und Assistenten und einem studentischen Tutor stattfinden. Da es sich um eine grundsätzliche Eignungsprüfung handelt, sollte auch ein von der Studentenvertretung benannter älterer Student (studentischer Tutor) zum Prüfungsteam gehören und den Kandidaten befragen können. (Eine solche Regelung hat sich in einigen Hochschulen, z. B. an der Freien Universität Berlin, bei den Honnef-Fachprüfungen bereits bewährt.)
4. Wird trotz Wiederholung nach ein oder zwei Semestern die Prüfung nicht bestanden, muß der Student das Studienfach wechseln und in einer anderen Fachrichtung sich auf die Zwischenprüfung vorbereiten oder er wird die Hochschule verlassen müssen.

Dadurch könnte eine notwendige begrenzte Auslese durch den Ausschluß absolut ungeeigneter vom Studium erreicht werden. Nach einer bestimmten Anzahl von Jahren ist jedoch ein erneuter Versuch der Ablegung der Prüfung zu gestatten.

Da die Zwischenprüfung lediglich der Eignungsfeststellung dient, ist sie eindeutig von den Leistungsprüfungen (in der Form von Klausuren oder auch mündlichen Prüfungen) zu trennen, die zum Abschluß einzelner Kurse, Lehrgänge, Praktika eingeführt sind und der notwendigen Selbstkontrolle der Studenten über ihre Leistungen bei der Erarbeitung grundlegender Fachkenntnisse und Techniken dienen. Diese Leistungsprüfungen können nicht, etwa in der Art einer ausgedehnten 'Mammulprüfung' mit der Eignungsfeststellung zusammengezogen werden, erstens weil die Eignungsfeststellung möglichst früh erfolgen und nicht von den Studenten wegen der hohen Anforderungen einer 'Universal-Zwischenprüfung' immer weiteraufgeschoben werden soll, und zweitens weil das mit Sicherheit die völlige 'Verschulung' mindestens der ersten Studienhälfte bedeuten würde. (Vgl. oben, S. 52/53)

Die Zwischenprüfung als bloße Eignungsfeststellung hat auch nichts gemein mit den in einigen Fächern eingeführten Zwischen- oder Vorexamina (z. B. Vordiplomprüfungen) die den Anschluß einer Stufe des Studiums, von ganzen Studienfächern darstellen, deren Kenntnis Voraussetzung eines weiteren Studiums ist (z. B. im Verlauf des Medizinstudiums, in den technischen Fächern). Solche Zwischenexamina finden wegen der größeren Anforderungen einige Semester später als die Eignungsprüfungen statt. Für die Geistes- und Sozialwissenschaften und für einen Teil der Naturwissenschaften kommen als Zwischenprüfungen nur Eignungsprüfungen in Frage, da sich hier keine Gliederung des Studiums in Stufen von Fachgebieten durchführen läßt.

Das Hauptstudium

Nach der mit einer Zwischenprüfung abgeschlossenen Studieneinführung von zwei bis vier Semestern, je nach Fleiß oder Begabung der einzelnen Studenten, muß in dem eigentlichen Hauptstudium eine stärkere Differenzierung des Studienweges nach den unterschiedlichen Begabungen und Studienzielen der Studenten erreicht werden. Ein Ansatz ist schon dadurch gegeben, daß begabtere oder intensiver studierende Studenten schon ein Jahr eher in die Seminare und wissenschaftlichen Übungen des Hauptstudiums gelangen können als andere.

Die Differenzierung der Studienwege muß allein durch verschiedene Formen und Arten von Abschlußprüfungen erreicht werden und nicht durch eine institutionelle Trennung, etwa (innerhalb der einzelnen Fächer) in einen Lehrgang nur für Studenten, die Berufsvorbildung betreiben und einen für die eigentlich wissenschaftlichen Studierenden. mit

-10-

...annten Seminaren oder sogar verschiedenen Kategorien von Lehrkräften ('eigentliche' Professoren, d. h. Lehrstuhlinhaber, und bloße "Studienprofessoren", "Studienräte im Hochschuldienst", Vgl. Kapitel IV, Der Lehrkörper der Hochschule). Auch die institutionelle Gliederung bzw. Zweiteilung des Hauptstudiums in eine kürzere 'Unterstufe' geringeren Niveaus und eine darauf aufbauende 'Oberstufe' des eigentlichen wissenschaftlichen Studiums ist abzulehnen. Es können kaum präzise Kriterien für die Unterscheidung in 'Berufsausbildung' und 'echtes' wissenschaftliches Studium aufgestellt werden. Auch würden durch eine so formale Gliederung der Studentenschaft in zwei Kategorien unnötige Spannungen und Konflikte innerhalb der Universität herbeigeführt. Ferner wäre die gesellschaftliche Funktion dieser Zweiteilung die Verstärkung der Tendenz zur Herausstellung einer akademischen sozialen Führungselite und zur Verfestigung der bestehenden Bildungshierarchie.

Über den Aufbau des Hauptstudiums lassen sich nur wenig generelle Aussagen machen, die für alle oder die meisten Fakultäten Gültigkeit hätten:

1) In seinem Verlauf muß eine schrittweise Erweiterung des Studiums auf mehrere Fachgebiete des gewählten Hauptfaches und auf Nebenfächer erfolgen, möglichst bis zum gleichzeitigen Studium der Grundlagen solcher Fächer, die nicht theoretisch-methodisch mit dem Hauptfach verwandt sind.

Dadurch soll der Student erstens einen Einblick in Wissenschaften mit einem andersartigen theoretisch-methodologischen Fundament erhalten und zweitens soll stärker als gegenwärtig das Studium von Grenzgebieten traditioneller Fachrichtungen, durch ein Studium mit neuen und interessanten Fächerkombinationen gefördert werden (etwa: Soziologie und Architektur, Medizin und Sozialpsychologie, Afrikanistik und Landwirtschaft)

2) Gleichlaufend zur Erweiterung des Studiums auf andere Fachgebiete und Fächer muß besonders gegen Ende des Studiums eine Spezialisierung, die verteilte, intensive wissenschaftliche Arbeit an einem begrenzten Objekt erfolgen. Eine solche Konzentrierung sollte den Studenten durch verschiedene Formen des 'studium exemplare' nahegelegt werden, in denen die verschiedenen Aspekte oder Ansätze dieses Studienprinzips zum Ausdruck kommen:

Das exemplarisch vertiefte Fachstudium zur stärkeren Heranführung des Studenten an die Praxis der eigentlichen wissenschaftlichen Arbeit, durch Konzentration auf spezielle Studien- und Forschungsobjekte des Faches; das begrenzte 'exemplarische studium generale vom Fach aus' - die einzig noch mögliche Form des studium generale; (denn die stärkere Annäherung an die Praxis der Wissenschaft und die Vertiefung des Studiums am konkreten Objekt weist in vielen Fachgebieten notwendig über die Grenzen des Faches hinaus zur Anwendung von Erkenntnissen und Methoden mehrerer Fächer auf den Gegenstand der Erkenntnis bzw. des Studiums die Hinwendung zum Studium gesellschaftlich besonders relevanter Forschungs- und Studiengebiete, zu deren Bearbeitung und Durchleuchtung ebenfalls Ergebnisse und Methoden mehrerer Fächer nutzbar gemacht werden müssen.

Damit wird die schrittweise Erweiterung des Studiums bis zum Einblick in Fächer mit völlig anderer Methodik und theoretischen Grundlage zu einer Grundbedingung der Spezialisierung und Konzentrierung auf solche begrenzte Studienobjekte, die nur unter kritischer Reflexion über das Spezialfach hinaus und in der Anwendung von Erkenntnissen verschiedener Fächer überhaupt in ihrer Totalität erfaßt werden können.

Die Institutionalisierung des 'studium exemplare' in der Form der Erfassung der Totalität des konkreten Objekts über das Spezialfach hinaus verweist auf die Notwendigkeit einer Änderung im organisatorischen Aufbau der Hochschule (Vgl. Kapitel II, Die Hochschule und ihre Arbeitsformen) Als Beispiel exemplarischer Studien, die zugleich den Ansatz zu einem studium generale vom Fach aus darstellen, ist auf die Möglichkeit hinzuweisen, regelmäßig wechselnde länderkundliche studium exemplare - Programme besonders für Studenten der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer einzurichten, in denen jeweils die jüngste Geschichte und die gegenwärtige Gesamtverfassung eines fremden Landes (besonders auch von Entwicklungsländern) für zwei bis drei Semester im Mittelpunkt zahlreicher Lehrveranstaltungen von allen daran beteiligten Fachin-

stiften und Professoren stünde. Zur Beilegung sollten die Dozenten der folgenden Fächer herangezogen werden: die betreffende sprach- und naturwissenschaftliche Disziplin, Geschichte, Politische Wissenschaft, Soziologie, Geographie, Weltwirtschaftslehre, Kunstgeschichte, Publizistik. Ein derartiges länderübergreifendes Studienprogramm hätte besonders für die Ausbildung der künftigen Lehrer große Bedeutung.

Andere Objekte eines fachlichen oder überfachlichen studium exemplare ergeben sich aus der Notwendigkeit, bestimmte gesellschaftliche Probleme und Planungsaufgaben intensiver zu bearbeiten (z. B. die Problematik moderner Stadtplanung in Verbindung mit Städtebau, Gemeindefsoziologie, oder spezielle Bereiche der Betriebssoziologie).

In vielen Fächern könnte zwischen Grund- und Hauptstudium oder innerhalb des Hauptstudiums das Studium für ein Semester unterbrochen werden, um Gelegenheit zur Durchführung von wissenschaftsbezogenen Praktika oder Berufspraktika zur Berufsfindung und Berufsvorbereitung zu geben. Durch ein Praktikum nach der Zwischenprüfung wäre dem Studenten die Möglichkeit gegeben, noch vor Aufnahme des Hauptstudiums seine berufliche Eignung zu testen. Auch bei einem evtl. davon bestimmten Fachwechsel würde ein so angelegtes einführendes Grundstudium seinen Wert behalten. Es könnte auf die erforderlicher verkürzte Einführung in das neugewählte Fach je nach der Verwandtschaft der Fachrichtungen angerechnet werden.

Abschlussprüfungen:

Durch den Charakter der verschiedenen Arten von Abschlussprüfungen wird die Zielrichtung und Gestaltung des Hauptstudiums entscheidend bestimmt, und zwar aufgrund der freien Entscheidung der Studenten, die sich für dieses oder jenes Abschlussexamen im Laufe ihres Studiums entschließen.

Es sollten im allgemeinen in jeder Fachrichtung oder Fakultät drei Formen des Studienabschlusses möglich sein:

1. durch Prüfungen, deren Charakter zwar von der Universität bestimmt und in der Durchführung von ihr abhängig wären, die aber doch auf einen begrenzten Bereich der Praxis, auf ganz bestimmte Berufswege ausgerichtet wären, allerdings unter Anlegung wissenschaftlicher Maßstäbe an die Probleme der Berufspraxis; (gegenwärtig z. B. bestimmte Diplomprüfungen und die Staatsprüfungen)
2. durch Prüfungen, die zwar ebenfalls an der Qualifikation für die Berufspraxis orientiert sein sollten, aber für einen weiteren, nicht genau zu begrenzenden Bereich und zugleich auf Grund eines vertieften wissenschaftlichen Studiums abzulegen sind, und die daher eine möglichst freie und individuelle Fächerkombination auch über Fakultätsgrenzen hinweg zulassen (gegenwärtig z. B. die in einigen Philosophischen Fakultäten wieder eingeführte Magisterprüfung, die als Modell für ähnliche Prüfungen in den anderen Fakultäten dienen könnte). Bei der Vorbereitung dieser Prüfungen sollte das Prinzip des überfachlichen studium exemplare besonders betont werden;
3. durch die Promotion, deren zunehmende Entwertung durch die Schaffung von neuen nicht eng auf eine bestimmte Berufspraxis bezogenen Prüfungen in der Art der Magisterprüfung eingeschränkt werden könnte.

Auch künftig muß jedoch für die Studenten die Promotion auch als einziger Studienabschluß, ohne Verpflichtung zur vorherigen Ablegung einer anderen Abschlussprüfung, ermöglicht werden, weil trotz allen Entartungen nur die Promotion eine effektive Förderung wissenschaftlicher Begabungen und Leistungen erlaubt.

Bei allen Prüfungen ist der Fähigkeit, Kenntnisse in Zusammenhänge einzuordnen und sie anzuwenden, eine größere Bedeutung beizumessen als dem reinen Tatsachengedächtnis. Da lange Diplom- oder Staatsexamensarbeiten kaum einen Beitrag zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen leisten, sollten an ihrer Stelle kürzere schriftliche Arbeiten verlangt werden, die innerhalb eines Semesters anzufertigen wären und vor allem die Beherrschung der wissenschaftlichen Methoden und des wissenschaftlichen handwerklichen unter Beweis stellen sollen.

(Über die Problematik der akademischen und staatlichen Prüfungen im Verhältnis zur Hochschulautonomie vgl. Kapitel VII, Hochschule und Staat).

Gewerkschaftliche Vorstellungen zur Studienreform

Im Rahmen der allgemeinen Vorstellungen der Gewerkschaften zur Bildungspolitik gilt auch für die Hochschule, daß der Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufgehoben werden muß. Die Wissenschaft muß in den Dienst der Gesellschaft gestellt werden, um Lebens- und Arbeitsbedingungen humaner zu gestalten. Es ist nicht nur eine Reform im Bereich der Studiengänge notwendig, sondern auch eine Reform der Rahmenbedingungen. (Öffnung der Hochschulen, Darlensfreies Bafög)

Im Weiteren sind einige Punkte zusammengetragen, die eine Zusammenfassung der "Leitsätze des DGB zur Studienreform" darstellen.

Hochschulausbildung als Berufsausbildung

- Qualifikation für die berufliche Tätigkeit (breite Grundausbildung)
- Das Handeln des Ausgebildeten muß so ausgelegt sein, daß er weiß, in welchen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten er arbeitet.
- Vorbereitung auf die Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft
- Hochschulausbildung muß Fähigkeiten entwickeln, die Arbeitsbedingungen aller Arbeiter zu verbessern. (Demokratisierung aller Arbeits- und Lebensbereiche, Solidarität, Konfliktbereitschaft)
- fachwissenschaftliche Ausbildungsanteile müssen dynamisch veränderbar sein.
- interdisziplinäre (hauptsächlich sozialwissenschaftliche) Fragestellungen müssen in das Studium integriert werden.

Studienorganisation

- Mindeststudiendauer von 4 Jahren
- Einteilung des Studiums in Lerneinheiten, die auch später als Maßnahmen der Weiterbildung genutzt werden können

Orientierungsphase

- mehrwöchige Orientierungsphase zu Beginn des Studiums

- innerhalb dieser Orientierungsphase soll die Funktion des Studiums als Berufsausbildung deutlich werden, sowie in kooperative Arbeitsformen eingeführt werden.

- Erleichterung des Übergangs von Schule oder Beruf auf die Universität.

Praktische Phase

Alle Studiengänge sollen berufspraktische Studienphasen und Ausbildungselemente enthalten. (einphasige Ausbildungsgänge)

- Die praktische Phase soll Einblicke in die Verhältnisse am Arbeitsplatz vermitteln. Sie ist an der Hochschule vorzubereiten und in enger Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften zu gestalten.

Lehren und Lernen

- Vorlesungen sollen zugunsten von lernintensiven und kooperativen Arbeitsformen eingeschränkt werden. (Kleingruppen)

- Motivation der Studenten, sich erforderliches Wissen selbst anzueignen.

- Einsatz von Tutoren in den ersten Semestern

- Projektorientiertes Studium

- Hochschullehrer müssen nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Lehre qualifiziert sein

- Weiterbildung an der Hochschule

Leistungsnachweise durch Prüfungen

- Anforderungen dürfen sich nur an der Qualifikationszielen der Studienordnungen orientieren

- der Schwerpunktbildung Rechnung tragen

- Prüfungen um kooperative Leistungsnachweise erweitern

Studienberatung

- Studienberatung als ständige Aufgabe

- nicht nur Studienaufbau, sondern auch Fragen der praktischen Phase, kooperativer Arbeitsformen und Studienverhalten

- Beratung im Bereich Studien- und Lebensfragen

Verfahren der Studienreform

siehe Punkt 27 - 33

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB): Leitsätze des DGB zur Studienreform, 1978

Gewerkschaften und Studienreform

In Erfüllung seiner Aufgaben als Interessenvertretung aller Arbeitnehmer hat der DGB mehrfach, insbesondere in den „Forderungen zur Beruflichen Bildung“, seine Vorstellungen zur Beruflichen Bildung entwickelt. Hier, wie schon in seinen „Bildungspolitischen Vorstellungen“, hat der DGB verlangt, den „Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowohl in der Organisation als auch in den Lehrplänen der einzelnen Stufen und Zweige des Bildungswesens aufzuheben“. Wenn der DGB nunmehr seine „Forderungen zur Hochschulreform“ durch die „Leitsätze zur Studienreform“ ergänzt, dann soll dieser Zusammenhang ausdrücklich betont werden.

Die Studienreform gewinnt nach Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes besondere Aktualität, weil auf der Basis dieses Gesetzes Studienreformkommissionen auf Länder- und Bundesebene tätig werden. In diesen Studienreformkommissionen sollen die Gewerkschaften als sogenannte „Fachvertreter der Berufspraxis“ nur mit beratender Stimme teilnehmen.

Damit kann sich der DGB nicht zufriedengeben. Er hält vielmehr seinen Anspruch auf umfassende Mitbestimmung in allen Fragen der Hochschulen mit Nachdruck aufrecht. Das Recht auf Mitbestimmung folgt aus der zunehmenden Bedeutung der wissenschaftlichen Tätigkeit und der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Arbeits- und Lebensbedingungen aller Arbeitnehmer. Dieser Anspruch ist auch damit begründet, daß die Kosten für die wissenschaftliche Berufsausbildung zum größten Teil von den Arbeitnehmern getragen werden.

Darüber hinaus fordern die Gewerkschaften eine wirksame Mitbestimmung sowohl der Arbeitnehmer im Hochschulbereich als auch der Studierenden. Die Gewerkschaften wenden sich gegen ein Übergewicht staatlicher Instanzen, durch das die Selbst- und Mitbestimmungsrechte an der Hochschule eingeschränkt werden.

Entsprechend den Zielen gewerkschaftlicher Bildungspolitik gilt es, die Möglichkeiten der Wissenschaft in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, um Lebens- und Arbeitsbedingungen humaner zu gestalten. Die Hochschulausbildung muß dazu beitragen, das Verhältnis von wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich ausgebildeten Arbeitnehmern in dem Sinne zu beeinflussen, daß die technische und wissenschaftliche Entwicklung für die auf Humanisierung der Arbeit und Demokratisierung der Gesellschaft gerichteten Interessen und Bedürfnisse aller Arbeitnehmer genutzt werden kann. Allerdings kann eine isolierte Studienreform nicht genügen. Nicht nur der Betrieb der Hochschule, sondern die Hochschule selbst und ihre Stellung im Gesamtbildungssystem sind zu reformieren. Es bedarf also zusätzlich einer umfassenden Änderung der Rahmenbedingungen, unter denen sich Hochschulausbildung vollzieht, einschließlich einer Änderung des Hochschulrahmengesetzes.

Der Zugang zur Hochschule muß grundsätzlich allen offenstehen und darf nicht durch formale Leistungsnachweise eingeschränkt bleiben. Qualifikationen, die in der beruflichen Ausbildung, in der Berufspraxis und in der Weiterbildung erworben wurden, müssen ebenso zum Hochschulstudium berechtigen wie das Abitur.

Die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge als eine Voraussetzung zur Öffnung der Hochschule muß auch in der Hochschulausbildung zum Tragen kommen: Alle Ausbil-

dungsgänge des Tertiären Bereichs sind in Gesamthochschulen zu integrieren.

Die Hochschulen müssen ein Weiterbildungsangebot entwickeln, das in das gesamte Weiterbildungssystem eingebunden ist und jedem Arbeitnehmer offensteht.

Voraussetzung für eine chancengleiche Hochschulausbildung ist eine Verbesserung der materiellen Studienbedingungen durch eine darlehensfreie Studienförderung, die eine angemessene Lebenshaltung ermöglicht. Sie muß für die ganze Zeit der notwendigen Studiendauer gewährt werden.

Obwohl diese grundlegenden Forderungen noch nicht erfüllt sind, mißt der DGB der jetzt eingeleiteten Studienreform große Bedeutung zu. Seine „Leitsätze zur Studienreform“ sollen die Konsequenzen aufzeigen, die sich aus der Orientierung der Hochschulausbildung an den gesamtgesellschaftlichen Belangen und den Erfordernissen der Berufspraxis ergeben.

Hochschulausbildung als Berufsausbildung

1. Die Hochschulausbildung muß die Studierenden für berufliche Tätigkeiten qualifizieren. Sie muß dem Stand der Wissenschaft entsprechen. Im Interesse der künftigen Arbeitnehmer ist eine breite Grundausbildung anzustreben. Sie soll dazu beitragen, die Lebens- und Arbeitsverhältnisse auch unter sich ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen mitgestalten zu können.
2. Eine ausreichende Berufsqualifikation ist nur dann gegeben, wenn der an der Hochschule Ausgebildete erfahren hat, auf welchen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten sein zukünftiges berufliches Handeln beruht und wie es sich auf die Arbeits- und Lebensbedingungen der anderen Arbeitnehmer auswirkt.
3. Die Hochschule muß über die besonderen Anforderungen eines Berufes hinaus die Studierenden auf ihre Stellung in Arbeitswelt und Gesellschaft überhaupt vorbereiten. Sie muß ihnen deshalb zeigen,
 - nach welchen Prinzipien Arbeit organisiert wird;
 - welche gemeinsamen Interessen die Arbeitnehmer haben;
 - wie sich unternehmerische Entscheidungen und betriebliche Maßnahmen auf Arbeitnehmer und Gesellschaft auswirken.
4. Auch die Hochschulausbildung muß die Fähigkeit vermitteln, Handlungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft zum Nutzen aller Arbeitnehmer einzusetzen, vor allem aber
 - für eine menschengerechte Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen einzutreten;
 - die Demokratisierung aller Arbeits- und Lebensbereiche voranzutreiben;
 - die dazu nötige Solidarität und Konfliktbereitschaft zu entwickeln.
5. Damit Hochschulausbildung ihrer gesellschaftlichen Aufgabe gerecht werden kann, müssen die fachliche, gesellschaftskritik und Berufspraxis gemessen und interdisziplinär, vor allem durch sozialwissenschaftliche Fragestellungen, Inhalte und Methoden ergänzt werden.

- 6. Die sozialwissenschaftlichen Anteile des Studiums sollen vor allem die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Wirkungen wissenschaftlicher Tätigkeit aufzeigen und vermitteln, welche der jeweils in der praktischen Phase erkannten Vorgänge und Strukturen gesellschaftlich bedingt sind.

Die Sozialwissenschaften müssen diese Bedingungen erklären und dabei insbesondere darlegen, welche Konflikte sich aus den aufgezeigten Zusammenhängen ergeben und welche Lösungsvorschläge entwickelt werden müssen, um Arbeitnehmerinteressen besser durchzusetzen.

Studienorganisation

- 7. Grundsätzlich soll eine Mindeststudiendauer von 4 Jahren gelten. Das Studium ist in Lerneinheiten einzuteilen, die unterschiedlich kombiniert werden können. Sie müssen verschiedene gleichwertige berufsqualifizierende Abschlüsse ermöglichen, die den Erfordernissen auch neuer Berufsfelder Rechnung tragen. Die Lerneinheiten müssen so angeboten werden, daß sie auch als Maßnahmen der Weiterbildung in späteren Lebensabschnitten absolviert werden können.

Orientierungsphase

- 8. Hochschulausbildung soll mit einer mehrwöchigen Orientierungsphase bzw. einem Orientierungssemester beginnen. In der Orientierungsphase soll den Studierenden die Funktion des Studiums als Berufsausbildung verdeutlicht und bereits der Bezug zur späteren Berufspraxis hergestellt werden. Dabei sollen Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaft aufgezeigt, die gesellschaftliche Entstehung und Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse dargestellt und der politische und gesellschaftliche Zusammenhang des Studiums behandelt werden.
- 9. Die Orientierungsphase soll außerdem in den Aufbau des Studiengangs und in kooperative Arbeitsformen einführen. Damit erfüllt die Orientierungsphase auch Funktionen der Studienberatung. Ferner sollen die Studierenden mit den Formen und Möglichkeiten der Mitbestimmung an der Hochschule vertraut gemacht werden; ihr Engagement für Selbstverwaltung und Demokratisierung der Hochschule ist zu wecken und zu stärken.
- 10. Die Orientierungsphase soll den Übergang von der Schule oder dem Beruf auf die Hochschule erleichtern, der Gefahr der Isolierung im Massenbetrieb der Hochschule entgegenwirken und die Studierenden zu einem der Gesellschaft gegenüber verantwortlichen Studienverhalten anregen.
- 11. Die Ziele und Arbeitsformen der Orientierungsphase müssen im weiteren Verlauf des Studiums in Berufspraxisphasen, problem- und projektorientierten Lehrveranstaltungen und in der Studienberatung weiter verfolgt und praktiziert werden.

Praktische Phase

- 12. Hochschulausbildung muß allgemeine und berufliche, theoretische und praktische Ausbildung integrieren. Alle Studiengänge sollen berufspraktische Studienphasen und Ausbildungselemente enthalten. Ausbildungsgänge, bei denen bisher zwischen einer theoretischen Phase innerhalb und einer praktischen Phase außerhalb der Hochschule unterschieden wurde, sollen in der Regel zusammengefaßt, d. h. einphasig gestaltet werden.

- 13. Die praktische Phase der Hochschulausbildung soll Einblick in die Verhältnisse am Arbeitsplatz vermitteln. Dazu sollen die Studierenden mit verschiedenen Arbeitsinhalten und -anforderungen vertraut gemacht werden. Sie sollen lernen, die Arbeitsbedingungen an den gewerkschaftlichen Forderungen nach menschengerechter Arbeitsgestaltung zu messen und zu prüfen, wieweit demokratisch legitimierte Strukturen auf Betriebshierarchien einwirken können.

- 14. Berufspraktische Studienanteile sind in der Hochschule vorzubereiten, in enger Zusammenarbeit mit den im Berufsfeld tätigen Gewerkschaften durchzuführen und nach ihrem Abschluß gemeinsam auszuwerten.

- 15. Für die Durchführung der berufspraktischen Studienanteile müssen in der Industrie und im privaten und staatlichen Dienstleistungsbereich die rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen so wie ausreichende Kapazitäten geschaffen werden.

- 16. Für die in Berufspraxisphasen arbeitenden Studierenden muß der Praktikantenstatus tariflich und arbeitsrechtlich abgesichert werden.

Lehren und Lernen

- 17. Bei der Vermittlung von Lernzielen und Lerninhalten muß sich Hochschulausbildung solcher Methoden bedienen, die qualifiziertes und solidarisches Handeln in Beruf und Gesellschaft fördern.

- 18. Vorlesungen sollen zu Gunsten von lernintensiveren und kooperativen Arbeitsformen eingeschränkt werden. Vor allem ist das Arbeiten in Kleingruppen anzuregen und zu fördern. Die Kleingruppenarbeit dient der Vertiefung, der Ergänzung und der Kritik des Lehrangebots und der Unterstützung praxisbezogener Arbeitsformen. Kleingruppen sollen auch zu Selbstlerngruppen entwickelt werden. Ferner sollen sie hochschuldidaktische Experimente begleiten.

- 19. Die Studierenden sind dazu zu motivieren, sich erforderliches Wissen selbständig und zielstrebig anzueignen. Darum muß der Bezug der Studieninhalte zur Berufsqualifikation einsichtig gemacht werden.

- 20. Vor allem in den ersten Semestern sind Tutoren einzusetzen. Sie sollen die Kleingruppenarbeit so unterstützen, daß der Lerneffekt verstärkt und der Leistungsvorteil genutzt wird.

- 21. Die Integration fachwissenschaftlicher, berufspraktischer und gesellschaftsbezogener Fragestellungen und Methoden soll in der Form des Projektstudiums erfolgen. Projektorientiertes Studium soll den Studierenden den Zugang zu Forschungsproblemen ermöglichen und die problemorientierte, exemplarische Aneignung wissenschaftlicher Theorien und Methoden gewährleisten. Falls die Teilnehmer an Projekten zusätzliche fachsystematische Grundlagen benötigen, sollen diese in gesonderten projektbegleitenden Lehrveranstaltungen vermittelt werden.

- 22. Die Hochschullehrer müssen nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Lehre qualifiziert sein. Dies erfordert eine besondere didaktische Ausbildung und eine entsprechende Weiterbildung. Die Hochschullehrer müssen bereit sein, aus den Erfahrungen ihrer Lehrtätigkeit und aus dem Dialog mit Mitarbeitern und Studierenden gegebene Anregungen zur Reform der Hochschulausbildung aufzugreifen und entsprechend umzusetzen.

- 23. Bei der Wahrnehmung der Weiterbildungsaufgabe muß die Hochschule die Praxis in Lehre und Lernen ein-

F. 7 DGB: Leitsätze zur Studienreform

beziehen. Ein „Studium neben dem Beruf“ ist in der Regel so anzulegen, daß es auf die Berufstätigkeit des Studierenden Bezug nimmt. Das gilt auch für das Fernstudium im Medienverbund, das für Berufstätige besonders geeignet ist.

Leistungsnachweise durch Prüfungen

24. Die Prüfungsordnungen dürfen sich nur nach den Anforderungen richten, die sich aus den Qualifikationszielen der Studienordnungen ergeben. Die Prüfungsanforderungen müssen vollständig und eindeutig geregelt sein und den Schwerpunktbildungen der Studierenden Rechnung tragen. Das bestehende Prüfungssystem ist um die Möglichkeiten kooperativer Leistungsnachweise zu ergänzen. Der Lehrbetrieb muß so organisiert sein, daß eine angemessene Vorbereitung auf die Prüfung möglich ist.

Studienberatung

25. Die Studienberatung ist als ständige Aufgabe in das Studium zu integrieren. Sie darf sich nicht auf den Studienaufbau beschränken, sondern muß auch Fragen der praktischen Phase, kooperativer Arbeitsformen und des Studienverhaltens einbeziehen. Studienberatung muß sinnvoll mit Berufsberatung verbunden werden.
26. Insbesondere in Fragen der Studien- und Lebensgestaltung sind studentische Vertreter zu beteiligen. Unentbehrlich sind ärztlich-psychologische Beratungsstellen für Hilfe und Betreuung in Fällen von Lern-, Arbeits- und Kontaktstörungen.

Verfahren der Studienreform

27. Die Hochschulausbildung ist ständig daraufhin zu überprüfen, inwieweit ihre Ziele den sich wandelnden Anforderungen von Beruf und Gesellschaft entsprechen. Die sich ändernden Rahmenbedingungen erfordern die Durchführung entsprechender Reformen.

28. Studienreform fällt zunächst in die Zuständigkeit der Hochschulen. An der Reformarbeit der Hochschule sind die drei Gruppen — Arbeitnehmer mit Lehraufgaben, Arbeitnehmer ohne Lehraufgaben und Studierende — zu beteiligen.

29. Wegen der gesellschaftlichen Bedeutung der Studienreform für die Lebens- und Arbeitsbedingungen der gesamten Bevölkerung kann die Hochschule diese Aufgabe nicht allein durchführen. Als Vertreter der Arbeitnehmer fordern die Gewerkschaften die Mitbestimmung am Reformprozeß. Deshalb müssen die Gewerkschaften in staatlichen Studienreformkommissionen entscheidenden Einfluß haben.

30. Die Empfehlungen der staatlichen Studienreformkommissionen sollen die Ziele des Studiums betreffen. Es ist sicherzustellen, daß Studiengänge gleicher Fachrichtungen an verschiedenen Hochschulen zu gleichwertigen Abschlüssen führen und daß der Übergang zwischen Studiengängen gleicher und verwandter Fachrichtungen möglich ist.

31. Zur Entwicklung, Unterstützung und Auswertung von Studienreformvorhaben sind hochschuldidaktische Zentren zu gründen; diese sollen mit den Studienreformarbeitsgruppen in Hochschulen und Gewerkschaften Erfahrungen austauschen.

32. Hochschulgesetze, Studien- und Prüfungsordnungen müssen Raum für die Erprobung von Reformmodellen lassen.

33. Ohne vorhergehende Studienreform dürfen keine Regelstudienzeiten festgelegt werden. Sie sollen in erster Linie die Hochschule verpflichten, den Lehrbetrieb so zu gestalten, daß innerhalb der vorgegebenen Zeit ein Abschluß erreicht werden kann. Regelstudienzeiten dürfen nicht zu Qualitätsminderung führen. Der Studierende muß Zeit für selbständiges Lernen und das Besuch von zusätzlicher Lehrveranstaltungen nach eigener Wahl haben.

HOCHSCHULAUSBILDUNG - 17 -

22 Orientierungspunkte

Erster Teil: Notwendigkeit und Chancen der Studienreform

I. Veränderte Rahmenbedingungen der Hochschulausbildung

1. Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben in ihrem Beschluß vom 4. November 1977 zur Öffnung der Hochschulen nachdrücklich Fortschritte in der Studienreform gefordert. Die Notwendigkeit besonderer Anstrengungen zur Reform von Lehre und Studium sind weithin anerkannt. Das Studienangebot muß den veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulausbildung Rechnung tragen. Diese sind:

- Verdreifachung der Studienanfängerzahlen/Vervierfachung der Studen-
tenzahlen in den letzten 20 Jahren
- Entwicklung in den wissenschaftlichen Disziplinen mit der Tendenz fort-
schreitender Spezialisierung
- Veränderte Berufsperspektiven für Hochschulabsolventen
- Bildungsansprüche der geburtenstarken Jahrgänge
- Langsameres Wachstum der Haushaltsmittel für den Hochschulbereich
angesichts der Bedürfnisse anderer Bildungsbereiche, insbesondere der
beruflichen Bildung

2. Dies erfordert Strukturveränderungen, die nicht länger aufgeschoben werden dürfen, um Schaden für die Studenten, die Hochschule als Institution und das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu vermeiden. In den meisten Fächern geben die Symptome struktureller Schwächen der derzeitigen Hochschulausbildung Anlaß zu Besorgnis:

- überlange Studienzeiten
- hohe Anteile von Fachwechslern und Studienabbrechern
- deutliche Tendenzen zu persönlicher, gesellschaftlicher und fachlicher
Desorientierung der Studenten
- Überforderungsklagen bei Studenten und Hochschullehrern
- Entfremdungserscheinungen zwischen Hochschullehrern und Studenten,
zwischen Hochschule und Gesellschaft
- Verständigungsprobleme zwischen Hochschule und Arbeitswelt, insbe-
sondere über die Maßstäbe qualifizierter Berufsvorbereitung.

Dies ist eine Herausforderung für alle, die Verantwortung für die Hochschul-
ausbildung tragen. Hierauf eine Antwort zu finden, liegt im Interesse aller
Beteiligten: der Studenten, der Studienbewerber, der Hochschullehrer, der
Hochschule als Institution und der Gesellschaft. Sie sollten die Studien-
reformerarbeit nicht als Belastung, sondern als Chance begreifen.

II. Vorarbeiten in der Studienreform

Studienreform ist eine ständige Aufgabe. Sie ist, wie auch die bisherigen Verän-
derungen in der Hochschulausbildung zeigen, kein einmaliger Akt, sondern ein
Prozeß. Gleichwohl sind gegenwärtig besondere Anstrengungen erforderlich.

1. In den letzten Jahren wurden wesentliche Vorarbeiten bereits geleistet:

- Eine Vielzahl neuer Studien- und Prüfungsordnungen ist vorgelegt wor-
den.
- Zahlreiche Empfehlungen und Beschlüsse wurden von Institutionen und
Gremien (insbesondere Wissenschaftsrat, Westdeutsche Rektorenkonfe-
renz, Kultusministerkonferenz) erarbeitet.
- Die Hochschulgesetzgebung hat Strukturentscheidungen getroffen und
Handlungsinstrumente geschaffen.
- Bund und Länder haben ein umfangreiches Modellversuchsprogramm in
den Hochschulen in Gang gesetzt und gefördert.
- Zahlreiche Einzelinitiativen von Hochschulmitgliedern haben das Stu-
dienangebot weiterentwickelt und didaktisch verbessert.

2. Auf diesen Vorarbeiten und Einzelschritten kann aufgebaut werden. Eine zu-
sammenfassende Leistungsbilanz liegt allerdings noch nicht vor; sie würde
das in der Studienreform Erreichte deutlicher machen und dazu beitragen,
Erfahrungen und Fortschritte breiter zu nutzen. Gleichwohl haben die bishe-
rigen Anstrengungen an den bestehenden Defiziten der Hochschulausbildung
nichts Grundlegendes geändert; dies hat vor allem folgende Gründe:

- Wichtige Strukturfragen sind entweder nicht entschieden genug aufgegrif-
fen worden oder wegen Schwierigkeiten der Konsensbildung ausgeklam-
mert worden.
- Erfolgversprechende Ansätze sind zumeist mangels überregionaler Koor-
dination vereinzelt und ohne Resonanz auf breiter Front geblieben.

III. Studienreform im Wege der Verständigung

1. Studienreform kann nicht durch Machtspruch verordnet werden. Für sie gibt
es auch keine technokratischen Patentrezepte. Die unterschiedlichen Inter-
essen und Vorstellungen der Beteiligten und Betroffenen und die Verschieden-
heiten in den einzelnen Fächern und Studiengängen erfordern eine breit ange-
legte, aber zielorientierte Diskussion. Im Widerstreit tatsächlich oder vermeintlich
gegenläufiger Forderungen - wie Studienzeitverkürzung bei
gleichzeitiger Verbreiterung der beruflichen Flexibilität, Differenzierung des
Studienangebots bei Wahrung der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit,
Verstärkung der didaktischen Bemühungen bei gleichzeitiger „erschöpfender
Nutzung“ der Ausbildungskapazitäten - lassen sich Lösungen nur in einem
konzentrierten und differenzierten Dialog aller Beteiligten finden.

2. Andererseits sind dieser Diskussion durch den großen Problemdruck zeitliche
Grenzen gesetzt: Das Jahr 1978 muß zur Verständigung über die dringlich-
sten Ziele und Maßnahmen der Studienreform führen.

Zweiter Teil: Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem

Auch Hochschulausbildung ist Berufsbildung. Berufsvorbereitung und Bildung
durch Wissenschaft gehören zusammen.

IV. Bildung durch Wissenschaft

Studium war seit jeher mehr als nur Vermittlung beruflich verwertbarer Fähig-
keiten und Fertigkeiten. Darna ist auch künftig festzuhalten.

1. Bildung hat auf allen Stufen ihren Eigenwert auch darin, daß sie zur Selbster-
kenntnis und Selbstfindung; zum Verständnis der Umwelt sowie zur Verständ-
igung und zum gemeinsamen Handeln mit anderen beiträgt. Die Hochschule
erfüllt ihren besonderen, über die bloße Berufsvorbereitung hinausreichenden
Bildungsauftrag durch die Vermittlung wissenschaftsorientierter Einstel-
lungen und Verhaltensweisen: Vorurteilslosigkeit und Toleranz, Fähigkeit zu
Kritik und selbstkritischer Reflexion, Offenlegung von Prämissen und Gren-
zen, Zielstrebigkeit und Beharrlichkeit, Mut zur Selbständigkeit und zum
Eingeständnis von Fehlern, Immunität gegen Selbstüberschätzung auch
im Erfolg und Respekt vor dem Unerforschten.

2. Die Vermittlung und Festigung solcher Einstellungsweisen und die Verbin-
dung von Wissenschaft und Praxis sollen zugleich dazu beitragen, daß der
Student „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokrati-
schen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (§ 7 HRG). Dies setzt aller-
dings voraus, daß die Hochschulmitglieder sich verstärkt um eine Verständ-
igung über die Kriterien von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit in Studi-
um, Lehre und Forschung bemühen.

V. Hochschulausbildung als Berufsvorbereitung

Auf der anderen Seite war Studium - in den meisten Disziplinen - seit jeher
auch Berufsvorbereitung und wird dies künftig eher noch stärker als bisher sein.
Studienreform muß daher aus Verantwortung gegenüber der jungen Generation
auch die Gegebenheiten und erkennbaren Tendenzen des Beschäftigungssystems
berücksichtigen. Die Hochschulmitglieder müssen sich bewußt sein, daß sie für ihren
Teil Mitverantwortung für die beruflichen Chancen und Risiken der Studenten
tragen; die Hochschulmitglieder insgesamt müssen akzeptieren, daß die Gesell-
schaft mit ihren hohen Aufwendungen für die Hochschulausbildung auch die
Erwartung hochqualifizierter Leistungen verbindet.

1. Die notwendige berufliche Orientierung des Studiums bedeutet weder eine
Ausrichtung auf aktuelle Berufsbilder noch den - unausweichlichen - Versuch,
die Berufswelt des Jahres 2000 oder 2020 zu „prognostizieren“. Eine satto-
se Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem hat es weder früher ge-
geben, noch wird sie künftig erreichbar - vielleicht nicht einmal wünschbar
- sein. Auch sogenannte „Bedarfsprognosen“ können dafür nach allen bis-
herigen Erfahrungen nur vorsichtig verwendbare Richtungsanzeiger sein.
Gleichwohl gibt es zumindest zwei eindeutige Faktoren, an denen eine verant-
wortliche Planung der Hochschulausbildung nicht länger vorbei gehen kann:

2. Heute studieren nicht nur wesentlich mehr, sondern auch anders vorgebildete
und geprägte Studenten als noch vor 20 Jahren. Die Spannweite der Neigun-
gen und Fähigkeiten, der sozialen Herkunft, der Bildungsvoraussetzungen
und der beruflichen Erwartungen ist größer geworden. Dem muß die Hoch-
schulausbildung durch eine stärkere Differenzierung des Studienangebots
Rechnung tragen. Letztlich einer Ausbildung für 20 % eines Altersjahrgangs
kann nicht mehr allein die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuch-
ses für die Hochschulen und die Forschung sein. Die stattgefundenen quantita-
tive Ausweitung sollte nicht nachträglich beklagt, sondern durch strukturelle
Veränderungen des Studienangebots beantwortet und als Chance für die
wirtschaftliche und soziale Entwicklung genutzt werden. Die Hochschulen
müssen sich dabei mit gleichem Engagement den Ausbildungsinteressen und
beruflichen Erwartungen der Mehrheit ihrer Studenten widmen, d. h. auch an
neuen Funktionsbereichen und -ebenen der Berufswelt (auch Aufgaben
und Funktionen auf mittlerer Ebene) orientieren. Auf dieser Basis kann dann
ein System weiterführender Ausbildung aufgebaut, zu der auch die besondere
Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gehört.

3. Die Zeiten des allgemeinen Arbeitskräftemangels und des besonderen „Aka-
demikerdefizits“ sind - zumindest auf mittlere Frist - vorbei. In den näch-
sten Jahren treffen steigende Zahlen von Hochschulabsolventen aus gebur-
tenstarken Jahrgängen auf einen Arbeitsmarkt, der - zumal im öffentlichen
Dienst als dem bisherigen Hauptabnehmer - durch veränderte Rahmenbe-
dingungen (verminderter Ersatzbedarf, nachfolgende geburtschwache
Jahrgänge, finanzwirtschaftliche Grenzen) gekennzeichnet ist. Der Wettbe-
werb um die gehobenen Positionen in der Berufswelt wird schärfer werden.
Ein erheblicher Teil der Absolventen wird - zumindest in einer beruflichen
Anfangsphase - auch Beschäftigungen übernehmen, die - sei es in fachli-
cher Hinsicht, sei es im Hinblick auf die Funktionsebene - der ursprüngli-
chen Ausrichtung der Erstausbildung nicht oder nicht voll entsprechen. Die
Hochschulausbildung muß dem Rechnung tragen: Sie muß durch verstärkten
Praxisbezug des Studiums und verbesserte Studienberatung die berufliche
Orientierung der Studenten fördern, durch eine ausreichende Grundbildung
in allen Studiengängen die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Ab-
solventen verbreitern und das unvermeidbare Risiko von Fehlentscheidungen
durch ein differenzierteres Studienangebot, verbunden mit den Möglichkei-
ten des Ergänzungsstudiums und der Weiterbildung, mindern.

VI. Mitverantwortung des Beschäftigungssystems

Studienreform allein genügt nicht: Auch das Beschäftigungssystem muß durch
bestimmte Maßnahmen seiner Mitverantwortung gerecht werden. Hierzu ha-
ben die Regierungschefs von Bund und Ländern in ihrem Beschluß vom 4. No-
vember 1977 festgestellt: „Die Aufgabe, die beruflichen Chancen der geburten-
starken Jahrgänge zu sichern, kann nicht allein über das Ausbildungssystem,
sondern muß vor allem im Beschäftigungssystem gelöst werden. ... Diese politi-
sche und ökonomische Aufgabe stellt sich nicht nur den staatlichen Organen,
sondern verlangt auch von den Verantwortlichen in Bildungsrichtungen und
von Wirtschaft und Gesellschaft Verständnis und Solidarität.“

1. „Die Beschäftigungslage ist entscheidend zu verbessern.“ Mit dieser Feststel-
lung haben die Regierungschefs das Ziel der Vollbeschäftigung auch für die
Zeit der geburtenstarken Jahrgänge bekräftigt. Dies ist ein Eckwert auch für
die Bildungspolitik. Wird dieses Ziel erreicht, so wird auch das Arbeitsplatz-
risiko von Hochschulabsolventen in zumutbaren Grenzen bleiben. Die
Hauptverantwortung für das Erreichen dieses Zieles liegt bei der Wirtschafts-
und Arbeitsmarktpolitik. Die Bildungspolitik kann - sieht man von der Be-
schäftigungswirkung des Bildungssektors ab - keine zusätzlichen Arbeits-
plätze schaffen. Die Bildungspolitik trägt Mitverantwortung dafür, wenn Ar-
beitsplätze nicht qualifiziert besetzt werden können, nicht aber dafür, daß es
an Arbeitsplätzen insgesamt fehlt.

- 2. „Eine Verbesserung der Beschäftigungslage“ – so weiter der Beschluß der Regierungschefs – „erfordert besonders eine vermehrte Schaffung von Arbeitsplätzen im privatwirtschaftlichen Bereich.“ Das gilt insbesondere für Hochschulabsolventen, die künftig nicht mehr in gleichem Umfang wie bisher vom öffentlichen Dienst aufgenommen werden können. Die sog. „Akademikerquote“ in der privaten Wirtschaft ist trotz beachtlicher Steigerungsraten in den letzten 15 Jahren noch vergleichsweise niedrig und ausbaufähig. Ihre Ausweitung setzt allerdings – zumal in mittelgroßen Betrieben – ein Umdenken und ein Lösbewegen vom herkömmlichen Bild des „Akademikers“ auch auf Seiten der Beschäftiger voraus. Hochschulabsolventen sollten bei der Bewerbung um mittlere Positionen eine faire Chance erhalten. Sie sollten weder allein aufgrund ihres Bildungsabschlusses bevorzugt noch aufgrund ihrer Hochschulbildung mit dem „Malus“ pauschaler Vorurteile („praxisfern“, „weilfremd“, „überqualifiziert“) benachteiligt werden. Dabei sollten die Beschäftiger nicht einen Mangel, sondern eine Chance darin sehen, daß auch die Berufseintrittsphase noch (betriebsbezogene) Ausbildungsfunktionen wahrzunehmen hat.

- 3. Insgesamt wächst durch den stärkeren beruflichen Wettbewerb – auch als Folge von mehr Chancengleichheit im Bildungswesen – den Beschäftigern eine erhöhte, auch soziale Verantwortung zu. Von den Bedingungen dieses Wettbewerbs und von der Bereitschaft der Beschäftiger, die Qualifikationen ihrer Arbeitnehmer bei der Ausgestaltung der Arbeitsplätze angemessen zu berücksichtigen, wird es abhängen, ob die Chancen des allgemein gestiegenen Bildungsniveaus sinnvoll genutzt werden.

Dabei kann die Lösung von Konkurrenzproblemen nicht in der Aufrichtung neuer formaler Zugangsbarrieren zugunsten von Hochschulabsolventen und auf Kosten bisheriger berufspraktischer Aufstiegswege liegen; d. h.: nicht „Verdrängung“ von erfahrenen Praktikern, sondern Entscheidung des beruflichen Wettbewerbs durch die Leistung im Beruf. Auch im Interesse der Beschäftiger selbst sollten alle diejenigen Bemühungen verstärkt werden, die darauf abzielen, auch die Arbeitsplätze unterhalb der Spitzenpositionen so auszugestalten, daß die persönlichen Qualifikationen der Arbeitnehmer möglichst weitgehend genutzt, ihre Motivation gefördert und damit auch ihre Leistungsbereitschaft verstärkt werden. Für alle Arbeitsbereiche und -ebenen gilt: Bildungsexpansion und – im weitesten Sinne – Humanisierung der Arbeit gehören zusammen.

- 4. Auch der öffentliche Dienst kann sich trotz veränderten Rahmenbedingungen seiner Mitverantwortung für die beruflichen Chancen der geburtsstarken Jahrgänge nicht entziehen. Zwar kann nach dem Beschluß der Regierungschefs vom 4. November 1977 „eine generelle Ausweitung des öffentlichen Dienstes aus ordnungspolitischen und finanziellen Gründen nicht in Betracht gezogen werden“. Bei einer differenzierten Analyse der öffentlichen Dienste ist jedoch eine Reihe von Defizitbereichen festzustellen, in denen ein von den Aufgaben her sinnvoll begründbarer Personalmehrbedarf besteht. Zu diesen Bereichen gehören, in allerdings unterschiedlichem Ausmaße, insbesondere das Bildungswesen, das Gesundheitswesen, das Sozialwesen, aber auch Teile der Justiz-, Steuer- und Ordnungsverwaltung.

- 5. Soweit die Grenzen des „Bedarfs“ im öffentlichen Dienst durch finanzielle Überlegungen markiert werden, dürfen – neben Fragen der Umverteilung von Arbeit (z. B. Telearbeitsplätze und Änderung der Lebensarbeitszeit) – auch die Fragen der Einkommensstrukturen nicht ausgeklammert bleiben. Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben daher am 4. November 1977 die für das Dienst- und Besoldungsrecht zuständigen Minister von Bund und Ländern beauftragt, „im Hinblick auf die Beschäftigungsmöglichkeiten für die geburtsstarken Jahrgänge zu prüfen, ob und ggf. durch welche Maßnahmen die Aufnahmefähigkeit des öffentlichen Dienstes bei im wesentlichen gleichbleibendem Gesamtbesoldungsaufwand erhöht werden kann“. Bei dieser Prüfung verdienen diejenigen Maßnahmen Vorrang, die einen beschäftigungspolitischen Effekt erwarten lassen und gleichzeitig den davon unabhängigen Forderungen der Dienstrechtreform Rechnung tragen. Dazu gehört insbesondere eine stärkere Angleichung der bisherigen Einstiegsgehälter für Fachhochschul- und Hochschulabsolventen unterhalb der derzeitigen Einstiegsgehälter für den höheren Dienst, verbunden mit einer stärkeren Auflockerung der Laufbahngrenzen und verbesserten Aufstiegsmöglichkeiten nach beruflicher Leistung und Bewährung. Dabei dürfen sich die Überlegungen jedoch nicht nur auf die Berufsanfänger beschränken. Sie müssen vielmehr vom Bewußtsein der Solidarität auch zwischen den Generationen getragen sein; d. h.: auch die bereits im Beruf Stehenden müssen ihre Zuversichtswartungen den veränderten Bedingungen anpassen.

VII. Realistische Status- und Einkommenserwartungen

Die Studenten von heute können ihre Status-, Einkommens- und Karriereerwartungen nicht an den zurückliegenden Jahren eines besonderen „Akademikerdefizits“ orientieren. Diese Einsicht wird Enttäuschungen beim beruflichen Einstieg verhindern und ihn erleichtern. Die Erfahrung zeigt, daß die Qualität eines Arbeitsplatzes auch von der Befähigung und Leistungsbereitschaft des Inhabers abhängig ist; daher können auch zunächst vermeintlich „unterwertige“ Beschäftigungen Entwicklungsmöglichkeiten bieten und berufliche Befriedigung ermöglichen. Die junge Generation hat durchaus ein Gespür dafür, daß die persönliche Befriedigung im Beruf im wesentlichen Umfang von der Qualität der Arbeit und keinesfalls allein von der jeweiligen Einkommenshöhe und der relativen Besserstellung gegenüber anderen Beschäftigten abhängig ist.

VIII. Studien- und Berufsberatung

Das Anwachsen der Studentenzahlen, die notwendige Differenzierung des Ausbildungsangebots und die Veränderungen im Beschäftigungssystem erfordern eine Intensivierung der Berufsberatung. Dem Studienberechtigten, so der Beschluß der Regierungschefs vom 4. November 1977, „soll durch die Berufsberatung ein möglichst vollständiges, realistisches Bild von den Entwicklungsmöglichkeiten des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen und von beruflichen Alternativen zum Studium gegeben werden“. Die primäre Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung entbindet die Hochschulen nicht von der Mitverantwortung, durch eine überschaubare Planung ihres Studienangebots und eine Ausweitung und Verbesserung ihrer Studienberatung die berufliche Orientierung der Studienbewerber und Studenten zu erleichtern. Zu diesem Zwecke sollte die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Arbeitsverwaltung durch konkrete Absprachen und Vereinbarungen weiter ausgebaut und verbessert werden: Die Erfahrungen aus der Studien- und Berufsberatung sollten für die Studienreform mehr als bisher nutzbar gemacht werden.

Dritter Teil: Fächerübergreifende Anforderungen an die Studienreform

Aus den dargestellten Veränderungen in den Rahmenbedingungen für die Hochschulbildung – freilich nicht nur aus diesen – ergeben sich einige allgemeine Anforderungen an die Studienreform; sie werden im folgenden, gegliedert nach den Hauptthemen der bisherigen Studienreformdiskussion – dargestellt. Die fachspezifischen Forderungen und ggf. auch Abweichungen müssen der praktischen Reformarbeit überlassen bleiben. Dabei ist zu beachten, daß es sich bei den nachfolgenden Teilkomplexen um eine zusammenhängende Thematik handelt, die sowohl bei der theoretischen Erörterung als auch bei der praktischen Realisierung nicht beliebig in Einzelthemen und -maßnahmen aufgespalten werden kann.

IX. Differenzierung des Studiensystems (gestuftes Studienangebot)

Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, daß das Studienangebot im gesamten Hochschulbereich stärker als bisher differenziert werden muß, ohne daß dabei die gemeinsame Basis eines übereinstimmenden allgemeinen Studienziels verlassen, das Prinzip der Durchlässigkeit beeinträchtigt oder die notwendige Überschaubarkeit des Angebots aufgegeben wird. Die Differenzierung ist dabei sowohl horizontal (fachlich) als auch vertikal (Qualifikationsebenen) zu verstehen und gilt sowohl für das Studiensystem als Ganzes als auch für die innere Ausgestaltung der einzelnen Studiengänge.

- 1. Nach § 7 HRG ist das gesamte Studienangebot der Hochschule einem gemeinsamen allgemeinen Studienziel verpflichtet; „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden des jeweiligen Studiengangs entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“. Dieses übereinstimmende allgemeine Studienziel ist die Basis der notwendigen Differenzierung, Voraussetzung für die erwünschte Durchlässigkeit und Rechtfertigung des Diplomgrades für jeden berufsqualifizierenden Abschluß (§ 18 HRG).
- 2. Auf dieser Grundlage sollten die Studienangebote stärker als bisher auch innerhalb derselben Fachrichtung differenziert werden: Entsprechend den Interessen und Fähigkeiten der Studenten und den Anforderungen in den beruflichen Einsatzfeldern sollen die Studiengänge Wissenschaft und Praxis in unterschiedlicher Weise verbinden und in dafür geeigneten Bereichen Abschlüsse nach unterschiedlicher Studiendauer vorsehen (§ 4 Abs. 3 Nr. 1 HRG). Dabei soll die Stufung des Studiensystems neue Hochschulabschlüsse als chancenvermehrendes Angebot eröffnen, nicht aber den Zugang zu bisherigen Hochschulabschlüssen erschweren; Differenzierung des Studienangebots und leistungsorientierte Durchlässigkeit gehören zusammen.
- 3. Schon jetzt sind die Studienangebote an Fachhochschulen und Universitäten Teil eines solchen differenzierten Studiensystems. An den eigenständigen Zielsetzungen dieser Studienangebote ist im Prinzip festzuhalten. Ihre Verbindung muß jedoch durch Abstimmung der Studiengangsplanung und Anrechnung vergleichbarer Studien- und Prüfungsleistungen verstärkt werden (§ 4 Abs. 3 Nr. 2 HRG). Diesen – studienreformorientierten – Zweck dienen auch die Zusammenführung der verschiedenen Hochschularten zu integrierten oder kooperativen Gesamthochschulen sowie das Zusammenwirken von Hochschulen (§§ 5 und 6 HRG).
- 4. Studiengänge unterschiedlicher Studiendauer, die im wesentlichen auf dasselbe Tätigkeitsfeld vorbereiten oder sich an derselben Wissenschaftsdisziplin orientieren, sind im Interesse der Durchlässigkeit und einer bestmöglichen Nutzung der Hochschuleinrichtungen miteinander zu verbinden. Über die Art dieser Verbindung kann schon wegen der fachlichen Besonderheiten nicht allgemeingültig anhand von abstrakten „Studiengangsmodellen“ entschieden werden. Unter diesem Vorbehalt dürfte sich allerdings in der Mehrzahl der Fälle ein konsekutiver Studienaufbau als sachgerecht erweisen; er eröffnet einerseits die Chance zu einem frühzeitigen Abschluß und vermeidet andererseits eine vorzeitige Festlegung der Studenten sowie eine Isolierung und Abwertung der „kürzeren“ Studiengänge.
- 5. In einem zeitlich gestuften System soll entsprechend der Forderung des Hochschulrahmengesetzes jeder erste Abschluß „berufsqualifizierend“ sein. Berufsqualifizierend wird ein Abschluß nicht durch bloße Erklärung von Studiengangsplanern, sondern durch seinen realen Zusammenhang mit Einstiegsmöglichkeiten im Beschäftigungssystem. Das erfordert eine sorgfältige Analyse der Beschäftigungsmöglichkeiten; sie muß in enger Abstimmung mit den Vertretern der Berufspraxis vorgenommen werden und auch das Interesse der Beschäftiger an ausreichender Unterrichtung über die angestrebten Qualifikationen berücksichtigen. Andererseits dürfen die Anforderungen an die Möglichkeiten vorheriger Anerkennung und Absicherung neuer Studiengänge nicht überspannt werden, wenn nicht auf die Weiterentwicklung und Differenzierung des Studiensystems überhaupt verzichtet werden soll. Studienreform erfordert auch Mut zur Erprobung. Dabei muß allerdings das Risiko des einzelnen Hochschulabsolventen dadurch abgesichert werden, daß ihm der Zugang zu weiteren, bisher unstrittig anerkannten Abschlüssen offengehalten bleibt.
- 6. Neue kürzere Studiengänge sind in „geeigneten Bereichen“ auch an Universitäten vorzusehen (§§ 4 Abs. 3 Nr. 1 und 10 Abs. 4 Satz 2 HRG). Eine inhaltliche Gleichartigkeit mit den bestehenden und im Beschäftigungssystem weiterhin anerkannten Angeboten der Fachhochschulen ist dabei jedoch in der Regel nicht zweckmäßig.
- 7. Für Studenten, die das Studium an einer Fachhochschule abgeschlossen haben und an einer Universität oder Technischen Hochschule einen zweiten berufsqualifizierenden Abschluß erwerben wollen, sind dort anstelle des bisher üblichen „Zweitstudiums“ spezielle, etwa ein- bis zweijährige Zusatzstudiengänge einzurichten, die auf die bereits erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und erbrachten Leistungen abgestimmt sind.
- 8. Zur Verbesserung der Beschäftigungschancen der Hochschulabsolventen sollten kürzere Ergänzungsstudien und -kurse angeboten werden (z. B. vielseitig verwendbare Bausteine aus den Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften und den Philologien). Sie sollen die Hochschulabsolventen instand setzen, auf aktuelle Arbeitsmarktchancen durch Erwerb zusätzlicher berufsbezogener Qualifikationen rasch zu reagieren und in begrenztem Maße auch etwaige frühere Fehlscheidungen zu korrigieren. Solche zusätzlichen Studienangebote nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß vermeiden die Gefahr, daß aus Gründen der angestrebten vielfachen Verwendbarkeit der Ausbildung (der sog. „Polyvalenz“) das Erststudium inhaltlich überlastet, durch heterogene Ausbildungselemente in seinem inneren Zusammenhang aufgelöst und dadurch möglicherweise in seiner Qualität und berufsqualifizierenden Funktion in Frage gestellt wird. Zugleich wird durch diese

ve Aufwand gegenüber einem weiteren Grundständigen Studium wesentlich vermindert. Ergänzungstudien sollten in Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeitswelt sowie unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Arbeitsvermittlung geplant werden. Für diese Zwecke sollten auch die Möglichkeiten des Fernstudiums stärker als bisher genutzt werden.

- 9. Für eine stärker **forschungsorientierte Vertiefung und Ergänzung** des berufsqualifizierenden Studiums sind **Aufbaustudien** anzubieten, die in der Regel auf einem ersten, unter Umständen aber auch auf einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluß aufbauen (§ 10 Abs. 5 HRG). Aufbaustudien sollen vor allem der Vorbereitung auf den Beruf des Wissenschaftlers dienen, aber auch befähigten Bewerbern mit anderen beruflichen Zielsetzungen die Möglichkeit zu verstärkt forschungsbezogener Arbeit eröffnen (Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses). In der Gestaltung des Studiums und der Abschlüsse (Promotion, Lizentiat, Zertifikate) müssen die Hochschulen größtmögliche Gestaltungsfreiheit behalten. Dem Aufbaustudium als wesentlichem Bestandteil eines gestuften Studiensystems ist neben dem berufsqualifizierenden Studium ein angemessener Rang auch in der Kapazitätsplanung zu sichern.
- 10. Zu einem differenzierten Studiensystem gehört ferner das Angebot eines **welterbildenden Studiums** (§ 21 HRG). Seine Möglichkeiten müssen bereits in die Planung des ersten berufsqualifizierenden Studiums einbezogen werden (vgl. hierzu XVII.).

X. Differenzierung innerhalb der Studiengänge

Das Gebot der Differenzierung des Studienangebots nach unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten der Studenten und nach unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten in der Berufswelt gilt auch innerhalb der einzelnen Studiengänge.

- 1. Auf der Basis eines möglichst breit angelegten Grundstudiums sollte dem Studenten eine Vertiefung von Schwerpunkten, die er selbst bestimmen kann, ermöglicht werden (§ 11 Abs. 1 Satz 3 HRG). Die Schwerpunktbildung unter dem gemeinsamen Dach eines breiter angelegten Studienganges verdient den Vorrang vor der fachlichen Aufsplitterung in mehrere selbständige Studiengänge, die zu Orientierungsschwierigkeiten und Reibungsverlusten insbesondere beim Fachwechsel (Ausbildungsförderung, Zulassungsverfahren) führen. Andererseits dürfen die Schwerpunkte nicht unter dem Druck der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Fachwissenschaften einerseits oder im Hinblick auf vereinzelt Sonderbedarf des Beschäftigungssystems (sog. „Nischentheorie“) andererseits zu einer isolierten Spezialisierung führen; vielmehr müssen sie, z. B. durch gleichzeitige Fortführung von Kernfächern, an den Gesamtzielen des jeweiligen Studienganges ausgerichtet bleiben.
- 2. Die Pflichtveranstaltungen und Wahlpflichtveranstaltungen eines Studienganges müssen zeitlich so bemessen und ihr Angebot muß so organisiert werden, daß dem Studenten Gelegenheit zur Teilnahme an **zusätzlichen Lehrveranstaltungen nach eigener Wahl** verbleibt (§ 11 Abs. 2 Satz 4 HRG). Für diesen Bereich der individuellen Studiengestaltung sollten auch berufspraktische Zusatzqualifikationen angeboten werden, wie z. B. spezielle Fachkenntnisse und -fertigkeiten oder der Erwerb berufsbezogener Sprachkenntnisse.
- 3. Ein differenzierter Studiengang muß ferner Vorkehrungen treffen zum **Ausgleich unterschiedlicher Vorbildung der Studenten**, z. B. durch Brückenkurse für Absolventen der Fachoberschule, die ihr Studium gemeinsam mit Abiturienten beginnen, sowie für Abiturienten mit verschiedenen Leistungsschwerpunkten in der Sekundarstufe II.
- 4. Für das Studienziel förderliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb der Hochschule, insbesondere in der Berufspraxis, erworben worden sind, sollten stärker als bisher berücksichtigt werden. Durch die Einrichtung von **Einstufungsprüfungen** (§ 19 HRG) sollte solchen Bewerbern die Möglichkeit zum Erwerb eines berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses auch in verkürzter Studiendauer eröffnet werden.

XI. Praxisbezug des Studiums

Die Forderung nach mehr Praxisbezug des Studiums ist zu einem Teil Reaktion auf die Tatsache, daß die Hochschulausbildung – zumindest ihrem ideellen Anspruch nach – in vielen Fachrichtungen noch immer zu einseitig an der Zielvorstellung der „Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ vor allem für die Hochschulen selbst orientiert und zu wenig auf die beruflichen Perspektiven der Mehrheit der Studenten ausgerichtet ist. Insofern wird dieser Forderung teilweise schon mit einer entsprechenden Differenzierung des Studienangebots Rechnung getragen. Darüber hinaus ist Praxisbezug aber auch ein **didaktisches Konzept** für die Vermittlung wissenschaftlicher Qualifikationen:

- 1. Praxisbezug bedeutet insbesondere Berücksichtigung der „Bedürfnisse der beruflichen Praxis“ und der „notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ (§ 8 Abs. 1 HRG). Studienreform muß deshalb auch einen Beitrag zum wirtschaftlichen und sozialen Wandel leisten.
- 2. Das Studium soll auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten (§ 7 HRG). Diese Aufgabe kann nicht allein durch ein Studium bewältigt werden, dessen Zuschnitt sich nur nach der Fachsystematik der wissenschaftlichen Disziplinen richtet. So wichtig die **Fachsystematik der Wissenschaften** – insbesondere für die Forschung – bleibt, hat sie doch für den Bereich der Lehre durch die fortschreitende Expansion und Spezialisierung der wissenschaftlichen Disziplinen an orientierender Funktion verloren. Diesem Orientierungsverlust muß eine wissenschaftlich angeleitete Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis entgegenwirken. Sie darf nicht als bloße Zutat zu einer als „selbstgenügsam“ verstandenen Wissenschaft gelten, sondern muß für die Wissenschaft gleichermaßen Gegenstand, Orientierungspunkt und Herausforderung sein.
- 3. **Praxisbezug des Studiums ist vor allem im Studium selbst herzustellen.** Durch Auswahl und Darbietung der Lehrinhalte sind die Studenten an die realen Probleme ihres späteren beruflichen Tätigkeitsfeldes sowie an die Anwendungsmöglichkeiten und den Begründungszusammenhang wissenschaftlicher Lehrinhalte heranzuführen. Dabei können die wissenschaftlichen und berufspraktischen Bestandteile des Studiums nicht beliebig zusammengestellt werden. Sie müssen vielmehr durch das Studienziel miteinander verbunden

motivation zu eröffnen. Hierauf ist insbesondere bei einer Studienplanung zu achten, die breitere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten der Studenten durch Kombination von Studienbausteinen aus bislang getrennten Studiengängen erreichen will. Weitere Anstöße für einen verstärkten Praxisbezug des Studiums können sich aus besonderen Veranstaltungsformen wie dem Projektstudium und speziellen Seminaren zur Berufspraxis ergeben.

- 4. **Praxisbezug des Studiums kann in geeigneten Fällen ergänzend auch durch unmittelbare Anschauung und eigene berufspraktische Tätigkeit der Studenten hergestellt werden.** Die Hochschulen sollen diese Praxiserfahrungen entsprechend ihren Studienzielen vorbereiten, begleiten und auswerten. Soweit die Voraussetzungen für „Praxissemester“ durch ausreichende Betreuung und durch Sicherung von Ausbildungsplätzen in Betrieben und Verwaltungen geschaffen werden können, ist die Form des Praxisbezugs auch in Studiengängen an Universitäten zu erproben.
- 5. Bei der Konkretisierung des Praxisbezugs muß auch die **zunehmende internationale Verflechtung in Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik** stärker als bisher beachtet werden. Die Bereitschaft der Studenten, Sprachfertigkeiten und Auslandskennntnisse zu erwerben, muß nachdrücklich gefördert werden, ebenso die verstärkte Einbeziehung von Fragestellungen mit internationalem Bezug in Studium, Lehre und Forschung. Die Möglichkeiten des Auslandsstudiums und des Wissenschaftler austausches auch im Bereich der Lehre sollten bei der Planung des Studiums und des Lehrangebots stärker als bisher berücksichtigt werden.
- 6. **Das wissenschaftliche Personal ist darin zu unterstützen, eigene Praxiserfahrung auszubauen.** Die dienstrechtlichen Voraussetzungen für längere Abordnungen und Entsendungen in berufliche Tätigkeiten außerhalb der Hochschule sind zu verbessern. Bei der Berufung von Hochschullehrern ist ihre bisherige berufliche Praxis besonders zu berücksichtigen; das Hochschulrahmengesetz unterstützt eine solche Entwicklung nicht nur an den Fachhochschulen, sondern auch an den Universitäten (vgl. insbesondere § 44 Abs. 1 Nr. 4 b). Bei Einhaltung der gesetzlichen Grundsätze (§§ 25 und 32 HRG) sind vor allem auch **Drittmittelforschung für externe Auftraggeber** und fachbezogene Nebentätigkeiten geeignet, die Praxiserfahrung der Hochschullehrer zu fördern und damit auch den Praxisbezug der Lehre zu stärken.

XII. Förderung breiter beruflicher Möglichkeiten der Hochschulabsolventen (sog. „Flexibilität“ und „Mobilität“)

Schon bisher hat die Hochschulausbildung in Deutschland eine bemerkenswerte berufliche Flexibilität der Hochschulabsolventen bewirkt, die allerdings durch eine besonders günstige Arbeitsmarktlage erleichtert worden ist. Angesichts der veränderten beschäftigungspolitischen Rahmenbedingungen wird der Gesichtspunkt „breiter beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten“ (§ 8 Abs. 1 Nr. 1 HRG) künftig nicht mehr nur bloßer Sekundäreffekt wissenschaftlicher Ausbildung sein können. Er muß vielmehr in das Zentrum systematischer Studienreformbemühungen rücken. Dabei ist „Flexibilität“ kein gesondertes Studienziel, das etwa durch spezielle Lehrangebote „gelernt“ werden könnte. Sie kann nur Konsequenz der Qualifikation sein, die durch das Studium als Ganzes erworben werden, bei dessen Ausgestaltung folgende Prinzipien besonders Beachtung verdienen:

- 1. Aus den Erfahrungen der bisherigen Hochschulausbildung ist daran festzuhalten, daß das Studium grundsätzlich nicht auf aktuelle, enggeschnittene Berufsbilder orientiert, sondern verstärkt auf **breitere berufliche „Tätigkeitsfelder“** (§ 7 HRG) ausgerichtet sein sollte. Auf der anderen Seite darf sich das Studienziel von der gegebenen, in Berufen organisierten Arbeitswelt nicht derart entfernen, daß das Ziel eines „berufsqualifizierenden Abschlusses“ – sei es auch nur im Sinne der Befähigung für eine „berufliche Einführung“ (§ 10 Abs. 1 HRG) – verfehlt und dadurch die Beschäftigungschancen der Absolventen gefährdet würden. Eine **ausgewogene Verbindung beider Gesichtspunkte** zu finden, ist ein Optimierungsproblem, das nur fachspezifisch in der konkreten Reformarbeit gelöst werden kann.
- 2. Als wichtige Erfahrung bisheriger Hochschulausbildung ist ferner festzuhalten, daß der **gesicherte Erwerb wissenschaftlicher Befähigungen**, d. h. vor allem Kenntnis von und Umgang mit wissenschaftlichen Methoden und Festigung wissenschaftlicher Verhaltensweisen, eine wichtige Voraussetzung für berufliche Flexibilität – auch in Randbereichen des eigentlichen Faches und außerhalb desselben – ist. Diese Befähigung kann, wenn sie exemplarisch an geeigneten Lehrinhalten und im Rahmen geeigneter Lernformen vermittelt und gefestigt wird, auch in einem dreijährigen Studiengang erworben werden.
- 3. Darüber hinaus muß die berufliche Flexibilität und Mobilität der Hochschulabsolventen systematisch durch diejenigen Maßnahmen gefördert werden, die oben bereits aus anderen Gründen als notwendig dargestellt worden sind: Eine **Differenzierung des Studiensystems**, die auch einen beruflichen Einstieg unterhalb herkömmlicher „akademischer“ Positionen nicht resignativ als Gefahr „unterwertiger Beschäftigung“ beklagt, sondern bewußt in die Planung des Studienangebots integriert; eine **innere Differenzierung der Studiengänge**, die auf der Grundlage eines breit angelegten Grundstudiums eine **wahlweise Schwerpunktbildung** erlaubt und dies mit einem verstärkten Praxisbezug verbindet sowie schließlich ergänzende Studienangebote (Ergänzungs-, Zusatz- und weiterbildendes Studium), die eine Erweiterung und Vertiefung bisheriger Qualifikationen und damit auch eine fortlaufende Anpassung an die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt erleichtern.

XIII. Stoffbeschränkung und angemessene Studiendauer

Die **Studienzeiten sind nach wie vor – auch im internationalen Vergleich – zu lang.** Dies ist in erster Linie Symptom struktureller Mängel im Studienangebot, zu denen vor allem die stoffliche Überfrachtung der Studiengänge gehört. Die Studienreformbemühungen der letzten Jahre haben diese Entwicklung nicht aufgehalten, sondern – wie der Wissenschaftsrat festgestellt hat – durch zusätzliche Lehrangebote ohne gleichzeitige Entlastung an anderer Stelle eher noch verschärft. Diese Entwicklung ist nicht nur aus Kapazitätsgründen bedenklich. Sie gefährdet vielmehr – durch Überbetonung der Wissensvermittlung und -aneignung – das Ziel wissenschaftlicher Qualifizierung. Sie führt überdies zu einer Überalterung der Studentenschaft, die im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen, ihre Entwicklungsmöglichkeiten im Beschäftigungssystem und ihr Verhältnis zu denjenigen ihres Geburtsjahrganges, die nicht studiert haben, problematisch ist. Diesen Gefahren der Stoffüberfrachtung steht schon deshalb kein angemessener Gewinn gegenüber, weil das Wissen in den meisten wissenschaftlichen Disziplinen zunehmend rascher veraltet und durch Weiterbildung ständig erneuert werden muß. **Stoffbegrenzung** gehört daher zu den **unverzichtbaren Aufgaben der Studienreform.** Das Prinzip der Regel-

1. Die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Kenntnissen muß dem Studenten ein solides Fundament für seine berufliche Orientierung und die praktische Anwendung wissenschaftlicher Methoden geben. Wissensvermittlung ist deshalb neben der Vermittlung und Einübung wissenschaftlicher Methoden und Arbeitsweisen unumgänglich.
2. Das Ausmaß, in dem der Student bereits bei Beginn seiner beruflichen Tätigkeit fachwissenschaftliche Kenntnisse gegenwärtig haben muß, richtet sich nach den Besonderheiten des jeweiligen Tätigkeitsfeldes. Vielfach wird er zusätzliche Fachkenntnisse aktueller und anwendungsbezogener in der Zeit nach dem berufsqualifizierenden Abschluß erwerben, sei es während der Berufstätigkeit (einschließlich der Berufseinführung am Arbeitsplatz oder im Vorbereitungsdiens), sei es mit Hilfe zusätzlicher Studienangebote der Hochschule (Ergänzungstudium, Aufbaustudium, weiterbildendes Studium).
3. Auf dieser Basis unerlässlicher Wissensvermittlung muß das exemplarische Lernen verstärkt den Hochschulalltag bestimmen. Die Erweiterung des Wissens und die Spezialisierung der Hochschullehrer dürfen nicht „ungefiltert“ auf die Erstausbildung durchschlagen. Den Lehrstoff im Hinblick auf das jeweilige Studienziel sinnvoll zu beschränken und den exemplarischen Charakter des ausgewählten Lehrstoffs für Kenntnisse, Methoden und Praxisbezug zu verdeutlichen, gehört zu den wichtigsten und schwierigsten Aufgaben der Studienreform.
4. Diese schwierige und manchmal auch „schmerzliche“ Aufgabe kann, wie die Erfahrung lehrt, ohne zeitliche Vorgaben kaum bewältigt werden; der bequeme Ausweg der bloßen Addition – zu Lasten der Studenten – darf nicht zur Regel werden. Solche zeitlichen Vorgaben sind die jeweilige Regelstudienzeit, die Zahl der Vorlesungswochen im Jahr, die angemessene wöchentliche Arbeitszeit der Studenten sowie das Verhältnis von Präsenzstunden in der Hochschule zur Eigenarbeit der Studenten. Aus ihnen ergibt sich die obere Grenze für das in Semesterwochenstunden auszuweisende Pflichtlehrangebot. Durch gleichzeitige Anwendung dieser zeitlichen Vorgaben wird sichergestellt, daß nicht der unverminderte Lernstoff auf eine verminderte Studienzeit zusammengewängt und der prüfungsbedingte Leistungsdruck sowie die Zahl der nichtbestandenen Prüfungen erhöht werden.
5. Jeder Lehrveranstaltung ist, entsprechend ihrer Eigenart, eine bestimmte, typischerweise erforderliche und ausreichende Zeit für die selbständige Vorbereitung und Vertiefung des Stoffs zuzuordnen. Für die Semesterwochenstunden und die der Studienplanung zugrundezulegende wöchentliche Arbeitszeit der Studenten sind Höchstgrenzen festzusetzen, da ein Studium jenseits bestimmter Belastungsgrenzen erfahrungsgemäß nicht mehr effektiv ist. Dadurch soll nicht dem Engagement der Studenten für ihr Studium eine zeitliche Grenze gesetzt werden, sondern ihrer Beanspruchung durch die Studienplanung.
6. Das Pflichtangebot und die erforderlichen Studienschwerpunkte sind so zu bemessen, daß der Student im Rahmen seiner Gesamtstudienzeit an zusätzlichen Lehrveranstaltungen nach eigener Wahl teilnehmen kann (§ 12 Abs. 2 Satz 4 HRG). Die Anteile für Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahllehrveranstaltungen sind so festzulegen, daß ein differenziertes Studienangebot tatsächlich wahrgenommen werden kann.
7. Die Regelstudienzeit bestimmt die Anzahl der Semester, die für die Planung des Lehrangebots zur Verfügung stehen. Sie zwingt zur Stoffbegrenzung und ist deshalb weder vor noch nach der Studienreform einzuführen, sondern ist als ein Instrument Teil der Studienreform selbst.
8. Die Regelstudienzeit soll bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluß vier Jahre nur in besonders begründeten Fällen überschreiten (§ 10 Abs. 1 Satz 1 HRG). Abweichende Festsetzungen sind möglich, wenn die Hochschulen und die zuständigen Landesministerien dies aus der Sache heraus als notwendig begründen; es dürfen jedoch nicht lediglich die gegenwärtigen tatsächlichen Studienzeiten in „Regelstudienzeiten“ umdefiniert werden. Denn die gegenwärtigen Studienzeiten sind auch Ausdruck unzulänglicher Gestaltung des Studienangebots; ihre Beibehaltung würde notwendige Veränderungen erschweren.
9. Studenten, die unter der Geltung reformierter Studien- (und Prüfungs-)ordnungen ihr Studium beginnen, werden verpflichtet, sich fristgemäß zu ihren Prüfungen zu melden (§ 16 Abs. 3 Satz 2, § 17 Abs. 2 HRG). Aus der Überschreitung der Fristen können sich für die Studenten Rechtsnachteile nur ergeben, wenn die maßgebende Studienordnung bereits den inhaltlichen Anforderungen des Hochschulrahmengesetzes (vgl. § 11 HRG) genügt. Ferner gilt, daß die Überschreitung von Meldefristen nur dann zum Verlust der Rechte aus der Einschreibung führt, wenn der Student auch die ihm gewährte Nachfrist überschritten hat (§ 17 Abs. 2 HRG); der Prüfungsanspruch muß in jedem Falle erhalten bleiben (§ 17 Abs. 3 HRG).
10. Die Begrenzung des Pflichtkanons eines Studiengangs sowie der Abbau von Lehrveranstaltungen zugunsten des angeleiteten Selbststudiums können Umschichtungen in der Kapazitätsplanung zur Folge haben. Dabei ist darauf zu achten, daß gerade auch Spezialfächer zum Standard von Forschung und Lehre einen wichtigen Beitrag leisten können. Ihre Möglichkeiten sind deshalb vor allem bei den wahlweise angebotenen Studienschwerpunkten und Zusatzqualifikationen, bei interdisziplinären Studienangeboten sowie bei den Aufbaustudien und dem Angebot an Ergänzungstudien und weiterbildenden Studien zu nutzen und insoweit auch bei der Kapazitätsberechnung zu berücksichtigen.

XIV. Verbesserung der Hochschuldidaktik

Zur Studienreform gehört auch die fachbezogene und fächerübergreifende Förderung der Hochschuldidaktik (§§ 4 und 8 HRG). Die zur Verfügung stehenden personellen und räumlichen Kapazitäten mögen zwar in einer Reihe von Fächern didaktisch optimale Lösungen zur Zeit erschweren. Wesentliche Verbesserungen des Lernens an der Hochschule sind gleichwohl möglich und notwendig.

1. Für die Gestaltung der Lernsituationen und Prüfungen hat die Hochschuldidaktik bereits wichtige Vorschläge erarbeitet und erprobt. Deren Umsetzung auf breiter Front in den konkreten Alltag der Hochschule steht aber vielfach noch aus. Die Bemühungen, die häufig noch verbreitete Distanz zwischen der Hochschuldidaktik und dem tatsächlichen Lehrgeschehen in den Fachbereichen abzubauen, müssen verstärkt werden. Dazu gehören auch hochschul-

2. Besondere Aufmerksamkeit ist der didaktischen Anlage des Grundstudiums zu widmen: Das Grundstudium soll nicht nur die nötigen Grundlagenkenntnisse, sondern auch die notwendigen methodischen Fähigkeiten so vermitteln, daß der Student zunehmend selbständig sein Hauptstudium planen und gestalten kann. Darüber hinaus sind wissenschaftliche Methoden und Inhalte im Grundstudium nicht allein systematisch und abstrakt, sondern vor allem anhand praktischer Probleme und Anwendungsmöglichkeiten darzustellen und einzuüben. Mängel des Grundstudiums können auch durch das beste Lehrangebot im Hauptstudium kaum behoben werden. Das Grundstudium ist daher nicht nur quantitativ „betreuungsintensiver“ (insbes. auch durch Lehrveranstaltungen mit geringerer Teilnehmerzahl), sondern auch hinsichtlich der Qualität der Lehre besonders anspruchsvoll. Es erfordert und rechtfertigt daher auch den Einsatz der Fähigsten unter den Hochschullehrern.
3. Studium ist auch Selbststudium. Die Effektivität und Intensität des Selbststudiums ist Gradmesser und Bewährungsprobe für die didaktische Qualität des Präsenzstudiums. Die Hochschulen sind daher verpflichtet, die Möglichkeiten des Selbststudiums zu fördern und systematisch in ihre Studienplanung zu integrieren (§ 12 HRG). Förderungsmaßnahmen sind insbesondere die Einrichtung von Tutorien, die Herstellung schriftlicher und audiovisueller Lehrmaterialien, die Einbeziehung von Fernstudienangeboten in das Präsenzstudium und die Unterstützung studentischer Arbeitsgruppen.

XV. Orientierung der Studenten

Ergänzend zur allgemeinen Berufsberatung (siehe oben Zweiter Teil, VIII.) muß die Hochschule der verbreiteten Desorientierung der Studenten über die Studienziele, die Studienanforderungen, den Stellenwert von Lehrveranstaltungen und die Arbeitstechniken entgegenwirken. Der Student mit seinen Orientierungsproblemen, Motivationen und Lernbedingungen muß im Mittelpunkt der Planung des Lehrangebots stehen.

1. Das wichtigste Mittel für die Orientierung der Studenten ist der persönliche Kontakt mit den Hochschullehrern. Auch eine optimale Organisation institutioneller Studienberatung kann das individuelle Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden nicht ersetzen. Die Hochschullehrer sind zur Mitwirkung an der fachlichen Studienberatung verpflichtet (§ 43 HRG); Studienberatung ist Teil des Lehramts.
2. Der institutionelle Ausbau der Studienberatung ist verstärkt fortzusetzen. Die in zahlreichen Modellversuchen gewonnenen Erfahrungen mit der studienvorbereitenden, der allgemeinen und fachlichen Studienberatung sowie mit der Beratung der Studenten bei persönlichen Schwierigkeiten sind systematisch auszuwerten und zu nutzen.
3. Studienberatung setzt eine transparente Planung des Lehrangebots voraus. Zwischen den allgemeinen Studienzielen, den Anforderungen des späteren beruflichen Tätigkeitsfeldes, den Prüfungsanforderungen und den einzelnen Lehrveranstaltungen muß ein sachlich begründbarer, überzeugender Zusammenhang bestehen. Dieser Zusammenhang muß in den Studien- und Prüfungsordnungen verdeutlicht, durch Absprachen der Hochschullehrer über die Zuordnung ihrer Lehrveranstaltungen zu den Studienzielen umgesetzt und den Studenten durch Unterrichtung über die Funktion des jeweiligen Semesterangebots in einem Studiengang einsehbar gemacht werden.
4. Zur transparenten Planung des Lehrangebots gehört auch, daß die Studienordnung den Ablauf des Studiums zeitlich gliedert, Teilziele für Studienabschnitte formuliert und die hierfür erforderlichen Studienleistungen benennt. Studienbegleitende Leistungsnachweise sollen den Studenten über seinen Lernerfolg unterrichten und ihm gestatten, sich auf die noch vor ihm liegenden Teilziele zu konzentrieren. In Studiengängen an Universitäten lassen sich diese Ziele in aller Regel durch eine entsprechende Ausgestaltung von Zwischenprüfungen erreichen.
5. Wesentlicher Bestandteil des Angebots zum Studienbeginn sollten Orientierungseinheiten sein. Sie sollen die Studenten über die Ziele und beruflichen Anwendungsmöglichkeiten des Studiums unterrichten, ein erstes Kennenlernen der Gegenstände und Arbeitsmethoden in ihrem Studiengang ermöglichen, ihre unterschiedlichen Vorkenntnisse ausgleichen und ihnen Hilfen für die Überprüfung ihrer Studienfachwahl bieten. Sie sollen Techniken wissenschaftlicher Arbeit vermitteln, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit fördern und Gelegenheit zu persönlichen Kontakten bieten. Die erprobten Modelle und vorliegenden Konzepte zeigen ein breites Spektrum von Gestaltungsmöglichkeiten auf.

XVI. Prüfungen

Studienreform muß auch Prüfungsreform sein. Die tatsächlichen oder vermuteten Prüfungsanforderungen und die Prüfungsverfahren bestimmen maßgebend das Studienverhalten. Die Anforderungen müssen anhand der Studienziele, insbesondere der angestrebten Befähigungen genau beschrieben werden. Andernfalls entwickeln sich Studium und Prüfungsvorbereitung auseinander (z. B. in Form von Repetitorien.)

1. Die Prüfungsanforderungen dürfen sich nicht einseitig auf einen Teil der Studienziele, z. B. auf die Vermittlung von Fachkenntnissen, beschränken. Im Mittelpunkt der entscheidenden Prüfungen muß auf der Grundlage notwendiger Fachkenntnisse der Nachweis von Fähigkeiten zur Problemlösung mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden und zu selbständigem Urteil stehen. Andernfalls werden diese Qualifikationen auch während des Studiums vernachlässigt.
2. Die Prüfungsordnung hat die Prüfungsanforderungen und das Prüfungsverfahren möglichst genau und mit Gültigkeit auf längere Sicht zu beschreiben (§ 16 Abs. 2 HRG). In der Studienordnung sind die Prüfungsanforderungen im einzelnen und bezogen auf den aktuellen Stand der Studienreform mit Verbindlichkeit gegenüber den Prüfern zu interpretieren. Die zuständigen staatlichen Stellen sollten den Hochschulen die Anwendung reformierter Prüfungsordnungen durch zügige Abwicklung des Genehmigungsverfahrens ermöglichen.
3. Vermeidbarem Zeitverlust im Prüfungsverfahren ist entgegenzuwirken. Abschlußprüfungen sind, wenn nicht die Eigenart des Studiengangs entgegen-

Anrechnung studienbegleitender Leistungsnachweise zu entlasten (§ 15 Abs. 3 HRG). Diplomarbeiten insbesondere in experimentellen Fächern, die noch häufig ein Jahr oder länger dauern, müssen auf die unerlässliche Zeitdauer beschränkt, ihre Themen entsprechend präzisiert und begrenzt werden. Die Prüfungen müssen auch vor Ablauf der für sie festgesetzten Meldefrist abgelegt werden können, sofern die für die Zulassung zur Prüfung erforderlichen Leistungen nachgewiesen sind (§ 17 Abs. 1 HRG).

- Die Prüfungen müssen auf durchsichtigen Bewertungskriterien beruhen. Sie müssen ein zuverlässiges Bild über die erworbenen Fähigkeiten geben; vermeidbare Prüfungsangst ist abzubauen. Unsicherheit über die Prüfungsanforderungen und den erreichten Leistungsstand führen häufig dazu, daß die Meldung zur Prüfung hinausgeschoben und damit Studienzeit verloren wird.
- Das Zeugnis über den berufsqualifizierenden Abschluß muß den Beschäftigten hinreichende Auskunft über die vermittelten Qualifikationen, insbesondere über die erreichten Studienziele, die gewählten Studienschwerpunkte und die erbrachten Leistungen, geben. Dieses detaillierte Zeugnis ist auch die notwendige Konsequenz eines einheitlichen Diplomgrades für jeden ersten berufsqualifizierenden Abschluß (§ 18 HRG).

XVII. Aufgaben der Hochschulen in der Weiterbildung

Unbeschadet der zunächst vorrangigen Sicherung des Erststudiums für die geburtenstarken Jahrgänge müssen sich die Hochschulen bereits gegenwärtig auf ihre Aufgaben und Chancen in der Weiterbildung einstellen, insbesondere durch Konzepte, Entwicklungsarbeiten und praktische Erprobung von Modellen.

- Im Zentrum der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen steht das weiterbildende Studium (§ 21 HRG). Dieses Weiterbildungsangebot ist inhaltlich und organisatorisch als Teil eines differenzierten Studiensystems zu entwickeln und nach Möglichkeit mit dem Erststudium abzustimmen. Soweit möglich, sollten Studieneinheiten des weiterbildenden Studiums auch bei der Schwerpunktbildung im Erststudium, im Ergänzungsstudium oder im Aufbaustudium verwendet werden.
- Das weiterbildende Studium muß die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen. Das erfordert eine zielgruppenorientierte, fächerübergreifende Lehrveranstaltungsplanung und eine entsprechende Didaktik. Erforderlich sind dafür Planungsmethoden, die die Informationen über die beruflichen Tätigkeitsfelder verbreitern, in denen die Adressaten der Weiterbildung arbeiten; insbesondere sind die Organisationen steht, durch Teilung in Abschnitte, durch Zwischenprüfungen sowie durch Anrechnung studienbegleitender Leistungsnachweise zu entlasten (§ 15 Abs. 3 HRG). Diplomarbeiten insbesondere in experimentellen Fächern, die noch häufig ein Jahr oder länger dauern, müssen auf die unerlässliche Zeitdauer beschränkt, ihre Themen entsprechend präzisiert und begrenzt werden. Die Prüfungen müssen auch vor Ablauf der für sie festgesetzten Meldefrist abgelegt werden können, sofern die für die Zulassung zur Prüfung erforderlichen Leistungen nachgewiesen sind (§ 17 Abs. 1 HRG).
- Die Prüfungen müssen auf durchsichtigen Bewertungskriterien beruhen. Sie müssen ein zuverlässiges Bild über die erworbenen Fähigkeiten geben; vermeidbare Prüfungsangst ist abzubauen. Unsicherheit über die Prüfungsanforderungen und den erreichten Leistungsstand führen häufig dazu, daß die Meldung zur Prüfung hinausgeschoben und damit Studienzeit verloren wird.
- Das Zeugnis über den berufsqualifizierenden Abschluß muß den Beschäftigten hinreichende Auskunft über die vermittelten Qualifikationen, insbesondere über die erreichten Studienziele, die gewählten Studienschwerpunkte und die erbrachten Leistungen, geben. Dieses detaillierte Zeugnis ist auch die notwendige Konsequenz eines einheitlichen Diplomgrades für jeden ersten berufsqualifizierenden Abschluß (§ 18 HRG).

XVII. Aufgaben der Hochschulen in der Weiterbildung

Unbeschadet der zunächst vorrangigen Sicherung des Erststudiums für die geburtenstarken Jahrgänge müssen sich die Hochschulen bereits gegenwärtig auf ihre Aufgaben und Chancen in der Weiterbildung einstellen, insbesondere durch Konzepte, Entwicklungsarbeiten und praktische Erprobung von Modellen.

- Im Zentrum der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen steht das weiterbildende Studium (§ 21 HRG). Dieses Weiterbildungsangebot ist inhaltlich und organisatorisch als Teil eines differenzierten Studiensystems zu entwickeln und nach Möglichkeit mit dem Erststudium abzustimmen. Soweit möglich, sollten Studieneinheiten des weiterbildenden Studiums auch bei der Schwerpunktbildung im Erststudium, im Ergänzungsstudium oder im Aufbaustudium verwendet werden.
- Das weiterbildende Studium muß die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen. Das erfordert eine zielgruppenorientierte, fächerübergreifende Lehrveranstaltungsplanung und eine entsprechende Didaktik. Erforderlich sind dafür Planungsmethoden, die die Informationen über die beruflichen Tätigkeitsfelder verbreitern, in denen die Adressaten der Weiterbildung arbeiten; insbesondere sind die Organisationen

Vierter Teil: Zum Vorgehen in der Studienreform

XVIII. Verständigung über Realisierungsprobleme

Die allgemeinen Ziele des Studiums sind in Bundes- und Landesgesetzen verbindlich beschrieben. Über sie und zahlreiche Teilziele der Studienreform besteht weitgehende Übereinstimmung. Bei der weiteren Konkretisierung und beim praktischen Handeln unter den gegebenen Rahmenbedingungen werden jedoch Interessenkonflikte der Beteiligten und Kollisionen in der Sache unvermeidbar sein. Notwendig ist deshalb vor allem ein gemeinsamer Wille zur Verständigung sowie gegenseitiger Respekt vor der jeweiligen Sachkompetenz, insbesondere im Verhältnis zwischen Hochschule und Staat. Die Hochschulen können und sollten durch wissenschaftliche Untersuchungen über die Fragen des Studiums und der Studienreform einen wichtigen Beitrag zur Eingrenzung und rationalen Bewältigung solcher Konflikte leisten.

Das Hochschulrahmengesetz erklärt die Studienreform primär zur Aufgabe der Hochschulen (§ 8). Die entscheidenden Gestaltungsaufgaben obliegen den Fachbereichen und den einzelnen Hochschullehrern in ihren Lehrveranstaltungen; sie sollten sich dabei auf breite Diskussionen und vielfältige Anregungen aller interessierten Hochschullehrer, Mitarbeiter und Studenten stützen können. Den Hochschulen sind die für diese Arbeit erforderlichen Freiräume zu sichern. Sie haben allerdings mit den zuständigen staatlichen Stellen zusammenzuwirken. Der Staat hat im Rahmen der Freiheit von Forschung und Lehre dafür einzustehen, daß die Bildungsansprüche der Studierwilligen eingelöst werden, die Aufwendungen für die Hochschulen haushaltspolitisch vertretbar bleiben und die Erwartungen an die von den Hochschulen verliehenen Abschlüsse nicht enttäuscht werden; er trägt ferner Mitverantwortung für die Wahrung der Leistungsfähigkeit der Hochschulforschung.

- Das Zusammenwirken von Staat und Hochschulen muß sich vor allem beim Erlaß von Prüfungsordnungen und Studienordnungen und in der Arbeit der Studienreformkommissionen bewähren. Die im einzelnen gesetzlich zu beschreibenden staatlichen Mitwirkungsrechte sind so zu nutzen, daß die wissenschaftliche Kompetenz und die Lehrerfahrung der Hochschulen respektiert werden. Die zuständigen staatlichen Stellen sollten ihre außerfachlichen und überregionalen Erfahrungen einbringen und schwierige Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschulen, z. B. bei der Begrenzung der Lehrnachfrage und des Pflichtangebots, fördern.
- Der Staat ist kraft Verfassungsrecht verpflichtet, die erschöpfende Nutzung der Hochschulkapazitäten zu gewährleisten, wenn die Bewerberzahlen dies erfordern. Studienreform kann nicht jenseits finanzieller Rahmenbedingungen geplant werden. Andererseits kann die Studienreform nicht von vornherein und unabänderlich durch die gegenwärtigen Kapazitätsrichtwerte präjudiziert sein. Im Widerstreit zwischen studienreformerischen Wünschen und kapazitiven Notwendigkeiten muß allerdings für die bevorstehende Zeit der geburtenstarken Jahrgänge gelten, daß die Studienreform – bei allen Möglichkeiten der Umschichtung von Ressourcen – innerhalb des verfügbaren Kapazitätsrahmens bleiben muß.
- In letzter Zeit hat es bei der Suche nach einer sachgemäßen Lösung dieses Spannungsverhältnisses mancherlei Irritationen gegeben. Der Staat muß die Maßnahmen, die er zur besseren Nutzung der Hochschulkapazitäten trifft, sorgfältig auf ihre Folgewirkungen für Lehre und Studium prüfen. Kapazitätsgewinne, die durch Reformmaßnahmen der Hochschulen erreicht werden, sollten auch der Verbesserung der Ausbildungsqualität zugute kommen. Andernfalls würde die Reformbereitschaft der Hochschulen gelähmt; erforderlich sind vielmehr positive Anreize zu Reformschritten und Flexibilität in der Bereitstellung von Haushaltsmitteln.
- Seine Mitverantwortung für die Leistungsfähigkeit der Hochschulforschung hat der Staat wahrzunehmen bei der Personal-, Raum- und Geräteausstattung, bei der Festsetzung von Lehrdeputaten, bei der allgemeinen Ausstattung der Hochschulen mit Forschungsmitteln, bei der Einrichtung von Sonderforschungsbereichen und durch verschiedene Förderungsmaßnahmen insbesondere mit Hilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Dazu gehört ferner, daß auch das forschungsbezogene Aufbaustudium sowie die Einzelfächer, die im Pflichtkanon eines Studienganges nicht vertreten sind, bei der Ausstattung der Hochschulen und der Kapazitätsberechnung angemessen berücksichtigt werden.
- Der Staat hat die Studienreform vor Ort, d. h. in den Hochschulen und Fachbereichen, durch vielfältige Förderungsmaßnahmen zu unterstützen. Dazu gehören insbesondere die Förderung der Hochschuldidaktik, der Qualifikationsforschung, des Dokumentations- und Berichtswesens, der Statistik und Datenbeschaffung, der Modellversuche und des wissenschaftlichen Erfahrungsaustausches zu wichtigen fachspezifischen und fächerübergreifenden Einzelfragen der Studien- und Prüfungsreform. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ist bereit, seine Förderungsmaßnahmen auf diesen Gebieten fortzusetzen und zu verstärken.

Vorbemerkung

Im Juni 1978 hat der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft einen hochschulpolitischen Leitfadens vorgelegt. In den "22 Orientierungspunkten zur Hochschulbildung" soll der "Mitverantwortung für die übergreifende Bildungsplanung" Rechnung getragen werden; die Orientierungspunkte sind also nicht verbindlicher Vorschlag eines örtlich zuständigen Ministers, vielmehr gedacht als Initiative eines Fachministers ohne originäre Kompetenz. Damit sind die Orientierungspunkte tendenziell der Notwendigkeit enthoben, den Kompromiß mit den CDU-geführten Bundesländern vorweg zu formulieren. Sie können auch über die Grenzen des Hochschulrahmengesetzes hinausweisen, denn auch Jürgen Schmude bezeichnet das HRG als Kompromiß mit dem CDU-majorisierten Bundesrat. Damit haben die Orientierungspunkte die seltene Chance, durch Aufzeigen sozialdemokratischer Hochschulperspektiven reformfrustrierte Kräfte endlich einmal wieder zu motivieren, einen Sinn darin zu sehen, mit Sozialdemokraten Hochschulpolitik zu machen. Eine solche Perspektive aus dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft könnte auch Gewerkschaften wieder für den Hochschulbereich engagieren. Kurz, ein "amtliches" Papier, das nicht unter dem Zwang unmittelbarer Durchsetzbarkeit steht, könnte Initialzündung für eine Reformdebatte sein.

Doch diese Chance ist gründlich vertan.

Materiell gesehen sind die Orientierungspunkte eine Übersetzung des Hochschulrahmengesetzes in das leerformelhafte Technokratendeutsch. Von dem Begründungszusammenhang her sind die Orientierungspunkte ein Lehrstück für verbale Harmonisierung des Widerspruchs zwischen den Ausbildungsinteressen von Gewerkschaften, von Arbeitern und Wirtschaftsverbänden, von Kapitalinteressen.

An dieser Stelle kann nicht auf jeden einzelnen Vorschlag eingegangen werden, hiesse die gesamte Studienreformdebatte aufarbeiten zu wollen. Stattdessen sollen vor allem die Abschnitte "Notwendigkeit und Chancen der Studienreform" und "Hochschulbildung und Beschäftigungssystem" diskutiert werden.

II. Notwendigkeit und Chancen der Studienreform

Die Orientierungspunkte setzen folgende "Symptome struktureller Schwächen als Begründung für erforderliche Strukturveränderungen

- Überlange Studienzeiten
- hohe Anteile von Fachwechslern und Studienabbrechern
- deutliche Tendenzen zu persönlicher, gesellschaftlicher und fachlicher Desorientierung der Studenten
- Überforderungsklagen bei Studenten und Hochschullehrern
- Entfremdungserscheinungen zwischen Hochschullehrern und Studenten, zwischen Hochschule und Gesellschaft
- Verständigungsprobleme zwischen Hochschule und Arbeitswelt, insbesondere über die Maßstäbe qualifizierter Berufsausbildung.

Hier fällt zweierlei auf: die Symptome sind weder inhaltlich als negativ ausgewiesen, noch ist irgendwo erkennbar, was als Ursache hierfür angenommen wird.

Wann ist ein Studium überlang?

Viele Studenten klagen über lange Studienzeiten, doch sie tun dies weniger, weil Studiendauer und Studienziel (= Studieninhalt) in Mißverhältnis stehen, sondern weil das soziale Risiko mit der Studiendauer steigt. Die adäquate Antwort wäre hier die soziale Absicherung der Studenten, nicht Studienzeiterkürzung.

Warum sind die in den Orientierungspunkten vorgeschlagenen 4 Jahre unabhängig vom Fach - angemessen?

Die magischen 4 Jahre erscheinen eher als Eckwert der Finanzplaner denn als bildungspolitische Zielsetzung.

Der Anteil von Fachwechslern und Studienabbrechern allein sagt über die Struktur der Hochschulbildung überhaupt nichts aus. Eine mögliche Fehlentwicklung der Studierenden kann ja wohl auch im hochschulvorbereitenden Bereich liegen. Schließlich könnte man den hohen Fachwechslerteil auch als Indikator für eine möglichst präzise Berufsorientierung interpretieren; dann aber wäre die Folgerung, die horizontale Durchlässigkeit zu erhöhen.

Worin manifestiert sich die Tendenz zur Desorientierung der Studenten? In demagogoskopischen Untersuchungen einer Noelle-Neumann? In Studentenparlamentswahlen? Oder im Wahlverhalten bei Landtags- und Bundestagswahlen? Liegt die Desorientierung der Studenten in der (gemessen an der Gesamtpopulation) höheren Sensibilität gegenüber Herrschaft und Macht, gegenüber Ausbeutung und Unterdrückung? Oder ist die Absage mancher Studenten an die traditionellen Ausbildungsgänge zugunsten einer reformierten Ausbildung z.B. in Bremen Ausdruck ihrer Desorientierung?

Was hier als Desorientierung erscheint, ist in Wahrheit die Frustration der Technokraten darüber, daß ihre Wertvorstellungen von den Studenten nicht akzeptiert werden. Tatsächlich gibt es unter den Studenten keine einheitliche Orientierung. Die Umorientierungsversuche stellen einen äußerst auseinanderstrebenden Prozeß dar. Doch genau dieser Umorientierungsprozeß muß als Ausgangspunkt kritischer gesellschaftsbezogener Reflexion der Hochschulbildung genutzt und für innovatorische Prozesse einbezogen werden. Stattdessen jedoch droht ihm die administrative Erdrosselung.

Auch die aus den Hochschulen kommenden Überforderungsklagen sollte man sich etwas genauer ansehen. Denn dazu gehört genauso jener Hochschullehrer, dem ein Lehrdeputat von 6 Stunden pro Woche zuviel ist (FH-Lehrer haben immer 12 Semesterwochenstunden!) wie der Hochschullehrer, der als Mitglied des Bundes Freiheit der Wissenschaft sich durch studentische Diskussionforderungen überfordert sieht.

Und von studentischer Seite kommt eben auch nicht nur die Klage über zu große Belastung, sondern auf der anderen Seite steht die Forderung nach Ausweitung der Lehrinhalte, z.B. Einbeziehung sozialwissenschaftlicher Anteile bei der Juristenausbildung. Auf einschlicht quantitatives Problem lassen sich die zitierten Klagen einfach nicht reduzieren. Und selbst wenn tatsächlich einmal die Klage sich gegen die Quantität richtet, ist damit noch keineswegs entschieden, ob der Umfang der Ausbildung sachlich und gesellschaftlich erforderlich ist und somit die "Überforderung" zumutbar ist.

Was in den Orientierungspunkten vermißlichend als Entfremdungserscheinung zwischen Hochschulmitgliedern bzw. zwischen Hochschule und Gesellschaft auftaucht, ist in Wahrheit ein eindeutiger gesellschaftlicher Konflikt.

Früher hat es in der Tat eine "Gemeinsamkeit" gegeben; solange es zuwenig akademisch ausgebildete Arbeitskräfte gab, wurden diese nahezu kritiklos in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen. Wenn hier von Entfremdung gesprochen wird, so geht es wohl nur um die quantitative Anpassung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Dies ist der rote Faden, der sich durch die Orientierungspunkte zieht.

Was meint das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft verheimlichen zu müssen, wenn schamhaft von Verständigungsproblemen zwischen Hochschule und Arbeitswelt gesprochen wird? Liegen Verständigungsprobleme vor, wenn ein Hannoveraner Hochschullehrer Millionen aus der Drittmittelforschung in seine Privatschatulle steckt, sind es Verständigungsprobleme, wenn ein Chemiekonzeß mit der Universität Karlsruhe dezidierte Absprachen über die inhaltliche Konzeption von Studiengängen trifft? Oder spricht ein sozialdemokratischer Minister von Verständigungsproblemen, wenn es an der Universität Bremen eine Kooperationsstelle zur Arbeiterkammer gibt?

Was ist eigentlich die Arbeitswelt, sind das die Gewerkschaften oder die sog. Beschäftigten? Es scheint, als ob beide plötschlich gleichgerichtete Interessen hätten und nur ein wenig mehr miteinander reden müßten. Und wenn sie es nicht freiwillig tun, so richtet man die Studienreformkommissionen ein, wo beide gemeinsam drinhocken. Dabei ist offenkündig, daß beide unauf löbliche Gegensätze vertreten. Diese beruhen eben auch heute noch auf der privaten Aneignung gesellschaftlich erarbeiteter Profite.

Es kann daher nur eine Verständigung zugunsten des einen oder des anderen geben. Was sich hinter dieser ideologischen Verschleierung verbirgt, ist der Versuch, längst bestehende Hochschulkonzepte durch angeblich objektive gesellschaftliche Anforderungen zu legitimieren. Verständigung zwischen Hochschule und Arbeitswelt meint dann auch nicht Verständigung über Inhalte, die der Humanisierung der Arbeitswelt dienen. Vielmehr geht es um die Anpassung der Ausbildungsgänge an die Bedürfnisse der Beschäftigten.

Und so wundert es dann, daß unter der gleichen Überschrift davon gesprochen wird, daß es für die Studienreform keine technokratischen Patentrezepte gibt, sondern hier allein ein zielgerichtete Diskussionslösungen bringen kann. Was an dieser Stelle vonnöten wäre, ist eine eindeutige Festlegung eben dieser Ziele. Es fehlt ein klares Bekenntnis zur Durchsetzung von Arbeiterinteressen: nirgendwo in den Orientierungspunkten ist davon die Rede, daß sich die Lehr- und Forschungsergebnisse auf den Arbeitsplatz auswirken, folglich fehlt auch die offene Parteilichkeit für die Humanisierung der Arbeitsplätze. Mehr als ein abstraktes Bekenntnis zum individuellen, nicht unmittelbar auf den Arbeitsplatz bezogenen Nutzen ist den Orientierungspunkten nicht zu entnehmen. Welcher Arbeiter soll seinerseits "Verständigungsprobleme" mit der Hochschule überwinden, wenn sich die Inhalte universitärer Arbeit nicht an seinen Bedürfnissen orientieren und für ihn niemals die Chance besteht, selbst Subjekt dieser Arbeit zu werden.

Allein die Aufzählung vorgegeblicher Rahmenbedingungen zeigt, wie der Haase läuft.

III. Hochschulbildung und Beschäftigungssystem

In den Orientierungspunkten heißt es zu Beginn des Abschnittes: "Studium war seit jeher mehr als nur Vermittlung beruflich verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Daran ist auch künftig festzuhalten".

Im folgenden wird dies näher konkretisiert als ein Instrument zur Selbsterkenntnis und Selbstfindung, zum Verständnis der Umwelt und zum gemeinsamen Handeln mit anderen. Hochschulbildung soll Vorurteilslosigkeit und Toleranz, Fähigkeit zu Kritik und selbstkritischer Reflexion, Offenlegung von Prämissen und Grenzen, Zielstrebigkeit und Beharrlichkeit, Mut zur Selbstständigkeit und zum Eingeständnis von Fehlschlägen, Immanität gegen Selbstüberschätzung auch im Erfolg und Respekt vor dem Unerforschten vermitteln.

Bei wohlwollender Interpretation kann man diesem Katalog die Einbeziehung gesellschaftlicher Dimensionen unterstellen. Fragwürdig bleibt, daß ein zentraler Ansatz fehlt, der auch einst die heftigen Rahmenrichtlinien schmückte, das nämlich Geschichte von Menschen gemacht und von Menschen veränderbar ist.

Es ist doch eine Binsenweisheit, daß die Verantwortung der Wissenschaft mit dem Grad der "Verwissenschaftlichung" der Gesellschaft steigt. Was soll eigentlich dabei herauskommen, wenn man Hochschulabsolventen zwar mit Eigenschaften wie Toleranz und Selbstkritik befähigen will, aber die gesellschaftlichen Grenzen der "Freiheit von Forschung und Lehre" imlöst? Hier schimmert wieder der fatale Grundgedanke durch, der im ersten Abschnitt aufgezeigt wurde. Unsere Gesellschaft, die soziale Marktwirtschaft, sei an sich intakt, Widersprüche tauchen nur auf der Ebene der Erscheinungen, der Symptome auf.

Völlig unverstänglich bleibt die Forderung an alle Hochschulmitglieder, sicher über die Kriterien von Wissenschaftlichkeit zu "verständigen". Damit könnte gewollt sein, daß die Hochschulmitglieder nachdenken, welche formalen und inhaltlichen Qualifikationen zur wissenschaftlichen Bearbeitung eines Problems notwendig sind. Normbücher als Indikator einer vereinheitlichten Wissenschaft?!

Diese Formulierung verschweigt in Wahrheit die eigentliche Zielsetzung wissenschaftlicher Arbeit. Durch das Schweigen in diesem Punkt überantworten die Orientierungspunkte den Hochschulen eine Aufgabe, die sie (von Ausnahmen abgesehen) noch nie erfüllt haben.

Im Namen wissenschaftlicher Exaktheit werden auch heute die größten Lügen über die Ungefährlichkeit "moderner" Technologien verbreitet.

Im folgenden wird das eigentliche Anliegen der Orientierungspunkte ausgetrieben: die Angleichung von Ausbildungs- und Beschäftigungskapazitäten. Hier liegt sicher ein großes Problem. Für jeden Menschen

ist es ein individueller Misserfolg, wenn seine berufliche Qualifikation an keinen Arbeitsplatz vermarktet wird. Heute erscheint es darüber hinaus auch jedem Hochschulabsolventen als Skandal, wenn ihm kein adäquater Arbeitsplatz zugewiesen werden kann. Denn noch immer ist der Ausbildungsstellenmarkt weniger mit der beruflichen Tätigkeit als mit einer bestimmten Stellung in der Arbeitsplatzhierarchie verbunden. Daran anknüpfend verringern sich die sozialen Chancen des Einzelnen. Was sich heute abspielt, ist für den Bereich der Hochschulabsolventen weniger die Verweigerung von Arbeit, als Herabstufung in der Arbeits- und Sozialhierarchie. Die Verdrängungsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt sorgen dafür, daß dann die Minderqualifizierten auf der Straße sitzen. Neuerdings unterstützt durch den Herabstufungserlaß der Bundesanstalt für Arbeit. Eine wirkliche Lösung der Beschäftigungsprobleme muß mehr sein als die Befriedung der akademisch qualifizierten Arbeitskräfte, die aufgrund ihrer Artikulationsfähigkeit ein größeres Konfliktpotential darstellen. Da man Arbeitsplätze auch unter Berufung auf die Solidarität und das Verständnis der Wirtschaft nicht schnitzen kann, bleibt nur die Veränderung der Arbeitsplatzstrukturen. Konzepte dazu gibt es genügend.

Das Konzept der Orientierungspunkte läuft dabei auf eine quantitative Verschiebung der einzelnen Qualifikationsstufen im Rahmen der bestehenden Hierarchie hinaus. Unter dem Deckmantel eines einheitlichen Diplom-Grades sollen sich stark differenzierte Ausbildungsgänge verbergen, die im Einzelnen im Abschluszeugnis aufgeführt werden sollen. Zu den Beschäftigungschancen heißt es dann lapidar, "Hochschulabsolventen sollten bei der Bewerbung um mittlere Positionen eine faire Chance erhalten". Das ist ein Meisterstück unsozialen Krisenmanagements. Nicht weil Hochschulabsolventen keine Spitzenpositionen garantiert werden; sondern sie ohne Berücksichtigung der Folgen in ohnehin unter Arbeitslosigkeit leidende Bereich verwiesen werden. Was am Ende übrig bleibt, ist ein nichtqualifiziertes, arbeitsloses Subproletariat.

Unreflektiert bleibt in den Orientierungspunkten des Wechselverhältnis von Veränderungen im Ausbildungsbereich auf den Arbeitsplatz. Also konkret die Frage, wie sich Veränderungen im Qualifikationsprofil auswirken. Eine solche Reflexion hätte dazu beitragen können, die Studienreformdebatte als Teil der Humanisierung der Arbeitsplätze zu verstehen. So bleibt die Humanisierung allein auf die "Expansion im Bildungsbereich" beschränkt. Dann hätten die Orientierungspunkte aufzeigen können, wie Hochschulabsolventen auf demokratisch strukturierte, kooperative Arbeitsplätze vorbereitet werden können. Die Orientierungspunkte hätten ferner aufzeigen können, in welchem Maße und an welchem Ort gesellschaftlicher Bedarf an vermehrter wissenschaftlicher Arbeit besteht, z.B. Arbeitsmedizin, z.B. im Bereich publikumsnaher Rechtspflege (kostenlose Rechtsberatung) u.v.a. Und die Orientierungspunkte hätten sich vor allem von dem formalen (Berufs-)Praxisbegriff lösen müssen.

Verfolgt man die Studienreformdebatte, so erscheint es als Fortschritt überhaupt den Praxisbezug zu finden. Positiv auch, daß Praxis als Gegenstand der Wissenschaft bezeichnet wird. Auch diese Formulierung macht jedoch nicht deutlich, daß Praxisbezug nicht Effektivierung, Erhöhung der Verwertbarkeit bedeuten soll. Praxisbezug meint vielmehr den realen Gegenstand der Wissenschaft insgesamt zu erfassen, einschließlich sämtlicher sozialer Nebenfolgen: Es geht nicht darum, bei der Entwicklung nuklearer Technologien Wirtschaftlichkeit und Einbindung in ein Energiegewinnungskonzept zu berücksichtigen. Dazu gehört die Bewältigung der gesamten politischen und ökologischen Diskussion. Ein solcher Wissenschaftsbegriff, der diese Praxis nicht als partikellähnlichen Bestandteil, sondern als den Gegenstand auffaßt, würde z.B. auch der Vorstellung widersprechen, daß Aufbaustudien der Vorbereitung auf den Beruf des Wissenschaftlers dienen. Dieser Rückfall in mittelalterliche Vorstellungen von Wissenschaft sind nur erklärbar durch das eigentliche Ziel der Orientierungspunkte: die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen muß stimmen, koste es was es wolle.

Darin liegt die eigentliche Crux der Orientierungspunkte. Mit ihrer Hilfe sollen Widersprüche gelöst und gesellschaftliche Konflikte befriedet werden, die eben gerade nicht aus dem Hochschulbereich resultieren. Der gleiche Fehler, der in der frühen Studienreformdebatte gemacht wurde, wird hier in tragischer Weise wiederholt. Was mit der Kampagne zur Öffnung der Hochschulen mit hoffnungsvollen Ansätzen begann, ist vergessen und zu den Akten gelegt.

Bleibt nur zu hoffen, daß der DGB sich stärker als in der Vergangenheit in die Diskussion und Auseinandersetzung um die Hochschulen einschaltet. Denn Hochschulausbildung ist mehr als nur Ausbildung für ein Fünftel des Jahrgangs. Funktion und Struktur der Hochschule haben weitreichende Folgen. Dies aufgezeigt und die notwendigen Forderungen aufgestellt zu haben, ist das Verdienst der Leitsätze des DGB zur Studienreform. Diesen Thesen sollen den Orientierungspunkten gegenübergestellt werden, wobei sich jeglicher Kommentar erübrigt.

Vereinigte Deutsche Studentenschaften

Ausschnitt zur Studienreform aus dem 2. VDS-Arbeitsprogramm

(verabschiedet auf der 4. Ordentlichen Mitgliederversammlung am 8. April 1979 in Münster)

Die VDS bekräftigen ihre Auffassung, daß eine demokratische Studienreform von den Hochschulen und Fachbereichen ausgehen und sich an den Interessen der Hochschulangehörigen und der Mehrheit der Bevölkerung orientieren muß und daher nur unter deren maßgeblicher Beteiligung vollzogen werden kann.

Die VDS fordern kurzfristig:

- die völlige Transparenz der Arbeit der Studienreformkommissionen,
- die studentischen Mitglieder in den Studienreformkommissionen müssen auf Bundes- und Landesebene von den dazu demokratisch legitimierten Fachtagungen der VDS bestimmt werden und nicht durch die Mäuscheltätigkeit von WRK, KMK und reaktionären Professoren und Studentenorganisationen,
- die Zulassung der VDS als ständigem Beobachter (wie KMK, WRK) an den Sitzungen der Ständigen Kommission für Studienreform.

Inhaltlich muß der Widerstand an dem im HRG und den Landeshochschulgesetzen festgeschriebenen Verhältnis von Theorie und Praxis ansetzen. Die nach dem HRG verstärkt geplante Ausrichtung des Studiums am Bedarf des Beschäftigungssystems impliziert die Funktionalisierung der zu vermittelnden Qualifikationen für konkrete Berufsverwertbarkeit. Diese Reduktion der Ausbildung auf die vorfindliche Berufspraxis war nie die Forderung der Studenten. Einbeziehung von Berufspraxis in das Studium heißt für die Studentenschaften gerade nicht, inhaltliche und quantitative Orientierung des Studiums an der unmittelbaren Berufsverwertbarkeit, deren Inhalte allein am Nutzen für das Erzielen privatwirtschaftlicher Profite gemessen werden: also im Interesse derer, die Arbeitskräfte zu eigenem Profit verwerten.

Ziel der Studienreform muß vielmehr sein, Hochschulabsolventen zu befähigen, ihre Qualifikationen zur Verbesserung

der Arbeits- und Lebensbedingungen der Bevölkerung einzusetzen. Als integraler Bestandteil des Studiums fordern die VDS daher, die kritische Auseinandersetzung mit der späteren Berufspraxis. In diesem Zusammenhang werden sich die VDS für eine Überwindung der immer weiter zementierten Hierarchie und Trennung im Bildungsbereich einsetzen (FH/Uni-Studiengänge, Privatisierung des Bildungsbereichs und Sonderhochschulen wie Bundeswehr-Hochschulen, Nicht-öffentliche-Verwaltungs-HF, Kirchliche Hochschulen; PH-Integration, Gesamthochschulen-Ausbildung).

Die VDS werden insbesondere die Ausbildung von Regelstudienzeiten auf die Studiengänge (Zwischenprüfungen etc.) und das Studienverhalten aufarbeiten und in der Öffentlichkeit darstellen.

In der Auseinandersetzung um Lehrinhalte ist auch die Form ihrer Vermittlung von entscheidender Bedeutung. Der Charakter wissenschaftlicher Inhalte verändert sich mit der Form der Vermittlung, passive Rezeption selbst systemkritischer Inhalte wird nicht zu einem dauerhaften kritischen Bewußtsein führen.

Die VDS werden deshalb die Asten und Fachschaften über alle Versuche alternative Lehr- und Lernformen sowie die Erfahrungen mit Studienkollektiven informieren. Das auf diese Weise zugänglich gemachte Material dient dazu, alternative Studienkonzeptionen für eine zu verändernde Berufspraxis zu entwickeln.

Insbesondere arbeiten die VDS den Bereich der Prüfungsproblematik auf, sie kooperieren dazu mit der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Die zunehmende Einschnürung des Studiums durch studienbegleitenden Prüfungsdruck (u. a. durch Einführung bzw. Aufrechterhaltung von Zwischenprüfungen mit angedrohter Zwangsexmatrikulation durch Erhöhung der Zahl formalisierter und standardisierter Leistungsanforderungen) soll Gleichgültigkeit gegenüber Studieninhalten und Unfähigkeit zur Kritik erzeugen.

Jungsozialisten—Hochschulgruppen:

„Abschlußerklärung des Hochschulpolitischen Kongresses der Jungsozialisten—Hochschulgruppen vom 3.—5. Dezember 1976 in Düsseldorf“

— Auszug —

3.1 Grundforderungen zur Studienreform

Daraus ergeben sich folgende Grundforderungen an eine demokratische Studienreform:

- Das Studium muß sich an einer kritischen Berufspraxis orientieren.
- Hauptziel der Ausbildung muß die Fähigkeit sein, sich selbständig wissenschaftliche Inhalte anzueignen und sie kritisch anwenden zu können. („Lernen zu lernen, forschendes Lernen.“)
- Gesellschaftsanalyse
- Fragen der kritischen Berufspraxis, der Berufsperspektive, der Gesellschaftsanalyse und der kritischen Wissenschaftstheorie sowie der Wissenschaftstheorie des Studienfachs müssen integrierter Bestandteil des Studiums werden.
- Das Studium muß kooperative Lern- und Verhaltensformen fördern. Das Ziel, zu emanzipatorischem und solidarischem Handeln zu erziehen, muß auch und gerade in jedem Seminar und jeder Veranstaltung verfolgt werden (Gruppenarbeit, Beteiligung der Studenten an Konzeption und Durchführung der Veranstaltung).
- Lernzielkontrollen sollen studiëbegleitend sein (keine Blockprüfung). Sie sollen die Möglichkeit selbstkritischer Leistungsbeurteilung bieten und Grundlage von Lehr- und Lernprozessen sein. Auf keinen Fall dürfen sie als Selektionsinstrumente benutzt werden.
- Eine Verschulung des Studiums ist abzulehnen. Es gilt, die Freiheit des Lernens und der Kritik zu verankern.

3.2 Konkrete umsetzbare Möglichkeiten

Neben der Orientierung auf die alternativen Studienreformziele müssen Möglichkeiten angegangen werden, die eine Politisierung an diesen Zielen ermöglichen.

Hierzu sind unter den konkret umsetzbaren Möglichkeiten hervorzuheben:

- Bildung von Arbeitsgruppen in Lehrveranstaltungen (z. B. projektförmige Arbeitsgruppenstaffelung)
- Gründung von Erstsemesterinitiativen, die sich mit den besonderen Problemen der Studienanfänger beschäftigen.
- Einbeziehung der Berufsperspektive durch Teilnahme an Betriebsbesichtigungen und an Schulunterricht und Informationsveranstaltungen z. B. in Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften.
- Förderung fachübergreifender Lehrangebote.
- intensive Studienberatung z. B. durch höhere Semester.
- Institutionalisierung von Veranstaltungskritik als Bestandteil jeder Lehrveranstaltung.
- sinnvolle Aktionen zur Problematisierung von Lehr- und Lernformen.

Auf Juso-Ebene muß die Kooperation der Fachgruppen mehr im Vordergrund stehen (rotierendes Informationssystem, Seminare usw.). Der Diskussionsstand und die

Positionen innerhalb der Gewerkschaften müssen hierbei berücksichtigt werden. Eine enge Zusammenarbeit z. B. mit dem Verein zur Förderung der Studienreform ist anzustreben.

3.3 Studienreformkommissionen

Die Juso-Hochschulgruppen treten ein für Studienreformkommissionen auf Hochschul- und Landesebene, in denen Arbeitnehmer mit und ohne Lehraufgaben sowie Studentengruppen gleichberechtigt vertreten sind. Erarbeitete Rahmenbedingungen müssen vor Ort inhaltlich ausgefüllt werden. Gewerkschaftlich Organisierte aus den entsprechenden Tätigkeitsfeldern sind einzubeziehen. Studienreformkommissionen gem. HRG, in denen Ordinarien, Staats- und Kapitalvertreter die absolute Mehrheit haben, sind abzulehnen.

3.4 Richtstudienzeiten

Regelstudienzeiten, die an die Überschreitung der Höchststudiendauer Sanktionen bis hin zur Zwangsexmatrikulation knüpfen und die durch die Einführung von Kurzstudiengängen und qualifizierenden Aufbaustudiengängen für eine Elite die Trennung nach Rezeptmachern und Rezeptanwendern mit sich bringen, sind abzulehnen.

Dagegen ist die Einführung von Richtstudienzeiten in der Form einer Verpflichtung der Universitäten, den Abschluß eines wissenschaftlich qualifizierten Studiums in einer angemessenen Zeit zu gewährleisten, zu begrüßen.

Voraussetzung dafür ist allerdings, daß die folgenden Voraussetzungen erfüllt sind:

- eine ausreichende finanzielle und personelle Ausstattung der Hochschule;
- die Durchführung einer Studienreform im Sinne der oben angeführten Studieninhalte;
- die materielle Absicherung des Studiums durch eine ausreichende staatliche Ausbildungsförderung.

3.5 Herkömmliche Ausbildung praxisfern

Die herkömmlichen Studiengänge orientieren sich weitgehend an traditionellen Fachwissenschaften. Studiengänge und Prüfungsordnungen zielen demnach auf die Beherrschung der traditionellen Fachwissenschaften. Dabei wird die Tatsache ausgeblendet, daß ein Zusammenhang von fachwissenschaftlicher Ausbildung und politischer Bildung notwendig besteht. Die Wissenschaft gilt als wertfrei; die Einbeziehung gesellschaftskritischer Fragestellungen in die Forschung wird als Versuch der Indoktrination gewertet.

Wissenschaftliche Ausbildung verfehlt also in doppelter Hinsicht das Ziel einer ausreichenden Berufsvorbereitung:

- Die Auszubildenden werden fehlqualifiziert, d. h. in Prüfungen wird ein theoretischer Ballast abgefragt, der in keinem Zusammenhang mit Erfordernissen der Berufspraxis steht.

F. 5.3 Juso—Hochschulgruppen: Forderungen zur Studienreform

— Zum anderen werden sie für eine berufliche Praxis nicht qualifiziert, d. h. die Folgen ihres Handelns werden nicht bewußt gemacht. So weigern sich die mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiche meistens sozialwissenschaftliche Disziplinen als Nebenfächer anzuerkennen.

Die meisten Hochschulen weigern sich, einphasige Ausbildungsgänge bzw. ein Projektstudium einzurichten. Eingerrichtete Reformstudiengänge werden unter dem Druck konservativer Kräfte liquidiert (Osnabrück usw.).

3.6 Praxisbezogene Ausbildung

Die Folge der praxisfernen Ausbildung ist dann der „Realitätsschock“ nach dem Studium, der zu Resignation und opportunistischem Verhalten führt. Dieser Praxis ist entgegenzuwirken: In jeder Phase des Studiums müssen die Anwendung wissenschaftlicher Methoden, die kritische Prüfung vorgegebener Lehrmeinungen und die kritische Einbeziehung der Praxis der angestrebten Berufspraxis im Vordergrund stehen. Die Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche bei der Lösung von Problemen muß — in Form von Gruppenarbeit — eine aktive Rolle der Studierenden sicherstellen. Die Form des Projektstudiums soll helfen, zu behandelnde Gegenstände und Teilprobleme aus der Berufspraxis zu wählen und solche Studierende, die

bereits im Beruf stehen oder standen, einzubeziehen (DGB-These 11).

Wir fordern die Einführung einphasiger Ausbildungsgänge in Form eines Projektstudiums, das sich an folgenden Grundsätzen orientiert:

- die Projekte müssen gesellschaftlich relevante Probleme aufgreifen,
- die Hinterfragung der Wissenschaft anhand des Projektes anregen,
- sie müssen interdisziplinär angelegt sein.
- Wir fordern die Einbeziehung von Interessen der abhängig Beschäftigten in die Ausbildung. Dies bedeutet auch die Einrichtung und Förderung neuer Studiengänge wie Arbeitsmedizin und die besondere Förderung von Forschungsvorhaben z. B. Humanisierung der Arbeitswelt.
- Die Drittmittelforschung muß durch demokratisch legitimierte Hochschulorgane kontrolliert werden.
- Die Hochschule muß sozial geöffnet werden. Dies setzt den Ausbau des 2. Bildungsweges ebenso voraus, wie die Integration der Studiengänge und Hochschulsysteme in integrierten Gesamthochschulen. Die Hochschule muß in die Erwachsenenbildung einbezogen werden, eine wissenschaftliche Weiterbildung ist zu gewährleisten.

Die Juso-Hochschulgruppen fordern deshalb die Einführung der integrierten Gesamthochschule als Regelhochschule.

Studienreform als gemeinsame Aufgabe von Hochschule und Staat*)

von H. Steinlin

Im Wintersemester 1977/78 studierten an den Hochschulen des tertiären Bildungsbereiches der Bundesrepublik, also an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Musikhochschulen rund 914 000 Studenten. Unter den Studiengängen sind Lehramtsstudiengänge und Erziehungswissenschaften mit 37% der gesamten Studentenzahl, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften mit 24% und Ingenieurwissenschaften mit 19% beteiligt. Die restlichen rund 20% verteilen sich auf eine große Zahl von weiteren Studiengängen.

Die Zahl der Studienanfänger lag in den letzten Jahren zwischen 160 und 170 000, im Jahre 1977 waren das 18,4% eines Altersjahrganges. Es spricht vieles dafür, daß in den nächsten Jahren die Studienanfängerzahlen noch weiter zunehmen. Wir gehen daher wohl nicht fehl in der Annahme, daß in absehbarer Zeit pro Jahr gegen 150 000 junge Menschen die Hochschule verlassen und einen Arbeitsplatz suchen.

Es wird immer wieder die Frage gestellt, ob der Arbeitsmarkt überhaupt in der Lage sei, eine derart große Zahl von Hochschulabsolventen aufzunehmen. Im Jahre 1975 gab es etwas mehr als 1,6 Millionen erwerbstätige Absolventen von wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen. Der jährliche Neuzugang entspricht daher nahezu 10% der bereits im Berufe stehenden Hochschulabsolventen.

Der Altersaufbau der erwerbstätigen Hochschulabsolventen weicht stark vom Altersaufbau der übrigen erwerbstätigen Bevölkerung ab. Der Anteil der jungen und mittleren Altersklassen ist bei den akademisch ausgebildeten Erwerbstätigen wesentlich höher als bei der Gesamtbevölkerung. Der altersbedingte Ersatzbedarf ist daher in den nächsten anderthalb Jahrzehnten verhältnismäßig gering und liegt weit unter der Zahl der Hochschulabsolventen. Es liegt daher auf der Hand, daß diese von unserem Beschäftigungssystem nur aufgenommen werden können, wenn entweder eine große Zahl von neuen Stellen für Tätigkeiten geschaffen wird, die dem bisherigen Berufsbild der Akademiker entsprechen, oder aber, wenn in Zukunft ein beträchtlicher Teil der Hochschulabsolventen Tätigkeiten übernimmt, die nach bisheriger Tradition von Nichtakademikern ausgeführt wurden.

Während vieler Jahrzehnte besuchten 5 bis 6% eines Geburtenjahrganges eine Hochschule, während heute gegen 25% eines Geburtenjahrganges die Hochschulreife erwerben. Die 5 bis 6% reichten aus, um die traditionell Akademikern vorbehaltenen Stellen als höhere Beamte im Staatsdienst, als Lehrer an Höheren Schulen, freiberuflich Tätige, vor allem Ärzte und Rechtsanwälte, sowie als Nachwuchs für Lehre und Forschung an Hochschulen und Forschungsinstituten zu besetzen. Dem öffentlichen Dienst kam dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Noch 1975 waren 58% der Absolventen von wissenschaftlichen Hochschulen im öffentlichen Dienst beschäftigt, rund 80% davon im Bildungsbereich.

Selbst wenn wir annehmen, daß infolge einer zunehmenden Akademisierung der Anteil der Hochschulabsolventen unter den Beschäftigten zugenommen hat, dürften auch in Zukunft

6 bis 8% eines Geburtenjahrganges ausreichen, um den Nachwuchsbedarf für die traditionellen akademischen Laufbahnen zu decken. In Tat und Wahrheit bilden wir aber gegenwärtig die dreifache Zahl aus.

Bis jetzt ist es noch zu keinem schwerwiegenden Ungleichgewicht zwischen der Zahl der jährlichen Hochschulabsolventen und der Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems gekommen. Die Zahl der arbeitslosen Hochschulabsolventen betrug im September 1977 knapp 40 000, 16 000 davon waren Fachhochschulabsolventen und 24 000 Absolventen einer wissenschaftlichen Hochschule. Mehr als die Hälfte von ihnen, nämlich rund 25 000 waren dabei seit weniger als 6 Monaten arbeitslos. In allen Altersstufen lag auch die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen unter jener der Gesamtheit aller Erwerbstätigen. Entgegen einer oft gehörten Meinung ist bis jetzt also die Akademikerarbeitslosigkeit noch nicht zu einem gravierenden Problem geworden. Es wäre aber falsch, daraus zu schließen, das Beschäftigungssystem könne auch in den folgenden Jahren die stark steigende Zahl der Hochschulabsolventen ohne Schwierigkeiten aufnehmen. Die gegenwärtigen Bestrebungen und Diskussionen um die Studienreform müssen vor allem im Lichte dieser Zahlen und Tatsachen gesehen werden.

Es gibt aber noch eine Reihe von anderen Gesichtspunkten, die von Bedeutung sind. So sind ohne Zweifel die Studienzeiten in Deutschland besonders lang. So betrug im Jahre 1974 die durchschnittliche Verweildauer, das heißt die Zeit von der Erstimmatrikulation bis zum erfolgreichen Abschluß eines Erststudiums an den wissenschaftlichen Hochschulen 10,7 Semester. Sie war bei den Hochschulabsolventen mit Lehramtsabschluß mit 9,3 Semester geringer als bei den Hochschulabsolventen mit anderen Abschlüssen, die im Durchschnitt 12,0 Semester an der Hochschule verweilten. Zusammen mit der in Deutschland ebenfalls längeren Schulzeit und der verhältnismäßig späten Einschulung führt dies dazu, daß der deutsche Hochschulabsolvent in einem ganz wesentlich höheren Alter die Hochschule verläßt als in allen vergleichbaren Industrieländern. Diese Erscheinung ist aus verschiedenen Gründen unerwünscht. Mit Recht wird daher gefordert, daß eine Studienreform dazu beitragen soll, die Studienzeit zu verkürzen, um damit zu erreichen, daß Akademiker in einem jüngeren Alter in das Erwerbsleben eintreten.

In den Diskussionen der letzten Jahre hat auch das Argument, eine Verkürzung der Studienzeit führe zu einer Entlastung der Hochschulen und damit zu einer Steigerung ihrer Ausbildungskapazität, eine große Rolle gespielt. Diese Forderung schlug sich im Hochschulrahmengesetz in der Vorschrift nieder, durch sogenannte Regelstudienzeiten die Verweildauer des einzelnen Studenten an der Hochschule zu beschränken und zu reduzieren. Allerdings handelt es sich hierbei weitgehend um einen Trugschluß. Durch eine Verkürzung der Studienzeit mit Hilfe der Regelstudienzeiten werden kaum neue Kapazitäten geschaffen und die bestehenden kaum besser ausgenutzt. Das Argument, die Studienreform sei ein Mittel, um den Numerus Clausus abzubauen, hält daher einer kritischen Prüfung nicht stand.

Ein anderer Punkt verdient dagegen große Beachtung. Es besteht kein Zweifel, daß viele, vielleicht sogar die Mehrheit

*) Vortrag beim Verein der Freunde der Universität Regensburg am 12. Juli 1976 in Regensburg.

F. 1.3 Studienreform

der Studenten vor allem in den ersten Semestern große Mühe haben, sich in der Hochschule einzugewöhnen und ihr Studium von Anfang an zweckmäßig zu organisieren. Vielmehr als das im angelsächsischen Kulturraum, aber auch in einer Reihe anderer kontinentaleuropäischer Länder üblich ist, verzichtet die deutsche Hochschule weitgehend auf eine straffe Führung des Studenten durch das Studium und überläßt ihn weitgehend sich selbst. Einem zweifellos vorhandenen Gewinn an Freiheit und individueller Gestaltungsmöglichkeit steht dabei aber natürlich die Gefahr eines unsystematischen, schlecht geplanten und oft wenig produktiven Studiums gegenüber. Die Folgen davon sind Unsicherheit und Frustrationen, aber auch Mangel an institutionalisierten Kontakten und damit Vereinsamung und fehlende Integration. Dies wirkt sich gerade bei unseren Massenuniversitäten auf das geistige Klima in der Studentenschaft stark aus und trägt viel zu den psychischen Schwierigkeiten bei, unter denen ein erstaunlich hoher Prozentsatz der Studenten leidet. Studienreform muß daher auch unter diesem Aspekt gesehen werden.

Es sind also im wesentlichen drei Gruppen von Problemen, welche ein Überdenken von Inhalt und Organisation des Studiums an unseren Hochschulen notwendig machen, nämlich die Vervielfachung des Anteils der Bevölkerung, welche eine Hochschulausbildung anstrebt, die Notwendigkeit, daß auch in Deutschland der Hochschulabsolvent früher eine berufliche Tätigkeit aufnimmt und nicht einen Teil seiner produktivsten Jahre als abhängiger Auszubildender verbringt und schließlich eine höhere Effizienz des Studiums selbst, nicht zuletzt auch deshalb, um psychische Belastungen und Fehlentwicklungen und die damit verbundenen Belastungen des geistigen Klimas an unseren Hochschulen zu vermeiden.

Über Studienreform ist in den letzten Jahren viel gesprochen und geschrieben worden. Sowohl von Politikern als teilweise auch aus dem Kreise der Hochschulen wird in der Öffentlichkeit der Eindruck erweckt, als ob die Mehrzahl der Studiengänge nicht nur völlig ungeordnet und überfrachtet seien, sondern auch in keiner Weise den Anforderungen der Gesellschaft, der Wissenschaft und des Arbeitsmarktes gerecht werden. Unwidersprochen wird behauptet, Studienreform habe in Deutschland nicht stattgefunden, die Hochschulen seien unfähig zur Reform aus eigener Kraft und müßten daher von außen gezwungen werden, das Nötige vorzukehren, um endlich Studiengänge zu entwickeln, welche den Bedürfnissen der Studenten und der Allgemeinheit gerecht werden. Manche Politiker erheben den Anspruch, durch einen einmaligen Kraftakt könne die sogenannte Studienreform verwirklicht und ähnlich wie eine Gebietsreform zu einem Stichtag eingeführt werden und damit sei ein Jahrhundertproblem auf einen Schlag gelöst.

Demgegenüber muß mit aller Deutlichkeit festgehalten werden, daß Studienreform keinen einmaligen Akt darstellt und auch nicht durch Machtanspruch verordnet werden kann, sondern daß es sich hier um einen kontinuierlichen Vorgang handelt, der übrigens auch in den vergangenen Jahren mit zunehmender Intensität und Geschwindigkeit vor sich ging. Allein durch die gemeinsame Kommission der WRK und der KMK sind in den letzten Jahren über 40 sogenannte Rahmenprüfungsordnungen durch Fachleute aus den entsprechenden Studiengängen erarbeitet worden, wobei in erster Linie der Studieninhalt neuen Erkenntnissen und Notwendigkeiten angepaßt wurde.

Abgesehen von den Studiengängen mit neuen Rahmenprüfungsordnungen, die vorwiegend Natur- und Ingenieurwissenschaften umfassen, sind auch in anderen Gebieten an vielen Hochschulen Studiengänge und Prüfungsordnungen verändert worden. Zum Teil ist allerdings unstritten, ob diese Reformen tatsächlich eine Verbesserung brachten oder nicht die Nachteile überwiegen.

Die umfangreichste Studienreform der letzten Jahre war die Neugestaltung der ärztlichen Approbationsordnung. Da es sich hier um eine Bundeskompetenz handelt, konnte sie auf gesetzlichem Wege geplant und durchgeführt werden. Wie jede Studienreform verlangte auch die neue Approbationsordnung eine längere Übergangsphase. Neue Studienordnungen können jeweils nur bei den Studienanfängern voll umfänglich eingeführt werden und sind daher erst nach einigen Jahren abgeschlossen, dann nämlich, wenn die ersten Absolventen den Studiengang nach neuer Ordnung vollständig durchlaufen haben. Schon jetzt zeigt es sich aber, daß sich offenbar nicht alle Hoffnungen, die in die neue Approbationsordnung gesetzt wurden, erfüllen. Bereits hat eine rege Diskussion um eine Reform dieser Reform eingesetzt und nicht wenige Stimmen behaupten, daß die alte, seinerzeit von allen Seiten als unbefriedigend empfundene Lösung, eine Menge von Vorteilen hatte, denen man heute nachtrauert und daß andererseits die neue Ordnung eine Reihe von Problemen brachte, an die man nicht genügend gedacht hatte.

Dies ist selbstverständlich kein Argument gegen eine Studienreform, das Beispiel soll aber dokumentieren, daß in den letzten Jahren mehr Studiengänge reformiert wurden, als weithin angenommen wird, daß aber auch neue Lösungen ihre Schwächen haben können. Es ist daher unverantwortlich, wenn generell gesagt wird, in der Bundesrepublik hätte eine Studienreform bisher nicht stattgefunden und man den Eindruck erweckt, erst durch das Hochschulrahmengesetz und das nun in Entwicklung begriffene Instrumentarium der überregionalen Studienreformkommissionen werde diese Aufgabe angepackt.

In der Diskussion um die Studienreform wird auch viel Kritik an den bisherigen Studieninhalten geäußert. Immer wieder wird von der Notwendigkeit einer sogenannten Entrümpelung des Studiums gesprochen und vermehrter Praxisbezug gefordert. Was heißt aber „Entrümpelung“ und was heißt „vermehrter Praxisbezug“? Sicher haben die rasanten Fortschritte der Wissenschaft manche Frage, die früher im Studium einen breiten Raum einnahm, weniger wichtig oder sogar überflüssig gemacht. Zweifellos ist es auch nicht möglich, alles das, was uns die letzten Jahre an neuen Erkenntnissen und Methoden gebracht haben, einfach zu den bisherigen Studienplänen zu addieren und damit den Studenten in seiner Aufnahmefähigkeit zu überfordern. Zweifellos hat auch die starke Spezialisierung und Auffächerung der Wissenschaften und der Drang vieler Spezialisten, an Unterricht und Prüfung beteiligt zu werden, in vielen Fällen zu einer Ausuferung von Lehr- und Prüfungsstoff geführt.

Darüber, was nun aber im Einzelfall als unnötig oder obsolet betrachtet werden muß und daher als Bestandteil von Lehre und Prüfung wegfallen kann, gehen die Meinungen naturgemäß stark auseinander. Schon im täglichen Leben ist es nicht einfach, „Gerümpel“ von wertvollen Gegenständen zu unterscheiden.

Manches, was einer bei der Entrümpelung seiner Wohnung ausscheidet und für die Sperrmüllabfuhr bereitstellt, wird am anderen Morgen von Liebhabern und Fachkennern hinweg eingesammelt und oft für teures Geld weiterverkauft. Je nach politischem Standort des Urteilenden können auch die Auffassungen, was als Gerümpel zu betrachten sei, unterschiedlich beantwortet werden, so z. B., ob in den Wirtschaftswissenschaften eher Adam Smith oder Karl Marx der Entrümpelung zum Opfer fallen soll. Mit dem Schlagwort „Entrümpelung“ sind daher wichtige Probleme der Studienreform noch nicht beantwortet und es empfiehlt sich, vorsichtig damit umzugehen.

Ähnliches gilt für den viel zitierten Praxisbezug. Oft wird der Eindruck erweckt, die heutigen Studiengänge enthielten nur graue Theorie, seien wirklichkeitsfremd und mangelten

an jedem Praxisbezug. Gewisse Kreise sehen den Zweck der Studienreform darin, die Studien eng an den gegenwärtigen Bedürfnissen der Praxis zu orientieren und damit Absolventen zu produzieren, deren Kenntnisse und deren Training auf konkrete Tätigkeiten in der Berufswelt abgestimmt sind. Man erwartet davon nicht nur eine Verkürzung der Studienzeiten, sondern auch eine Verminderung der Übergangsschwierigkeiten von der Hochschule in den Beruf.

Auch dieser Forderung gegenüber müssen wir vorsichtig bleiben und dürfen nicht verallgemeinern. Einmal ist entgegenzuhalten, daß in vielen Studiengängen tatsächlich der Praxisbezug viel stärker ist, als oft aus Unkenntnis angenommen wird und daß auch bisher Absolventen ausgebildet wurden, die in der späteren Berufspraxis durchaus ihren Mann gestanden haben. Die Ausbildung unserer Ärzte, unserer Ingenieure, unserer Juristen, aber auch unserer Lehrer aller Stufen waren und sind auf praktische Tätigkeiten ausgerichtet. Ob sie mit einem Weniger an theoretischen Grundlagen und einem Mehr an angelernten praktischen Fertigkeiten der Gesellschaft auf die Dauer nützlicher wären, ist sehr fraglich.

In den meisten Disziplinen war Studium seit jeher Berufsvorbereitung; es war aber auch mehr als nur Vermittlung beruflich verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hochschulstudium beinhaltet auch Bildung durch Wissenschaft und Bildung hat auf allen Stufen ihren Eigenwert, indem sie zur Selbsterkenntnis und Selbstfindung, zum Verständnis der Umwelt und zur Verständigung mit anderen beiträgt. Die Hochschule hat daher ihren spezifischen, über die bloße Berufsvorbereitung hinausreichenden Bildungsauftrag in der Vermittlung wissenschaftsorientierter Einstellungen und Verhaltensweisen zu erfüllen, und dies ist ein wesentlicher Bestandteil des Hochschulstudiums.

Solange 5—6% eines Geburtsjahrganges an den wissenschaftlichen Hochschulen studierten, wurde es als selbstverständlich betrachtet, daß das Hochschulstudium gerade nicht zu stark auf die Praxis bezogen war, sondern theoretische Grundlagen vermittelte und vor allem einen Beitrag zur allgemeinen Bildung lieferte. Gerade der Erfolg dieser Art der Ausbildung und die günstigen Berufsaussichten der dafür ausgebildeten Hochschulabsolventen waren es, welchen den Andrang an die Hochschulen auslösten. Es ist eine der paradoxen Erscheinungen der heutigen Bildungs- und Studienreformdiskussionen, daß nun, nachdem sich die Zahl der Studenten vervierfacht hat, die Art der Ausbildung, wegen welcher die Leute auf die Hochschule drängten, plötzlich den Anforderungen nicht mehr entsprechen soll und lautstark eine viel stärker praxisbezogene und praxisgerichtete Ausbildung verlangt wird. Richtig daran ist allerdings, daß es sowohl im Hinblick auf ihre Fähigkeiten, als auch im Hinblick auf ihre spätere Berufstätigkeit nicht nur sinnlos, sondern auch unmöglich ist, 20% eines Geburtsjahrganges dieselbe Hochschulausbildung zu vermitteln, die für 5—6% eines Jahrganges angemessen war.

Auch aus einem anderen Grunde ist mit dem Schlagwort praxisbezogene Ausbildung Vorsicht geboten. Angesichts der Unsicherheiten des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen und angesichts der Strukturänderungen, die in unserem Beschäftigungssystem aus vielerlei Gründen notwendig und zu erwarten sind, ergibt sich die Forderung, nicht nach einer schmalen, auf eine bestimmte praktische Tätigkeit bezogene Hochschulausbildung, sondern im Gegenteil auf eine breite, polyvalente Ausbildung durch die die Absolventen in den Stand versetzt werden, später möglichst vielen und breit gestreuten Anforderungen gerecht zu werden. Die enge Fixierung auf eine bestimmte praktische Tätigkeit kann und muß erst dann erfolgen, wenn feststeht, welchen Beruf und welche Tätigkeit der Absolvent wirklich ausübt. Praxisorientiertes Studium kann deshalb weder eine Ausrichtung auf aktuelle Berufsbilder noch den

untauglichen Versuch, die Berufswelt des Jahres 2000 vorwegzunehmen, bedeuten. Die heute oft geforderte nahtlose Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem hat es weder früher gegeben, noch wird sie künftig erreichbar oder wünschbar sein. Alle diese Überlegungen sprechen daher für eine gerade nicht zu stark auf bestimmte Tätigkeiten hinzielende Hochschulausbildung.

Auch der Vorwurf, die Hochschulen seien selbst nicht in der Lage, die Studienreform erfolgreich in die Hand zu nehmen und die daraus abgeleitete Forderung, der Staat habe sich dieser Aufgabe vermehrt anzunehmen, bedarf einiger kritischer Anmerkungen. Es ist richtig, daß das Hochschulrahmengesetz in § 18 die Studienreform als eine gemeinsame Aufgabe von Hochschulen und Staat bezeichnet. Es bestehen aber keine Zweifel, daß die entscheidenden Gestaltungsaufgaben den Fachbereichen und den einzelnen Hochschullehrern in ihren Lehrveranstaltungen obliegen. Den Hochschulen sind daher die für diese Arbeit erforderlichen Freiräume zu sichern. Das ergibt sich sowohl aus rechtlichen als auch aus Zweckmäßigkeitsgründen. Genauso wie im Artikel 12 des Grundgesetzes ein Rechtsanspruch des einzelnen auf einen Studienplatz und damit auf eine entsprechende Ausbildung postuliert ist, garantiert der Artikel 5 III des Grundgesetzes die Freiheit von Lehre und Forschung an den Hochschulen. Daraus folgt, daß das Aufstellen von Lehrprogrammen und die Planung qualitativer und quantitativer Studienpläne zu den verfassungsrechtlich geschützten Angelegenheiten der Hochschulen gehören.

Zum grundgesetzlich garantierten Freiheitsraum der Hochschulen gehört ebenso die Didaktik der Lehrveranstaltungen. Der Hochschule muß es im einzelnen überlassen bleiben, mit welchen didaktischen Mitteln sie ihre Ausbildungsziele erreichen will. Eine weitgehende Reglementierung der Ausbildung durch den Staat würde diesen Grundsätzen widersprechen. Das Aufstellen von Lehrprogrammen und die Planung des Lehrangebots, das Abstimmen der Lehrangebote aufeinander, die Harmonisierung der Lehraufgaben mit den Forschungsaufgaben, die organisatorische Betreuung und Sicherung der Durchführung von Lehrveranstaltungen und damit auch die Festlegung und Durchführung von Studien- und Prüfungsordnungen, gehören zu den verfassungsrechtlich geschützten, wissenschaftsrelevanten Angelegenheiten. Eine feste Normierung von Einzelveranstaltungen verbietet sich als Eingriff in die garantierte Freiheitssphäre der Hochschule. Die Forderung nach einer detaillierten Normierung verrät im übrigen ein prinzipielles Mißverständnis über den offenen, ungeschlossenen Charakter universitärer Forschungs- und Lernprozesse, der eine Voraussetzung für das Gewinnen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und das Selbständigwerden der Auszubildenden ist. Studienpläne unterliegen daher in ihrer konkreten Ausgestaltung nach Artikel 5 III des Grundgesetzes der Freiheit von Forschung und Lehre.

Ebenso falsch wie die Vorstellung, Studien- und Prüfungsordnungen könnten von Staates wegen den Hochschulen auferlegt werden, ist die Vorstellung, die Hochschulen könnten diese Aufgabe ohne Kontakt und unabhängig von Staat und Gesellschaft lösen. Die Hochschulen sind nicht unabhängig vom Staat und nicht ein Staat im Staate. Der Staat hat im Rahmen der Freiheit von Forschung und Lehre dafür einzustehen, daß die Bildungsansprüche der Studienberechtigten eingelöst werden, die Aufwendungen für die Hochschulen haushaltspolitisch vertretbar bleiben, und er trägt die Mitverantwortung für die Erhaltung der Leistungsfähigkeit der Hochschulforschung. Soweit der Staat als Abnehmer für Hochschulabsolventen in Erscheinung tritt, hat er selbstverständlich das Recht, über die von ihm anerkannten Prüfungen und deren Inhalt zu bestimmen und kraft Verfassungsrecht ist er verpflichtet, die erschöpfende Nutzung der Hochschulkapazitäten zu gewährleisten, sofern die Bewerberzahlen dies erfordern.

F. 1.3 Studienreform

Studienpläne können nicht jenseits finanzieller Rahmenbedingungen aufgestellt werden, sondern müssen sich auch nach den zur Verfügung stehenden Mitteln und Stellen, die ihrerseits vom Staate zur Verfügung gestellt werden, richten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, alle Probleme der Studienreform in einem partnerschaftlichen Zusammenwirken zwischen Hochschulen und Staat anzupacken. Dieses partnerschaftliche Zusammenwirken beinhaltet, daß beide Teile die Rechte und Kompetenz des Partners anerkennen und die jeweiligen Argumente des Partners bei ihren Überlegungen berücksichtigen.

Hochschule und Staat sind aber auch auf die Mitwirkung gesellschaftlicher Kräfte aus der Berufswelt bei der Studienreform angewiesen. Im Vordergrund steht dabei der Austausch von Informationen, Erfahrungen und Erwartungen. Abgesehen von der dadurch ermöglichten Verbesserung der gegenseitigen Information kann auf diese Weise die vielfach vorhandene Distanz abgebaut werden, ohne die Selbständigkeit beider Seiten zu berühren. Zu diesem gegenseitigen Austausch von Informationen gehört auch die Frage, wie berufsqualifizierende Hochschulausbildung auf der einen Seite und Berufseinführung in Unternehmen und Verwaltungen auf der anderen Seite besser aufeinander abgestimmt werden können. Vermehrter Kontakt zwischen Hochschulen und Arbeitswelt kann aber auch dazu beitragen, die Entwicklung und Durchführung praxisbezogener Studienreform zu erleichtern, insbesondere durch Vereinbarungen über Praktikantenplätze, über Lehraufträge für Praktiker an den Hochschulen und über berufspraktische Erfahrungsmöglichkeiten für das wissenschaftliche Personal der Hochschulen. Die Aufarbeitung der Informationen und deren Umsetzung in Studien- und Prüfungsordnungen muß allerdings in eigener Verantwortung durch die Hochschule erfolgen, wie es sich aus dem Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre ergibt.

Vor wenigen Tagen hat sich die überregionale Ständige Kommission für Studienreform konstituiert. Ihr gehören 11 stimmberechtigte Vertreter der Länder, 11 Wissenschaftler aus verschiedenen Gruppen der Hochschulen, Hochschularten und Fachgebieten sowie 2 Vertreter des Bundes und je 1 Vertreter der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer mit beratender Stimme an. Diese Kommission wird die Arbeitsaufträge und die Randbedingung für eine Reihe von fachgebietsbezogenen überregionalen Studienreformkommissionen festlegen. Parallel zu diesen Aktivitäten auf überregionaler Ebene bestehen in einer Reihe von Bundesländern Länderstudienreformkommissionen mit der Aufgabe, neue Studiengänge zu entwickeln und bestehende soweit nötig zu reformieren.

Es ist noch zu früh, um etwas über den Erfolg oder Nichterfolg dieser Bestrebungen auszusagen. Einerseits ist zu berücksichtigen, daß mit Sicherheit auch innerhalb dieser Kommissionen die Auffassungen über die Ziele und die Wege der Studienreform stark auseinandergehen. Die verschiedenen, in diesen Kommissionen vereinigten Personen repräsentieren stark verschiedene gesellschaftspolitische Zielsetzungen, und auch bei der Diskussion vieler fachspezifischer Fragen kann man in guten Treuen verschiedener Auffassung sein. Konflikte sind daher nicht ausgeschlossen, und es wird nicht immer leicht sein, einen vernünftigen Kompromiß zu finden. Andererseits scheint aber doch über eine Reihe von Fragen grundsätzlich Übereinstimmung zu herrschen. So wird weitgehend anerkannt, daß es nicht nur falsch, sondern auch sinnlos wäre, 20% eines Geburtsjahrganges in der gleichen Weise auszubilden zu wollen, wie das für 5-6% wahrscheinlich richtig war. Dies ergibt sich sowohl aus den Anforderungen, die das Studium an den einzelnen Studenten stellt, als auch aus der Notwendigkeit, diese Großzahl von Studenten im Hinblick auf ganz andere berufliche Tätigkeiten auszubilden, als dies herkömmlicherweise der Fall war.

Bei der bloßen Übertragung des bisherigen Ausbildungssystems auf die Großzahl von Studenten ohne Differenzierung nach Begabungs- und Interessenspektrum wird eine große Zahl von Studenten überfordert und lebt dementsprechend ständig am Rande einer Existenzkrise, weil sich für sie nur eine Alternative, nämlich entweder das Diplom- oder Staatsexamen oder aber der Studienabbruch, also ein klarer Mißerfolg bleibt.

Andererseits gibt es eine kleinere aber wichtige Gruppe von Studenten, die in der Massenuniversität mit ihrer Tendenz zur Nivellierung nicht jene Förderung erfahren, die ihrer Begabung und Veranlagung entspricht und sie zu Höchstleistungen motivieren würde. Wir müssen daher den Mut haben, an den Hochschulen stärker nach Begabungen und Begabungsstrukturen zu differenzieren. Es hat keinen Sinn, den mehr praktisch Veranlagten, auf eine spätere praktische Tätigkeit ausgerichteten Studenten während der ganzen Studienzeit gleich behandeln zu wollen wie den mehr theoretisch orientierten und für Forschung motivierten oder sonst besonders leistungsfähigen Studenten. Wir müssen aber auch dem eher eng angelegten Studenten mit einer beschränkten Breite der Interessen ebenso gerecht werden, wie jenem, der sich für ein breites Spektrum von Problemen und wissenschaftlichen Fragen interessiert, dem langsam Arbeitenden ebenso, wie demjenigen, der durch besonders rasche Auffassungsgabe oder besonders intensive Arbeitsweise in der Lage ist, geforderte Studienleistung innerhalb weit kürzerer Frist zu erbringen. Ein falsch interpretierter Begriff der Chancengleichheit wollte derartige Differenzierung in den letzten Jahren an vielen Orten nicht mehr anerkennen und hat damit nicht unwesentlich zur gegenwärtig unerfreulichen geistigen Situation in vielen Studiengängen beigetragen.

Eine weit stärkere Differenzierung der Studiengänge ist aber auch deshalb notwendig, weil ein großer Teil, wahrscheinlich sogar die Mehrheit der Studenten, in Zukunft einen Arbeitsplatz besetzen wird, der sich vom herkömmlichen Bild einer akademischen Tätigkeit stark unterscheidet wird. Leider wurde dies sowohl von den Studenten als auch von den Hochschulen in den vergangenen Jahren noch nicht genügend erkannt. Studenten und Hochschulen gingen zu stark von der Vorstellung aus, daß Tätigkeitsfeld, Statussymbole und Einkommen aller Hochschulabsolventen auch in Zukunft dem entsprechen werde, was für die kleine Akademikerkategorie der Vergangenheit üblich war. Die Berufs- und Ausbildungserwartungen eines Großteils unserer Studenten orientieren sich noch immer an diesem Bild und erst langsam setzt sich die Einsicht durch, daß sich bei der künftigen Beschäftigung der Hochschulabsolventen grundsätzlich Änderungen anbahnen, die selbstverständlich nicht ohne Einfluß auf Ziel und Inhalt des Studiums sein können. Durch eine entsprechende Differenzierung des Studiensystems müssen auch Studienangebote zur Verfügung gestellt werden, die einen beruflichen Einstieg unterhalb bisheriger sogenannter akademischer Positionen sinnvoll machen und die Studenten dazu motivieren, diese Positionen nicht als sogenannte unterwertige Beschäftigung lediglich aus Resignation zu akzeptieren.

Natürlich kann man sich fragen, ob es sinnvoll sei, einem so großen Anteil jeden Geburtsjahrganges den Zugang zur wissenschaftlichen Hochschule zu ermöglichen und in der Folge dann Studiengänge zu entwickeln, die bisher an den wissenschaftlichen Hochschulen nicht vorhanden waren und deren Inhalt möglicherweise auf andere Arten erworben werden könnte. Diese Frage ist aber im Moment lediglich von theoretischer Bedeutung. Wir haben das Bildungssystem in den letzten anderthalb Jahrzehnten entsprechend entwickelt, wir haben nun diese große Zahl von jungen Menschen auf den Hochschulen, und wir müssen nun Mittel und Wege finden, um ihnen ohne allzu große Enttäuschungen den Weg ins Beschäftigungssystem zu öffnen.

Dieser Aufgabe kann sich auch die wissenschaftliche Hochschule nicht entziehen.

Die notwendige Differenzierung muß sowohl horizontal als vertikal erfolgen. Horizontal in dem Sinne, daß verschiedene Hochschularten, seien sie in einer Gesamthochschule integriert oder nicht, nebeneinander verschieden geartete Ausbildungsgänge für gleiche Berufsfelder offerieren, vertikal, indem innerhalb ein und desselben Studienganges eine Reihe von differenzierten Studienabschlüssen mit verschiedener Qualifikation möglich sind.

In seinem letztjährigen Vortrag vor Ihrem Verein hier in Regensburg hat sich der Vorsitzende des Wissenschaftsrates, Professor Dr. Kewenig, für ein Grundmodell der Studienreform ausgesprochen, bei welchem jeder Student nach einem Zeitraum zwischen 4 und 6 Semestern eine erste Prüfung ablegt. Diese erste Prüfung sollte nach seiner Auffassung nicht als Zwischenprüfung, sondern als ganz normaler, berufsqualifizierender Abschluß behandelt und bewertet werden. Nur die Studenten mit einem besonders guten Studienabschluß sollten Gelegenheit erhalten, ein das Grundstudium fortführendes Aufbaustudium zu beginnen, das nach weiteren 4 Semestern zu einem zweiten Abschluß führt. Nach seinem Vorschlag sollten außerdem nur diejenigen, die sich wissenschaftlicher Arbeit im weitesten Sinne verschreiben wollen, nach Abschluß dieses zweiten Studienabschnittes Gelegenheit erhalten, als Doktorand an der Universität zu bleiben und ein ausgesprochen forschungsbetontes weiteres Studium zu betreiben. Nach seiner Auffassung würde die Grobgliederung des Universitätsstudiums in 3 Studienabschnitte nicht nur die Universitäten erheblich entlasten und ihnen die notwendige Zeit für Forschungsaufgaben bieten, sie würde auch den Interessen der Studenten besser gerecht als das gegenwärtige System, indem alle Studenten nach einer überschaubaren Zeit erfahren, wie es um ihre Begabung steht und ob es sinnvoll sei, weitere Zeit an der Universität zu verbringen. Außerdem könnten die Hochbegabten angesichts der stark verringerten Studentenzahl im zweiten und dritten Studienabschnitt endlich so betreut werden, wie sie es verdienen.

Es spricht sicher manches für diesen Vorschlag. Auch ich persönlich trete entschieden für eine Dreiteilung des Studiums, d. h. einer Vorprüfung, die möglicherweise sogar in zwei Teile gegliedert werden könnte, irgendwo zwischen dem 3. und 6. Semester, ein. Desgleichen sollte nach meiner Auffassung ein ordnungsgemäßer berufsqualifizierender Diplom- oder Staatsexamensabschluß in allen Studiengängen die Voraussetzung für ein ausdrücklich forschungsbezogenes Nachdiplomstudium sein, ob dieses zur Promotion führt oder nicht. Eine solche Gliederung hilft dem Studenten, sein Studium zu planen und den Studienstoff systematisch aufzuarbeiten. Eine obligatorische Vorprüfung etwa in der Mitte der Studienzeit bis zum Diplom hat außerdem den großen Vorteil, daß sich jeder Student frühzeitig Rechenschaft ablegen muß; ob er sein Studium richtig angepackt hat, ob er sich richtig auf eine Prüfung vorbereiten kann und wie er unter dem Streß einer Prüfungssituation reagiert.

Ein Erfolg in dieser Vorprüfung trägt entscheidend zur Hebung des Selbstbewußtseins und der Sicherheit bei und bedeutet einen wesentlichen Stimulus für die nächste Studienphase. Ein Mißerfolg in diesem Stadium des Studiums kann entweder durch eine erfolgreiche Wiederholung der Prüfung zum Nutzen des Studenten behoben werden, oder aber, auch bei wiederholtem Versagen, den Anlaß bilden, um rechtzeitig einen anderen Studien- oder Berufsweg einzuschlagen. Damit kann man jene menschlichen Tragödien vermeiden, die unausweichlich sind, wenn ein Student nach vielsemestrigem Studium entweder aus Prüfungsangst vor der Prüfung die Hochschule verläßt oder die Prüfung nicht besteht. Es ist auch kein Zufall, daß in denjenigen Studien-

richtungen, wo obligatorische Vor- und Schlußprüfungen den Studiengang untergliedern, ein größerer Teil der Studenten ihr Studium innerhalb von Normzeiten abschließt, Versager seltener sind und auch viele psychische Probleme weniger gehäuft auftreten. Sowohl aus eigener Erfahrung als auch aus der Erfahrung meiner Kinder weiß ich, welchen Stimulus für das weitere Studium das Bewußtsein bildet, eine Vorprüfung mit Erfolg absolviert zu haben.

Etwas skeptischer bin ich im Bezug auf die von Herrn Kewenig vertretene Forderung, daß diese erste Prüfung als ein ganz normaler, berufsqualifizierender Abschluß zu behandeln und zu werten sei. Hier stellen sich nach meiner Auffassung zwei Hauptprobleme. Einerseits ist es nicht einfach, einen Studiengang so zu planen, daß ein erster Studienabschnitt von 4—6 Semestern einerseits eine vernünftige Basis für den zweiten Studienabschnitt bis zum Diplom oder Staatsexamen bildet und andererseits jene Studieninhalte vermittelt, welche den Studenten direkt für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren.

Selbst wenn dies möglich wäre, woran ich in einer Reihe von Fachbereichen nicht zweifle, besteht aber in Deutschland bei der Beschäftigung im öffentlichen Dienst das Problem der Laufbahnen, und davon beeinflusst, auch des Verhaltens vieler Arbeitgeber in der freien Wirtschaft. Solange die Einstufung in eine bestimmte Laufbahn von der Länge des Studiums abhängt, werden Studienabschlüsse nach 4—6 Semestern Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule nie attraktiv werden, sondern jeder Student wird aus vernünftigen wirtschaftlichen Überlegungen anstreben; solange zu studieren, als es notwendig ist, um die höchstmögliche Eingangsposition in den öffentlichen Dienst oder in eine andere Tätigkeit zu erreichen. Zwangsmaßnahmen, etwa in der Form, daß man das weitere Studium von einem bestimmten Notendurchschnitt abhängig macht, führen mit Sicherheit nicht weiter. Abgesehen davon, daß nicht sicher ist, ob die dadurch bewirkte Selektion richtig ist, ergäbe sich eine sehr starke psychische Belastung bei der Vorbereitung auf die Prüfung für die Studenten, aber auch für die Prüfenden, weil durch ihre Notengebung Lebenschancen verteilt werden. 4—6semestrige Studiengänge können meines Erachtens sehr zweckmäßig und nützlich sein, aber nur dann, wenn sie aus Einsicht und nicht infolge negativer Selektion gewählt werden und wenn sie den Absolventen nicht von vornherein schlechtere Lebenschancen eröffnen.

Auch aus diesem Grunde ist es daher dringend notwendig, das System der Eintrittsqualifikationen in den öffentlichen Dienst neu zu überdenken und zu überlegen, wie eine Diskriminierung der kürzeren Studiengänge vermieden werden kann. Ohne daß diese Voraussetzung geschaffen wird, wird es nach meiner Auffassung in der Bundesrepublik nicht gelingen, Kurzstudiengängen an wissenschaftlichen Hochschulen oder Gesamthochschulen die nötige Attraktivität zu verleihen.

Der berufsqualifizierende Abschluß in Form eines Diploms oder Staatsexamens nach einem 8- bis 10semestrigen Studiengang sollte den normalen Einstieg für Hochschulabsolventen in das Beschäftigungssystem darstellen. Der dritte Studienabschnitt, das forschungsbezogene Postdiplomstudium sollte einer besonders leistungsfähigen und motivierten Minderheit vorbehalten sein, die sich entweder durch den Diplomabschluß selbst oder aber durch eine spezielle Eingangsprüfung dafür qualifiziert hat. Aus dieser Gruppe der Studenten soll sich in erster Linie der Nachwuchs an Wissenschaftlern für die Forschungseinrichtungen in- und außerhalb der Hochschulen, die Forschungseinrichtungen der Industrie eingeschlossen, sowie der Hochschullehrer- nachwuchs rekrutieren.

In diesem Sinne stellt dieser dritte Studienabschnitt auch ein berufsbezogenes Studium dar, nämlich für den Beruf des Forschers und des Hochschullehrers. Dieser Studien-

F. 1.3 Studienreform

abschnitt verlangt eine ganz besonders intensive Betreuung und Arbeit in direktem Kontakt mit der Forschung unter Anleitung geeigneter Forscher- und Lehrerpersönlichkeiten. Dabei sind hohe Anforderungen zu stellen, die am internationalen Standard gemessen werden und ein eventuell am Ende dieses Studienabschnittes verliehener Grad muß Ausdruck einer ganz besonderen Qualifikation, die auch im Ausland entsprechend anerkannt wird, darstellen. Eine Studienreform, die diesen Abschnitt des Studiums und seine besondere Bedeutung für die geistige und technische Entwicklung eines Landes übersieht oder diesen Studienabschnitt nicht entsprechend ausgestaltet, geht von vorne herein fehl und führt zu schwer zu reparierenden Schäden für die ganze Gesellschaft.

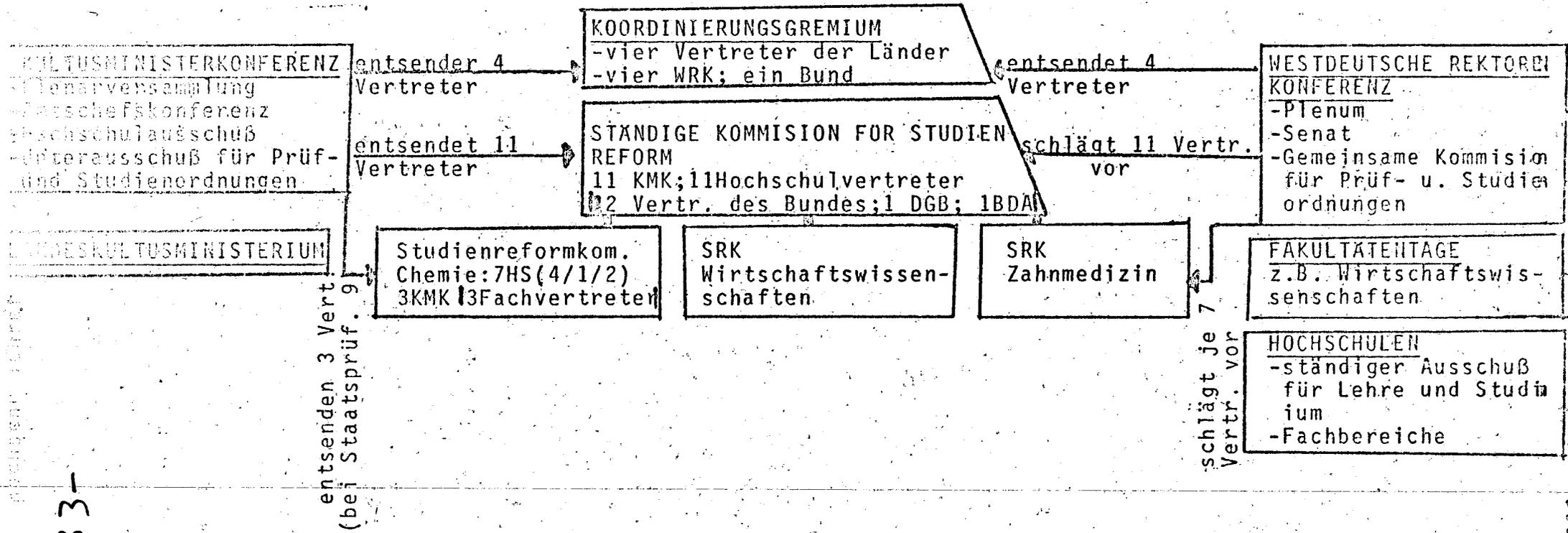
Wissenschaft und Technik bleiben nicht stehen, sondern entwickeln sich laufend weiter. Schon kurze Zeit nach Verlassen der Hochschule läuft der Absolvent Gefahr, auch in seinem engeren Fachgebiet nicht mehr in jeder Beziehung auf der Höhe zu sein. Auch ein noch so langes Studium kann ihn davor nicht bewahren. Es scheint daher vernünftiger, das Studium zeitlich verhältnismäßig kurz zu halten, aber dafür zu sorgen, daß die Hochschulabsolventen aus der Praxis in regelmäßigen Abständen immer wieder Gelegenheit zur Weiterbildung und Auffrischung ihrer Kenntnisse erhalten. Diese Fortbildungsaufgaben werden bisher von unseren Hochschulen nur ganz unzureichend erfüllt. Sie müssen aber zusammen mit den übrigen Abschnitten des herkömmlichen Hochschulstudiums als ein Ganzes gesehen werden. Alle Überlegungen der Studienreform haben sich auch an der Notwendigkeit der späteren Weiterbildung zu orientieren, und bei der Gestaltung der Studienpläne und Studienabschlüsse sind die Möglichkeiten der Weiterbildung oder eines Kontaktstudiums einzuplanen. Den Hochschulen stellen sich hier neue Aufgaben, die sie bisher nur ungenügend erkannt haben und bei denen ihnen Staat und Gesellschaft helfen müssen, sie richtig zu erfüllen.

Ich fasse zusammen:

1. Studienreform ist nicht ein einmaliger Kraftakt, der verordnet werden kann, sondern ein dauernder Vorgang der Anpassung der Studiengänge an neue Entwicklungen und neue Erkenntnisse.
2. Studienreform hat auch in Deutschland in den letzten Jahren in vielen Bereichen stattgefunden. Sie erhält aber eine neue Dimension durch die Tatsache, daß heute nicht mehr 5-6%, sondern annähernd 20% eines Geburtenjahrganges eine Hochschule besuchen.

3. Die in den nächsten Jahren zu erwartende Zahl von Hochschulabsolventen kann nicht in jenen Tätigkeiten untergebracht werden, welche traditionsgemäß Akademikern vorbehalten waren, sondern müssen auf neue Arbeitsfelder vorbereitet werden, deren Anforderungen wir heute nur teilweise kennen.
4. Im wesentlichen sind es drei Problembereiche, welche ein Überdenken von Inhalt und Organisation des Studiums notwendig machen, nämlich die Vervielfachung des Anteils der Bevölkerung, welcher eine Hochschulbildung anstrebt, die Notwendigkeit, daß auch in Deutschland der Hochschulabsolvent früher eine berufliche Tätigkeit aufnimmt und nicht einen Großteil seiner produktivsten Jahre als abhängiger Auszubildender verbringt und schließlich eine höhere Effizienz des Studiums selbst, nicht zuletzt auch deshalb, um physische Belastungen und Fehlentwicklungen und die damit verbundenen Belastungen des geistigen Klimas an unseren Hochschulen zu vermeiden.
5. Das Aufstellen von Lehrprogrammen und die Planung qualitativer und quantitativer Studienpläne gehört zu den verfassungsrechtlich geschützten Angelegenheiten der Hochschulen selbst.
6. Die Hochschulen können aber die Aufgaben der Studienreform nicht ohne Kontakt und unabhängig von Staat und Gesellschaft lösen.
7. Es ist nicht nur falsch, sondern auch sinnlos, 20% eines Geburtenjahrganges in der gleichen Weise auszubilden zu wollen, wie das für 5-6% wahrscheinlich richtig war.
8. Wir müssen den Mut haben, die Studien stärker zu differenzieren, einmal um den verschiedenen Begabungs- und Interessenspektren der Studenten besser Rechnung zu tragen, andererseits um Studienangebote zur Verfügung zu stellen, die einen beruflichen Einstieg auch unterhalb der bisherigen sogenannten akademischen Positionen sinnvoll und möglich machen.
9. Alle Studiengänge sollten in einzelne, durch Prüfungen getrennte Abschnitte deutlich gegliedert werden, um eine rationelle Planung des Studiums zu erleichtern und dem Studenten rechtzeitige Kontroll- und Korrekturmöglichkeiten zu geben.
10. Jeder Hochschulabsolvent muß die Möglichkeit haben, in regelmäßigen Abständen Gelegenheit zum Auffrischen und Ergänzen seiner Kenntnisse zu erhalten. Die Weiterbildungsaufgaben werden bisher von unseren Hochschulen ganz unzureichend erfüllt und müssen in die Überlegungen zur Studienreform mit einbezogen werden.

INSTRUMENTARIUM ZUR STUDIENREFORM



-33-

|| mit beratender Stimme

KOORDINIERUNGSGREMIUM	STÄNDIGE KOM. FÜR DIE STUDIENREFORM	STUDIENREFORMKOM.
<ul style="list-style-type: none"> - koordiniert Auffassungen über Studienreform - fördert und beschleunigt die Studienreform - beseitigt Dissense 	<ul style="list-style-type: none"> - unterstützt u. koordiniert die Arbeit der SRK - erläßt Geschäfts- u. Verfahrensordnungen - erarbeitet Vorschläge für Auflösung u. Einsetzung von Studienreformkom. - inhalt. Abstimmung durch aufstellung von Grundsätzen für die Studienreform - Stellungnahme zur SRK Empfehlung - Planung der Arbeitsprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> - erarbeitet Empfehl. zur Neuordnung von Studiengängen - Stellungnahme zu Vorschlägen der Hochschulen oder der Länder zu Studien- u. Prüfungsordnungen

Vorstellungen der Ständigen Kommission für Studienreform

zur Studienreform

Vier Faktoren haben nach Ansicht der Stäk Studienreform in allen Bereichen notwendig gemacht.

a.) Vervielfachung des Wissens

Die abschließende Darstellung eines Faches ist nicht mehr möglich. Eine Lösung wäre eine sehr spezielle Ausbildung, die aber nur kurzfristig qualifizieren würde und letztlich zur unreflektierten Übernahme des Wissen führen würde.

Deshalb ist eine Stoffeingrenzung notwendig!

Aber welcher Stoff kann gestrichen werden, welcher Stoff muß neu hinzugenommen werden, um wissenschaftlich und berufsqualifizierend auszubilden?

Es muß auf alle Fälle sichergestellt sein, daß:

- eine breite Grundausbildung vermittelt wird
- eine breite fachliche und fachübergreifende Orientierung zum lebenslangen Lernen befähigen soll
- der inner Zusammenhang der Lehrveranstaltungen deutlich wird, und Inhalte nicht nur nach den Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Systematik zusammengestellt werden
- sich die Stoffauswahl an methodischen Überlegungen orientiert
- eine Zielanalyse stattfindet. Also nicht nur Was, sondern auch Warum - gerade das!
- geprüft wird, welche Qualifikationen zu Beginn des Berufslebens erworben sein müssen
- die Prinzipien der Exemplarischen Lehre Eingang finden. Das heißt, daß eine intensive exemplarische Bearbeitung eines Problems, Erkenntnisse für den gesamten Bereich, ja das ganze Fach bedeutet.

b.) Veränderung im Verhältnis von Wissenschaft und Berufswelt

Der Einfluß wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Wirtschafts- und Berufswelt ist gewachsen. Andererseits stellt auch die Berufspraxis Anforderungen an das Studium. Das Studium muß sich also sowohl an der Entwicklung der Wissenschaften, wie auch an der Funktion in Beruf und Gesellschaft orientieren. Deshalb ist es notwendig:

- Den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis im

Studium herauszustellen, wie auch den Zusammenhang zwischen Hochschulausbildung und Arbeitswelt.

- daß die Forschung die Studieninhalte permanent verändern muß

c.) Expansion der Hochschule

Bei Entwicklung der Studentenzahlen an den deutschen Hochschulen ist schon seit Jahren steigend. Dies führt zu einem permanenten Zustand der Überlastung. Trotzdem muß das Recht auf Bildung für alle sichergestellt sein.

Bei Hochschule muß also:

- auf unterschiedliche Vorbildung der Studenten Rücksicht nehmen
- ihren Auftrag über die Berufsvorbereitung hinaus sehen.

Studium muß zu Tolleranz und solidarischem Verhalten hinführen. Der Wille zur Verständigung und zur Zusammenarbeit zu fördern. Dies ist zu ermöglichen, indem Studenten an der Planung des Studiums beteiligt werden, Fragen der staatsbürgerlichen Verantwortung thematisiert werden, Formen des sozialen Lernens manifestiert werden.

d.) Orientierungsprobleme

Tendenzen der Desorientierung sind bei vielen Studenten zu beobachten. Unklarheiten bei der Wahl des Studiums, bei Fachwechsel wie auch unsichere Berufsaussichten, Lernschwierigkeiten und Prüfungsangst kennzeichnen hauptsächlich die Eingangsphasen des Studiums.

Um hier bestehende Schwierigkeiten aufzulösen, müssen:

- Orientierungseinheiten in allen Studiengängen fester Bestandteil des Studienangebotes werden
- die Transparenz des Studienganges gewährleistet sei
- Lehrveranstaltungen nach fachlichen und Hochschuldidaktischen Gesichtspunkten konzipiert werden.

Dies war ein kurzer Überblick über die Faktoren, die nach Ansicht der Stäk Studienreform notwendig machen. Man muß sich allerdings darüber im Klaren sein, daß eine Studienreform die diese Schwierigkeiten überwinden will und gleichzeitig die nun folgenden Ziele erfüllen will, viel Geld kostet. Es müssen personelle wie auch finanzielle Maßnahmen ergriffen werden, die dies alleserst möglich machen.

Ziele der Studienreform

Die Stäk sieht im Wesentlichen drei Zielbereiche, die durch Studienreform abgedeckt werden müssen. Diese sind:

- 1.) Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten
- 2.) Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit
- 3.) Hochschulausbildung zur gesamten Persönlichkeitsentwicklung

Gegenstand einer Studienreform, die sogar dem HRG entspricht, ist also das Studium als Ganzes. Dabei muß die Ausgestaltung der Prüfungen von der Diskussion über die Ziele bedingt werden. Nun aber zu den einzelnen Zielbereichen.

Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten

Der Student muß in seinem Studium dazu befähigt werden, komplexe Aufgaben bewältigen zu können. Hierzu ist es nicht nur notwendig, Fachkenntnisse zu besitzen, sondern auch die Befähigung, einen Zusammenhang zu ordnen und kritisch zu reflektieren. Theoretische Kenntnisse werden im allgemeinen für die Lösung bestimmter Aufgaben verwandt. Der Student muß also einschätzen lernen, was die Erkenntnis zu leisten vermag und welche Verantwortung damit verbunden ist. Studieninhalte sind also u.A. nach diesen Kriterien auszuwählen. Die Wirkungszusammenhänge können nur dann durchschaut werden, wenn sowohl über den Horizont der theoretische Erkenntnis wie auch über die Grenzen der Wissenschaftsdisziplin hinausgeschaut wird.

Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit

Es ist Aufgabe der Hochschulausbildung, auf die berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Dabei darf sich das Studium nicht an einem engen Berufsfeld orientieren, sondern muß, auch im Hinblick auf das sich ständig ändernde Berufsfeld, zu einem breiten Spektrum beruflicher Tätigkeiten qualifizieren. Berufsqualifizierend heißt aber auch, daß der Student in der Lage sein muß kooperativ zu arbeiten, da in aller Regel komplexe Zusammenhänge heute mit anderen Fachleuten erarbeitet und diskutiert werden. Kooperationsfähigkeit, Kreativität und Kritikfähigkeit sind also wichtige Teilziele des Studiums.

Studienreform bedeutet also nicht nur heranzuführen des Studenten an die Forschungsgebiete, sondern darüber hinaus eine Orientierung an der Praxis mit Blick auf die gesellschaftlichen Forderungen an den Studiengang. Die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis muß durch verstärkte didaktische Anstrengungen erreicht werden.

Ständige Kommission
für Studienreform

Bonn, den 28. Sep. 1978
Stäk 123/79

Grundsätze für Studium und Prüfung

verabschiedet
in der Ständigen Kommission für Studium
am 28. September 1979

Da wir ein bißchen sparen wollen, haben wir die "Grundsätze für Studium und Prüfungen" hier nicht mit kopiert. Sie sind allerdings im MAGAZIN, der neuen Hochschulzeitung abgedruckt. Das MAGAZIN ist im ASTA in ausreichender Anzahl vorhanden.

m. s.

Der lange Weg zum Kompromiß über die „Grundsätze für Studium und Prüfungen“

Von Manfred Bischoff

Manfred Bischoff ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Physik der Technischen Hochschule Darmstadt.

Er wurde vor zwei Jahren als Vertreter der hessischen Hochschulen in die Ständige Kommission für die Studienreform entsandt.

Das gigantische Instrumentarium, das die Kultusministerkonferenz vor zwei Jahren geschaffen hat, um die Studienreform an den Hochschulen in ihrem Sinne voranzutreiben, hat nun sein erstes konkretes Arbeitsergebnis fertiggestellt: Die „Ständige Kommission für die Studienreform“ hat am 28. September 1979 einen Entwurf für die „Grundsätze für Studium und Prüfungen“ verabschiedet.

Der Entwurf ist zum Teil nur ein mühsam formulierter Kompromiß zwischen gegensätzlichen bildungspolitischen Positionen und vermeidet deshalb zwangsläufig jegliche Reformvorschrift „von oben herab“. Mit dem Aufzeigen der wesentlichen, z. T. widersprüchlichen Reformziele versteht er sich mehr als Anregung für die Reformdiskussion an der einzelnen Hochschule und keineswegs als Patentrezept. Er darf deshalb weder von Hochschulen noch von Kultusministerien als konkrete Handlungsanweisung verstanden werden, sondern kann mit seiner Offenheit der Ausgestaltungsmöglichkeiten nur ein Leitfaden sein für die weitere Arbeit an der Studienreform am Ort und den - ebenso offen zu formulierenden - Empfehlungen der einzelnen Fach-Studienreformkommissionen. Der Entwurf wurde den Hochschulen zur Stellungnahme übersandt. In der zweiten Jahreshälfte 1980 soll er dann nach erneuter Diskussion von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet werden.

Ausgangssituation im Sommer 1978

So umstritten die auf der Grundlage des Hochschulrahmengesetzes (HRG) eingerichteten Studienreformkommissionen von Seiten der Hochschulen auch sein mögen, zu verhindern waren sie schließlich nicht, und deshalb hätte die Verweigerung der Mitarbeit die eigene bildungs- bzw. hochschulpolitische Position nur ins Abseits gedrängt. Mit großen Vorbehalten und skeptisch über die Erfolgsaussichten sind deshalb einige Vertreter aus den Hochschulen in diese Kommissionen entsandt worden, zum Teil mit dem dezidierten Auftrag, sich entschieden gegen jede bürokratische und zentralisti-

sche Studienreform zur Wehr zu setzen. Dieses Ziel haben sie aber, zumindest was die „Grundsätze“ angeht, beinahe mühelos erreicht. Bereits in ihrer ersten Sitzung im Juni 1978 gelang den Hochschulvertretern in der Ständigen Kommission, worum sich die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) zuvor fast ein Jahr lang vergeblich bemüht hatte: Der Entwurf des Hochschulausschusses der KMK für die „Grundsätze“ wurde als ein nicht akzeptabler Ausatz zurückgewiesen. In den folgenden Verhandlungen wurde dieser nicht einmal mehr als Unterlage benutzt. Der Entwurf war zu sehr geprägt von Bürokraten, für die eine Studienordnung allein den Zweck hat, die Einzelheiten eines Studienganges juristisch einwandfrei zu definieren, planbar und überprüfbar zu machen, um den Kultusministerien einen leicht bedienbaren Hebel für direkte Eingriffe in die Gestaltung von Studiengängen in die Hand zu geben. Begriffe wie „Studienziele“, „Wissenschaftlichkeit“ oder „Praxisbezug“ suchte man in diesem Papier vergeblich.

Funktion und Inhalt der Studienordnungen wurden hier lediglich auf drei knappen Seiten in dem Stil einer Gebrauchsanweisung für das richtige Lesen des HRG dargestellt. Es folgten vier Seiten Definitionen von Begriffen wie „Fachrichtung“ oder „Regelstudienzeit“ und schließlich eine „Musterstudienordnung“ mit 11 Paragraphen, die genauso gut auch Bestandteil einer Prüfungsordnung hätte sein können. Ergänzt wurde diese Musterstudienordnung schließlich noch durch Vorschriften über den Detaillierungsgrad der Studienordnung.

Die Diskussion in der Ständigen Kommission

Nach dem erstaunlich einheitlichen Eintreten aller Hochschulgruppen gegen den Entwurf der Staatsverwaltung in der ersten Sitzung der Kommission begann im August 1978 eine erste Runde des Versuchs, Grundsätze zu formulieren, die - ausgehend von einer Analyse der Mißstände und ihrer Symptome - den Hochschulen Anregungen zur eigenen Arbeit an der Stu-

dienreform geben könnten. Daß der Versuch zunächst scheiterte, wurde allmählich in den drei verschiedenen Vorlagen deutlich, die jeweils in den Sitzungen der Ständigen Kommission bei allen Seiten auf heftige Kritik gestoßen waren, soweit sie nicht ohnehin als inhaltslos empfunden wurden.

Diese zunächst ausweglos erscheinende Situation mußte im März 1979 zwangsläufig zum Konflikt führen, als vor allem staatliche Vertreter auf baldige Verabschiedung drängten, weil sie sich allmählich den Vorwurf ihrer Missionen anhören mußten, die der Hochschuleseite allgemein unterstellte Verzögerungstaktik zu unterstützen. Aber auch mehrere Hochschulvertreter wollten die mittlerweile dritte Fassung der Grundsätze als Diskussionsgrundlage akzeptieren, da ihr wesentliches Ziel, die Abwehr bürokratischer Eingriffe in die Hochschulautonomie, erreicht schien und die Aktivierung der Hochschulen zu besondern Reformanstrengungen ohnehin nicht in ihrem Interesse lag.

Diese überraschende Einigkeit der meisten Staats- und Hochschulvertreter mußte eine Provokation darstellen für die übrigen Kommissionsmitglieder, deren Motiv an der Mitarbeit weder das staatliche Bemühen um mehr administrative Einwirkung noch die bloße Abwehrhaltung gegen Reformvorstellungen irgendwelcher Art war. Obwohl aus einer zunächst hoffnungslos erscheinenden Minderheitsposition heraus, erarbeiteten sie für die darauffolgende Sitzung der Ständigen Kommission im Mai 1979 einen alternativen Entwurf, der - in sich schlüssig und konsequent - ausgehend von einer gesellschafts- und bildungspolitischen Analyse die Ziele der Studienreform herleitete.

Dieser alternative Entwurf wurde nach eingehender Diskussion in der Kommission selbst von seinen schärfsten Kritikern als gewaltiger Anstoß für die weitere Diskussion empfunden. Die Tatsache, daß diese auf Ambio fundiert und aussagekräftig formulierte Vorlage einer Kommissionenarbeit verglichen werden mußte mit der nichtssagenden, aber mehrheitlich akzeptablen vierten Fassung der die-

schäftsstelle der Kultusministerkonferenz, bereitete während der zweitägigen Maisitzung offensichtlich Unbehagen und führte zu einer peinlichen Machtprobe. Nach dem noch einvernehmlichen Beschluß, mit einer Arbeitsgruppe der Kommission noch einmal die Einigung zu versuchen, wurde eine Kampfabstimmung über die Frage durchgeführt, welche der beiden Vorlagen dabei als Grundlage dienen solle. Bei dieser Abstimmung waren nun alle Kommissionsmitglieder gezwungen, ihre grundsätzliche bildungspolitische Position mitzubedenken und dabei möglicherweise auch das Interesse an einer schnellen Verabschiedung der Grundsätze zurückzustellen. Das war der letzte Schritt zur Auflösung ursprünglicher Frontstellung zwischen Staat und Hochschule in der Kommission. Jetzt sammelten sich die Stimmen entsprechend ihren gemeinsamen bildungspolitischen Auffassungen. Der alternative Entwurf konnte nun die Hälfte der Kommission auf sich vereinigen. In der Abstimmung erhielt er elf Stimmen, während für die inhaltsleere Vorlage der Geschäftsstelle zehn Mitglieder stimmten (ein CDU-regiertes Land war nicht vertreten).

Der Streit um die Grundsätze

In dieser aufs äußerste gespannten und längst nicht ausdiskutierten Situation griff Ende Mai der Kultusminister des Landes Rheinland-Pfalz, Hanna Renate Laurien, durch außerordentlich scharfe und provozierende Presseerklärungen von außen in die Kommissionsarbeit ein. Den alternativen Entwurf der „Grundsätze“, den die Kommission mit 11 gegen 10 Stimmen zur Grundlage für die Kompromißfindung machte, bezeichnete sie als „neomarxistisch“ und versuchte dies mit Beispielen zu belegen, die selbst in der Kommission nicht kontrovers waren. Sie beschuldigte die Kommission, damit einen ideologischen „Grabenkrieg“ heraufzubeschwören, der eigentlich mit dem Hochschulrahmengesetz erreichten Kompromissen beendet gewesen sei. Als Beispiel nannte sie ausgerechnet Passagen, die auch vom Hochschulrahmengesetz vorgeschrieben sind, und verriet damit ein erschreckendes Unverständnis von den inhaltlichen Dissensen. Ihr genügte für die harten Worte offenbar allein die Information, wer das Papier verfaßt hätte, und die Einschätzung, daß dabei etliche gewerkschaftliche Positionen Pate gestanden haben müssen.

Weder die ungewöhnlich harten Angriffe noch die Drohung, Rheinland-Pfalz werde sich aus der Mitarbeit in der Kommission zurückziehen, brachten die erhoffte einschüchternde Wirkung. Die Kommission blieb bei ihrem Entschluß, auf der Grundlage des al-

ternativen Entwurfs nach einem Kompromiß zu suchen. Auch der von Frau Laurien beärbtete „ideologische Grabenkrieg“, für den sie selbst mit ihren Attacken den Startschuß gegeben hatte, blieb aus. Die Vertreter der kontroversen Positionen gingen im August 1979 unbeirrt an die Arbeit, einen Kompromiß zu finden.

Die harten Vorwürfe der Politikerin erweckten an den Hochschulen ein so großes Interesse an dem umstrittenen Papier, daß dieses in größerer Auflage publiziert werden mußte. Insbesondere die Arbeitgeberverbände und die Gewerkschaften griffen die Diskussion durch Beiträge für die Kommission und für die Presse auf.

Gleichzeitig versuchte eine Arbeitsgruppe der Kommission vergeblich, einen Kompromiß auf der Grundlage des alternativen Entwurfs zu erarbeiten. Der Auftrag der Ständigen Kommission, die Ziele der Studienreform aus einer Analyse der derzeitigen bildungspolitischen Situation herzuleiten, scheiterte sehr bald an den unterschiedlichen politischen Einschätzungen, die zu dieser Analyse führen sollten.

Der bildungspolitische Kompromiß

Der Arbeitsgruppe ist es nicht gelungen, die Grundsätze in einen geschlossenen Begründungszusammenhang zu stellen, weil über die dafür erforderlichen Analysen sowohl der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Funktion von Wissenschaft und Hochschule wie auch der Bedingungen ihrer Entwicklung keine Einigung erzielt werden konnte. Dennoch einigte man sich in der Arbeitsgruppe und am 27. und 28. September auch in der Ständigen Kommission, von unterschiedlichen politischen Positionen her argumentierend, auf Kompromißformulierungen. Man wollte damit die notwendige Diskussion über eine Neubestimmung der Ziele sowie deren Inhalte in der Hochschulausbildung neu aktivieren. Ein zähes Täuziehen setzte vor allem um die Formulierungen zur Gliederung des Studiums ein, ferner um die Öffnung des Hochschulzugangs, den Weiterbildungsauftrag der Hochschulen und – niemand wunderte es – insbesondere um den alten bildungspolitischen Zwist über die Gesamthochschulen, also auch um die Frage der Hierarchisierung oder der Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse von Fachhochschulen und Universitäten. Hier wurden dann nur noch Formulierungen als Kompromiß akzeptiert, die sich eng auf das Hochschulrahmengesetz bezogen. Für den staatlichen Vertreter aus Bayern war auch das schon so weit von der Politik seines Landes entfernt, daß er der endgültigen Fassung des Kompromißpapiers nicht mehr zustimmen konnte.

Die Kommission verabschiedete den Entwurf der „Grundsätze für Studium und Prüfungen“ am 28. September 1979 nahezu einstimmig. Der Entwurf liegt nun den Landesministern, den Studienreformkommissionen und den Hochschulen zur Stellungnahme vor. Diese Stellungnahmen sollen den Diskussionsprozeß in der Kommission wieder beleben und könnten oder sollten auch noch zur Veränderung einzelner Positionen führen. Das Hauptziel, die Hochschulen selbst zu neuem Nachdenken über die Studienreform anzuregen, können diese Grundsätze – wenn überhaupt – vor allem in der nun möglichen Diskussionsphase erreichen. Die Aufforderung zu Stellungnahmen der Hochschulen gibt Gelegenheit, grundsätzliche Themen wieder aufzugreifen, die in der bildungspolitischen Eiszeit der letzten Jahre aus der Diskussion verschwunden oder durch das Thema Regelstudienzeit verdrängt worden sind. Diese Gelegenheit sollten die Mitglieder der Hochschulen jetzt nutzen.

THD-MAGAZIN

Herausgegeben vom Presse- und Informationsreferat der THD, Karolinenplatz 5, 6100 Darmstadt, Telefon 16 27 50, 16 32 29. Redaktion: Dr. H. Schieck. Mit Namen oder Signum gezeichnete Beiträge gehen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

1. Entwurf

STELLUNGNAHME ZU DEM ENTWURF DER STÄNDIGEN KOMMISSION FÜR DIE STUDIENREFORM "GRUNDSÄTZE FÜR STUDIUM UND PRÜFUNGEN"

Es wird begrüßt, daß es der Ständigen Kommission für die Studienreform trotz unterschiedlicher gesellschafts- und hochschulpolitischer Auffassungen möglich war, sich auf einen Kompromiß hinsichtlich der Erstellung von Grundsätzen solchen Umfangs als Arbeitsmaterial für die in der Studienreform Mitwirkenden ungeeignet sind. Es sollte deshalb darauf hingewirkt werden, daß im Laufe der weiteren Beratungen eine Kürzung erfolgt, z.B. dadurch, daß auf die ausführliche Wiedergabe der einschlägigen Paragraphen des Hochschulrahmengesetzes verzichtet wird.

Es ist richtig, daß wie durchgehend in der Vorlage betont wird, im tertiären Bereich eine stärkere, bisher sträflich vernachlässigte Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgen, daß bei einer 25 - 27 % eines Geburtenjahrgangs umfassenden Studentenpopulation der Berufsausbildung eine größere Bedeutung zukommen muß; nunmehr entsteht aber der Eindruck, daß die Institutionen in diesem Bereich mit großem Vorrang, wenn nicht gar nur Ausbildungsfunktionen wahrzunehmen haben. Dies zeigt sich vor allem daran, daß

- generell von Hochschulen (mit einer Ausnahme, S.32) und Hochschullehrern gesprochen wird und somit, dem Hochschulrahmengesetz folgend, eine Differenzierung in Universität, Fachhochschule, Gesamthochschule und andere tertiäre (Aus-)bildungsstätten und damit in ihre eigenständigen Aufgaben endgültig zugunsten einer Nivellierung aufgehoben sowie daraus resultierend
- eine absolute Verschulung der Studien das Ergebnis sein wird;
- Forschung und Wissenschaft fast ausschließlich in ihrer Verbindung und ihrer Funktion für die Praxis gesehen werden, wobei eine Definition des Praxisbezuges nicht gegeben wird.

Die nationale und internationale Anerkennung der Universitäten hängt von ihren Leistungen vor allem in der Forschung ab, eine ihrer vorwiegend als Berufsausbildung zugedachte Funktion behindert die zweckfreie Forschung, ja merzt sie geradezu aus und hat eine Entwissenschaftlichung der Universitäten zur Folge. Im übrigen liegt dem Entwurf die Konzeption einer Studienreform für die sog. großen Fächer zugrunde. Vieles des Gesagten ist für die sog. kleinen Fächer (Sinologie, Ägyptologie, Archäologie, vergleichende Sprachwissenschaft (etc.)) nicht anwendbar.

Im einzelnen wird - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - zu dem Entwurf festgestellt:

I.1.: Den Hochschularten entsprechend sollte schon hier differenziert und auf ihre unterschiedliche Aufgabestellung hingewiesen werden. Das würde bedeuten,

-41-

daß die Universitäten und z.T. die Gesamthochschulen, dort wo es relevant ist, den Vertretern der Berufspraxis auch ihre Aufgaben in Wissenschaft und Forschung verdeutlichen.

I.3.: Da die Länder für die staatlichen Examina, z.B. in den Lehrämtern, verantwortlich sind und deshalb diese Studiengänge in ländereigenen Studienreformkommissionen erarbeiten, ist rechtzeitig an die Möglichkeit der Durchlässigkeit zu den Studiengängen mit Hochschulabschluß (Magister, Diplom), welche jetzt in den ländergemeinsamen Kommissionen erarbeitet werden, zu denken. Die große Unterschiedlichkeit in den Ländergepflogenheiten auf diesem Gebiet dürfte dabei einige Schwierigkeiten machen.

II.1.

- 1.: Die Forderung nach breiter Grundqualifizierung und fachübergreifender Orientierung im Zusammenhamb mit 2.3.b (erforderliche Fachkompetenz), 2.3. (Berücksichtigung von beruflichen Bedürfnissen) und schließlich II.2 (Differenzierung) bedarf der Erläuterung, da zunächst nicht erkennbar ist, wie alle Forderungen gleichermaßen erfüllt werden können - und das in einer begrenzten Studienzeit. Darüber hinaus widerspricht die breite Grundqualifizierung in gewissem Maß der schon sehr früh in die breite Grundqualifizierung in gewissem Maß der schon sehr früh - in der Oberstufe des Gymnasiums einsetzenden Spezialisierung.
- c) Es ist unklar, was "Wissenschaft als Prozeß erahbar machen" bedeutet. Auch muß der innere Zusammenhang der Lehrinhalte für einen Studiengang durch "Einbeziehung beruflicher Bezüge in das Studium" verdeutlicht werden.
- d) Im gesamten Papier zieht sich der Trend, das Studium und seine Struktur allein vom Tätigkeitsfeld aus, das nicht näher umschrieben wird, bestimmen zu lassen. Doch wie oft wird auch gerade das Tätigkeitsfeld vom Fortschritt der Forschung geprägt (z.B. Weltraumforschung, Biochemie, Informatik etc.
- e) Wo bleibt die Einheit von Forschung und Lehre? Mit dem Studium wird lediglich der Begriff des Lernens in Verbindung gebracht. Dies jedoch kann und darf für die Universitäten nicht der Fall sein.

Es ist eine grobe Einengung, die Aufgaben der Wissenschaft lediglich als Korrektiv der Praxis anzusehen.
- a) Gewiß ist die Verbindung und Wechselbeziehung von Wissenschaft und Praxis ein wichtiges und kritisches Thema, birgt aber einerseits die Gefahr der Einseitigkeit in sich, andererseits muß gefragt werden, mit welchen Methoden sie erfaßt werden können.

b) Wenn man die Abstimmprobleme ernst nimmt, auch wenn eine Überbetonung der Ausbildung vermieden werden muß, sollten auch die neuralgischen Punkte bedacht werden, an denen man zahlenmäßig immer stärker am Arbeitsmarkt vorbei, weil über dessen Kapazität hinaus, ausbildet.
(Das gilt z.B. für fast alle Lehrämter und für den Magisterabschluß anerkanntermaßen.)

c) Auch der umgekehrte Weg ist erforderlich, wie jedes Gespräch mit den Berufsberatern der Arbeitsämter zeigt: Es müssen die Schulen und der Arbeitsmarkt mit seinen Beratern über die Fluktuation der Studienanforderungen in den Hochschulen laufend orientiert werden.

1.3.a-c) Diese Punkte sind zwar wichtig, doch so formuliert, daß sie ständig mißbraucht und extensiv gegen die Hochschule und ihr Bemühen um neue wissenschaftliche Erkenntnisse in der Forschung ausgelegt werden können. Im Übrigen (zmal unter a) werden den Hochschulen Aufgaben zugewiesen, die jede andere Ausbildungstätte wahrzunehmen hat. Hingegen erfolgt kein Hinweis auf die den Hochschulen, vor allem die den Universitäten spezifischen Aufgaben in wissenschaftlicher Forschung und Lehre, Aufgaben die an ihre Studenten Eignungsanforderungen stellen. Vielmehr sollen die Hochschulen Versäumnisse ausgleichen, deren Ursachen nicht bei ihnen zu suchen sind (vgl. auch III.5). Dabei bleibt ungeklärt, wie diesen Forderungen nachgekommen werden soll bei einer Berücksichtigung der Förderungshöchstdauer und dem Ziel einer Verkürzung der Studienzeiten. Deshalb muß wenigstens von Mindestanforderungen ausgegangen werden.

1.4. Die Erfahrung zeigt, daß "Orientierungsprobleme" bei der Wahl des Studiums durch Information nicht behebbare sind: Häufig handelt es sich um Motivationsprobleme diffuse, flache Motivation. Nicht nur dies wird verschwiegen, sondern auch das Faktum, das mit der "Verbreiterung der Zugangswege zu der Hochschule" zusammenhängt. Diese "Verbreiterung der Zugangswege zu der Hochschule" bringt zunehmend unzureichend motivierte Studenten in die Hochschule. Das hat Folgen für die Qualität der Ausbildung. Die Faktoren, die der Entwurf anführt, lenken davon ab und sind vergleichsweise unerheblich (z.B. unklare Ziele des Studiums, Anonymität der Ausbildung).

a) Es ist unklar, was mit "Eröffnung neigungs- und eignungsgerechter Wahlmöglichkeiten" gemeint ist. Wer studiert, begibt sich in die Zucht einer Sache, die nur begrenzt Wahlmöglichkeiten gestattet. Wer mit ihr Neigungs- und Eignungsprobleme hat, ist augenscheinlich fehl am Platz. "Integration des Lehrangebots im Hinblick auf die Studienziele" widerspricht der Anforderung einer breiten wissenschaftlichen Grundausbildung, Erfahrungen mit integrierten Lehrangeboten sind negativ: unsolide. "Verdeutlichung

es Praxisbezugs der Ausbildung" kann in Einleitungs-vorlesungen geschehen, darf aber nicht bedeuten, daß jede Lehrveranstaltung unter dem Gesichtspunkt der Praxisrelevanz zu rechtfertigen ist. Das würde zu einem engen Berufsschulbetrieb führen. Im Übrigen sollte der E-ndruck - hier und an zahlreichen anderen Stellen - daß die Hochschulen in den vergangenen Jahren keine Erfahrungen gemacht und Konsequenzen aus ihnen gezogen hätten, vermieden werden.

b) Universität ist keine soziale Einrichtung für Gruppentherapie, sondern hat ihre Funktion in der Tat in der Vermittlung fachlicher Kompetenz.

Von erwachsenen Studierenden muß verlangt werden, daß sie in der Lage sind, einer großen Vorlesung zu folgen. Die hochschuldidaktische These, daß die große Vorlesung "überholt" ist, stimmt nicht. Sie ist nach wie vor die sachgemäße, unerläßliche Form, ein großes Sachgebiet umfassend, aus der Sicht eines Hochschullehrers darzustellen, und ist als solche durch nichts zu ersetzen. Das Eingehen auf die Situation der Studenten hat durchaus seine Grenzen: Die Hochschuldidaktik ist immer wieder in Gefahr, statt die Studenten auf das Niveau der Wissenschaft zu bringen, die Wissenschaft auf das Niveau der Studenten zu bringen.

Außerdem sind Grenzen auch dort gesetzt, wo in Seminaren 220 Studierende sitzen, oft noch in Räumen, die nur für die Hälfte der Zahl (100) polizeilich zugelassen sind. D.h. die vielen und ehrenwerten Absichten des Papiers, z.B. weite Öffnung der Hochschulen und Verbesserung des persönlichen Kontaktes zwischen Lehrenden und Hörenden, laufen diametral auseinander. Sie sind durch das Geschick des einzelnen vielleicht noch einigermaßen erträglich zu machen, aber nie und nimmer von einem Reformpapier, das in seiner allgemeinen Formulierung, die für alle Länder paßt und von ihnen als (sicher schwacher) Kompromiß angenommen wird, viel zu wenig konkret sein dürfte.

c) Auf die Richtigkeit und Wichtigkeit wird hingewiesen. Entsprechende Maßnahmen sollten zeitig, d.h. vor der Auswirkung des Geburtenrückgangs auf die Hochschulen eingeleitet werden.

1.5.

a) Die Qualität einer wissenschaftlichen Hochschule unterscheidet sich an der Qualität der Forschung, die an ihr betrieben wird. Erste Priorität bei der Berufung von Hochschullehrern kommt deshalb dem Kriterium der Forschungsleistung zu. Schon die pädagogische Eignung ist demgegenüber durchaus nachrangig. Mitarbeit in der Studienreform vollends ist ein marginaler Gesichtspunkt. Eine Berufungspolitik, die die Prioritäten anders setzt, garantiert wissenschaftliche Mediocrität.

b) Für die lebensnotwendige Qualität der Hochschulen und ihrer Möglichkeit, sich künftig auch im internationalen Vergleich zu behaupten, muß dieser Punkt an erster Stelle stehen und vorrangige Bedeutung behalten. An dem jetzigen

Ort und in dieser "Kurzfassung" kommt er einem Lippenbekenntnis gleich und kann nicht verhindern, daß die Vernachlässigung der Forschung weiter fortschreitet.

Diese Bemerkung dürfte völlig illusorisch sein: z.B. weisen die geisteswissenschaftlichen Institute der Hochschulen seit Jahren mit sehr konkreten Kostenangaben darauf hin, wie durch die Inflationsrate im Buchhandel ihre Möglichkeiten schwinden, die Bibliotheken weiterzuführen und auf dem aktuellen Stand zu halten.

Die Folgerung, die aus der unglücklichen Formulierung von § 7 HRG gezogen wird, bringen die Hochschulen in eine neue weltanschaulich-politische Bindung. Universitäten können und sollen nicht "soziale Kompetenz" vermitteln. Eine Hochschule, die bei der "Gestaltung des Studiums" Fähigkeiten wie "Bereitschaft zum Risiko" (Risiko für wen: für sich selbst oder für andere?), "Verbindung von fachlichen und interessenbestimmten Denken", "Konfliktfähigkeit", "Erfassung von sozialen Situationen" fördern will, mag eine Hochschule für parteiliche Wissenschaft oder schlicht eine Parteihochschule sein; unter dem westeuropäischen Begriff der Universität ist sie nicht mehr subsumierbar. Die Förderung dieser Fähigkeiten gehören wahrlich nicht zu den "internationalen Standards wissenschaftlicher Ausbildung" (2.2, 1. Abs-)

Das "Ziel" des Studiums nach § 7 HRG, den Studenten zum verantwortlichen Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat zu befähigen, kann zur Auswahl von Studieninhalten und Lehrveranstaltungsformen nichts beitragen, jedenfalls nicht ohne Schaden für die wissenschaftliche Qualität der Ausbildung. Man kann nicht in der Ingenieurausbildung auf die Technologie der Kernenergie verzichten und sich stattdessen auf Sonnenenergie beschränken, und man kann auch nicht zugunsten des Projektstudiums und der Kleingruppenarbeit auf die Vorlesung verzichten, nur deshalb, weil die Studenten dort auf passives Rezipieren beschränkt sind nicht die rationale Diskussion und eigene Initiative praktizieren können. Daß "die Folgewirkungen beruflichen Handelns auf die soziale Wirklichkeit mitreflektiert werden" sollen, ist sehr wünschenswert. Aber offen ist, wie das bewirkt werden soll. Durch ein neues, für alle obligatorisches Studium Generale mit Inhalten aus Soziologie, Politologie und politischer Ökonomie? Durch Beteiligung von Konkordatslehrstühlen der Kirchen an diesen obligatorischen Studium Generale, durch akademischen "Ethik-Unterricht"? Hier ist der Einbruch der Weltanschauung und politischen Ideologien in das Studium programmiert.

Interdisziplinäre Bearbeitung von Problemen ("Projektstudium") ist in der Regel erst während eines Aufbaustudiums nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß sinnvoll, vorher verhindert es die breite systematische Aneignung des Fachgebietes und hätte Auswirkungen auf die Studiendauer.

III.1.

a. In einigen Bundesländern können die im Lehrerausbildungsgesetz vorgesehenen schulpraktischen Studien nicht durchgeführt werden, weil in den Schulen mancher Regionen keine Ausbildungsplätze angeboten werden können. Es wird der zu begrüßende Gedanke der Verbindung von Studium und Praxis ohne Schaffung zusätzlicher Ausbildungs- und Beratungskapazitäten zunächst nicht möglich sein.

b.-e. Die hier getroffenen Aussagen sind nur bedingt auf Universitäten übertragbar. In ihnen werden die Gefahren einer absoluten Verschulung des Studiums und der Entwissenschaftlichung besonders deutlich.

2. Fächerübergreifende Studienangebote (etwa Lehrveranstaltungen für Hörer aller Fakultäten, Vorlesung "Ethische Probleme der modernen Medizin", Veranstaltungen zur Wissenschaftsgeschichte) sind zu bejahen, und müssen in der Studienordnung zwar verankert werden allenfalls jedoch als fakultatives nicht obligatorisches Angebot. Lehrveranstaltungsformen, die problemorientiertes und kooperatives Lernen fördern, gehören höchstens in die letzte Phase des Hauptstudiums, besser als ins Aufbaustudium.

Die "deutliche Gewichtung der Problemlösungsfähigkeit neben der Feststellung erworbener Fachkenntnisse" in den Prüfungen müßte klarer definiert werden.

Im übrigen gelten für einen Großteil des unter 2. Gesagten die unter 1 b) - e) geäußerten Befürchtungen.

3. Die Durchsicht vieler Studienordnungen läßt erkennen; daß diese eine Reihe der genannten Gesichtspunkte seit langem berücksichtigen. Sie liegen auch ganz und gar im Interesse der Lehrenden; doch sie werden von den Studierenden durch eine extensive Auslegung nach der Minimalseite hin unterlaufen. Gerade beim Angebot von Alternativen pendelt man sich zur Seite der geringen Anforderungen ein.

3.1.

a) Es muß davor gewarnt werden, daß das Grundstudium insgesamt orientierend ist, die Orientierungsphase sollte sich auf das 1. Semester beschränken. Das heißt auch, daß Orientierung ein "Gestaltungsprinzip" nicht "des Grundstudiums" sein kann, sondern nur des Eingangsemesters. Orientierung zum Gestaltungsprinzip des gesamten Grundstudiums zu deklarieren, ist unverträglich mit der Aufgabe des Grundstudiums, dem Studierenden ein breites, grundlegendes Fachwissen und die Beherrschung der wichtigsten fachspezifischen Methoden zu vermitteln. Unter dem Stichwort "Orientierungseinheiten" werden unterschiedliche Dinge subsumiert: Einleitungsvorlesungen, (z.B. Einleitung in die Werkstoffwissenschaften), und "Anleitung zjm wissenschaftlichen Arbeiten" z.B. sind vom Fach anzubieten und nur fachspezifisch sinnvoll. Hingegen muß die Gelegenheit zu persönlichen Kontakten primär eine Sache der Studentengemeinde und studentischer Gruppen bleiben. Wochenendseminare, Kompaktseminare u.ä.

Lehrveranstaltungsformen müssen Ausnahme bleiben, andernfalls wird der akademische Unterricht in die Abenteuer der Gruppendynamik gezogen. Information über die Hochschule, ihre Organisation, ihre Einrichtungen und deren Benutzung sollte Sache der zentralen Studienberatung sein, nicht Sache der Pächter. Formen und Möglichkeiten der Beteiligung der Studenten an der Gestaltung des Studiums endlich sind in den Hochschulgesetzen geregelt. Darüberhinaus ihre Thematisierung in den "Orientierungseinheiten" vorzusehen, provoziert zwangsläufig Konflikte (und soll das wohl auch tun).

Auch die hier gestellte extreme Transparenzanforderung führt zur konsequenten Verschulung des Studiums unter dem Gesichtspunkt der Preyisrelevanz. Aus dem Blickwinkel von Curriculum-Technokraten soll wohl nicht mehr das Fach studiert werden (wie soll man z.B. Topologie mit dem späteren beruflichen Tätigkeitsfeld rechtfertigen?), sondern man bereitet sich auf einen Beruf vor. Und was man dazu nicht "braucht", bleibt auf der Strecke. Die hier formulierte extreme Transparenzanforderung ist konkret das Programm der wissenschaftlichen Mittelmäßigkeit.

So richtig es ist, daß aufgrund der Explosion des Lehr- und Lernstoffes Studiengänge "entrümpelt" werden müssen, so sehr muß aber für die Geisteswissenschaften die Gefahr gesehen werden, daß die historische Dimension verloren geht.

Die Studienreformkommissionen der Länder und die Länderministerien sind inzwischen längst viel großzügiger in der Behandlung der Regelstudienzeit, da sich erwiesen hat, daß die Begrenzung der Verweildauer kaum zu einer wesentlichen internen Kapazitätserweiterung führt.

Das Selbststudium - seit jeher eine Selbstverständlichkeit in einem wissenschaftlichen Studium - nur als etwas zu Förderndes zu fordern, grenzt an eine Bankrotterklärung der Reform schlechthin. Die Begründung für die "erhebliche Bedeutung", die dem Selbststudium zukomme, ist bemerkenswert: Es hat vor allem für die notwendige Wissensaneignung Bedeutung. Vernünftigerweise diene das "Selbststudium" bislang ebenso der Wissensaneignung wie der weiteren selbständigen, kritischen Verarbeitung der Lehrveranstaltungen, der Ausarbeitung von Referaten und Ähnlichen über die lediglich rezeptive Wissensaneignung hinausgehenden Tätigkeiten.

Für die nützliche Wirksamkeit offiziell eingesetzter studentischer Tutorien und Arbeitsgruppen ist natürlich Voraussetzung, daß diese nicht politisch mißbraucht und indoktriniert werden, wie das leider in den Geisteswissenschaften immer wieder vorkommt.

3.3.

c) "Lehrforschung und forschendes Lernen" sind Begriffe, die vermieden werden sollten, da sie aus der Zeit der Bundesassistentenkonferenz politisch besetzt sind und in dieser Konnotation nichts bringen.

Bei der Fülle der vorgeschlagenen Lehr- und Lernformen fragt man sich nach ihrer Machbarkeit - nicht allein wegen einer zu verkürzenden Studiendauer, sondern auch bei einer Studentenzahl, die nicht alle an der Forschung teilhaben läßt, die die Überfüllung der Seminare mit sich bringt und die berufspraktischen Tätigkeiten außerordentlich erschwert.

d) Eine Förderung von Tutoren und studentischen Arbeitsgruppen kann so uneingeschränkt angesichts zahlreicher negativer Erfahrungen nicht empfohlen werden. Dasselbe für die Ermutigung von Anregungen der Studenten für die Gestaltung von Lehre und Studium. Zu warnen ist vor einer Institution auch auf längere Sicht eine Realisierung der Forderungen nicht zuläßt.

4.1. Die Prüfungsbedingungen sollten so breit gestreut sein, daß sie nicht dazu verleiten, das Studium nur in ganz schmalen Spuren anzulegen. Auch ist zu prüfen, ob es gerechtfertigt ist, in einem wissenschaftlichen Studium alles prüfungsrelevant zu machen. Einem Studenten sollte schon mehr zugemutet, zugetraut werden können.

Die Wichtigkeit der Teamarbeit steht außer Frage. Ob aber Gruppenarbeit in Prüfungen nicht das Niveau senken, bleibt zumindest offen. Auf jeden Fall muß auch die eigenverantwortliche Arbeit unterstützt und gefördert werden.

4.2. Dieser Gedanke sollte deutlicher gefaßt werden. Es stehen fast in jedem Abschnitt Vorschläge für die Öffnung der Hochschulen und für die Möglichkeit, neue Studenten zu gewinnen. Aber es wird kaum ein Vorschlag gemacht, wie Studierende, die mit den Aufgaben der Hochschule überfordert sind - was sich oft erst nach Studienbeginn herausstellt - von der Hochschule weggeführt werden können.

Bonn-Bad Godesberg, 5. Dezember 1979

Gerd Köhler, Frankfurt 22.1.80

RÜCKFALL IN DIE RESTAURATION?

WRK PROBT DEN AUFSTAND GEGEN DIE "GRUNDSÄTZE FÜR STUDIUM UND PRÜFUNGEN"

"Universitäten können und sollen nicht 'soziale Handlungskompetenz' vermitteln". Dieses ist die Kernaussage des 1. Entwurfs einer "Stellungnahme zu dem Entwurf 'Grundsätze für Studium und Prüfungen'", über den das Präsidium der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) beraten hat. Der folgende Beitrag von Gerd Köhler, Referent für Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), zeigt auf, wie grundsätzlich die "Grundsätze" von der WRK-Spitze abgelehnt werden. Angesichts dieser überdeutlichen Absage an jere Politik der "sozialen Öffnung der Hochschulen" stellt der die Frage: "droht hier der Rückfall in eine Restauration von Hochschulverhältnissen, die von fünfzehn Jahren wesentlicher Anlaß der Studentenbewegung aber auch der Hochschulgesetzgebung waren?"

Die "Grundsätze" sind von der Ständigen Kommission nach zweijährigen zähen Beratungen, Ende November vergangenen Jahres verabschiedet und als Entwurf den Hochschulen mit der Aufforderung zur Diskussion und Überarbeitung zugeleitet worden. Bis Juli haben sie Zeit zur Stellungnahme. Sie wurden auch vom DGB-Vertreter in der Kommission als "sinnvolle Diskussionsgrundlage für die Studienreformerarbeit in den Hochschulen und Kommissionen" gewertet. Mit Ihrer aus dem Dezember stammenden scharfen Attacke versucht die WRK-Spitze offensichtlich - alle Betroffenen sollten für die zynisch apodiktische Klarheit dankbar sein -, den gemeinsam eingeschlagenen Weg zu torpedieren, mit Hilfe der Grundsätze Kernfragen der Hochschulaus-einandersetzung zu diskutieren. Die Stichworte heißen: Öffnung der Hochschulen für Berufstätige, Überdenken des Verhältnisses von Studium und Beruf, Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug, Gleichwertigkeit der Abschlüsse, soziales Lernen, soziale Verantwortung von Wissenschaft, Orientierungsprobleme der Studenten. Die WRK formuliert gewissermaßen die Muster-Stellungnahme jener, die von der Wiederherstellung der "alten Verhältnisse" träumen und mit ihrem scheinbaren Politikverzicht nichts anderes als die Sicherung eigener Privilegien zu kaschieren versuchen.

Zum "Ziel des Studiums" heißt es im § 7 des Hochschulrahmengesetzes. "Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird". Dazu die WRK:

"Die Folgerung, die aus der unglücklichen Formulierung von

§ 7 HRG gezogen wird, bringen die Hochschulen in eine neue weltanschaulich-politische Bindung. Universitäten können und sollen nicht 'soziale Handlungskompetenz' vermitteln. Eine Hochschule, die bei der 'Gestaltung des Studiums' Fähigkeiten wie 'Bereitschaft zum Risiko' ... 'Verbindung von fachlichen und Interessenbestimmten Denken', 'Konfliktfähigkeit', 'Erfassung von sozialen Strukturen' fördern will, mag eine Hochschule für parteiliche Wissenschaft oder schlicht eine Partei-hochschule sein, unter dem westeuropäischen Begriff der Universität ist sie nicht mehr subsumierbar." Dazu die Frage: Was heißt das anderes, als die Forderung nach Rückkehr in den Elfenbeinturm Wissenschaft zu stellen, indem man sich mit den Folgen des eigenen Tuns nicht mehr befassen muß. Dieses einer jungen Generation gesagt, die nicht nur wirtschaftliches Wachstum und sozialen Fortschritt, sondern auch Arbeitslosigkeit, Harrisburg, Umweltzerstörung und den Kampf nationaler Befreiungsbewegung erfährt.

Mit der Warnung vor einem "akademischen Ethik-Unterricht" stellt sich die WRK konsequent gegen alle Ansätze, die sozialen Rahmenbedingungen und Folgen wissenschaftlicher Arbeit zu deren Gegenstand selbst werden zu lassen: "Fächerübergreifende Studienangebote ... müssen in der Studienordnung zwar verankert werden, allenfalls jedoch als fakultatives nicht obligatorisches Angebot". Oder an anderer Stelle: "Interdisziplinäre Bearbeitung von Problemen ("Projektstudium") ist in der Regel erst während eines Aufbaustudiums nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß sinnvoll, vorher verhindert es die breite systematische Aneignung des Fachgebietes. Und noch klarer: "Lehrveranstaltungsformen, die problemorientiertes und kooperatives Lernen fördern, gehören höchstens in die letzte Phase des Hauptstudiums, besser erst ins Aufbaustudium". Die Rückkehr zum Pauken von Fakten, zur rein rezeptiven, passiven Aufnahme von Wissen, ohne die Frage nach dem warum stellen zu dürfen, drückt sich dann auch in der lapidaren Feststellung aus: "Wer studiert, begibt sich in die Zucht einer Sache, die nur begrenzt Wahlmöglichkeiten gestattet. Wer mit ihr Meinungs- und Eignungsprobleme hat, ist augenscheinlich fehl am Platz". Erst werden die Sachen gelernt, die Hochschullehrer werden schon das Richtige aussuchen, Gefragt wird erst, wenn die Anpassung erfolgt ist.

Daß dementsprechend auch bei der Auswahl der Zuchtmeister verfahren werden soll, wird folgendermaßen begründet. "Erste Priorität bei der Berufung von Hochschullehrern kommt deshalb dem Kriterium der Forschungsleistung zu. Schon die pädagogische Eignung ist demgegenüber durchaus nachrangig. Mitarbeit in der Studienreform vollends ist ein marginaler Gesichtspunkt. Eine Berufungspolitik, die die Prioritäten anders setzt, garantiert wissenschaftliche Mediocrität". Wenn doch die Verfasser solcher Warnungen vor Mittelmaßigkeit wenigstens die Konsequenz zögen und sich nicht um die Mitgliedschaft als Vertreter

der Hochschulen in der Ständigen Kommission bemühen. Der überhebliche Zynismus gegenüber jenen, die sich - eigene wissenschaftliche Publikationsarbeiten zurückstellend - um die Verbesserung von Lehre und Studium der wissenschaftlichen Berufsausbildung für die mehr gewordenen Studenten gekümmert haben, scheint unübertrefflich: Wir machen Wissenschaft, alles andere ist Mittelmaß. Angesichts dieses Papiers wäre Bescheidenheit geboten. Daß ein Hieb auf jene folgen muß, die sich mit der Erforschung der Lehr- und Lernprozesse befassen, ist klar: "Die Hochschuldidaktik ist immer wieder in der Gefahr, statt die Studenten auf das Niveau der Wissenschaft zu bringen, die Wissenschaft auf das Niveau der Studenten zu bringen."

All das, was in den vergangenen Jahren unter den Begriffen "soziales" oder "forschendes Lernen" diskutiert worden ist, wird plump diffamiert. Das WRK-Papier: "Lehrforschung und forschendes Lernen" sind Begriffe, die vermieden werden sollten, da sie aus der Zeit der Bundesassistentenkonferenz politisch besetzt sind und in dieser Konnotation nichts bringen". Wem bringt eine solche Verbindung von Forschung und Lehre nichts?, bleibt zu fragen.

"Formen und Möglichkeiten der Beteiligung der Studenten an der Gestaltung des Studiums endlich sind in den Hochschulgesetzen geregelt. Darüberhinaus ihre Thematisierung in den 'Orientierungseinheiten' vorzusehen, provoziert zwangsläufig Konflikte ..." Und folgerichtig: "Zu warnen ist vor einer Institutionalisierung studentischer Lehrveranstaltungs-kritik. Sie kann unerwünschte Effekte provozieren." Man sieht sie richtig vor sich die braven, nicht aufmuckenden, dem akademischen Zuchtmeister die Fakten von den Lippen mitschreibenden Studenten - aber nur in den Phantasiebildern der Rückwärtsgewandten hat die alte, durch Stillsitzen und Kathederverkündung Duckmäusertum aber keine kritische Intelligenz fördernde Hochschule nicht schlimmste Folgen bereits nachgewiesen?

Das trotzig "Die hochschuldidaktischen Thesen, daß die große Vorlesung 'überholt' ist, stimmt nicht", darf nicht hingenommen werden auch deshalb nicht, weil es als Begründung für das Ausweichen vieler Hochschullehrer vor sicher auch mit Mehrarbeit verbundener Arbeit im kleinen, miteinander diskutierenden Gruppen verwendet werden kann.

"Universität ist keine soziale Einrichtung für Gruppentherapie, sondern hat ihre Funktion in der Tat in der Vermittlung fachlicher Kompetenz". Das Unverständnis der WRK-Spitze gegenüber jenen, deren Interessen zu vertreten, sie vorgibt, drückt sich im folgenden Satz aus: "Hingegen muß die Gelegenheit zu persönlichen Kontakten primär eine Sache der Studentengemeinde und studentischen Gruppen bleiben. Wochenendseminare u. ä. Lehrveranstaltungsformen müssen Ausnahme bleiben, andernfalls wird der akademische Unterricht in die Abenteuer der Gruppendynamik gezogen". Die Verfasser solcher Sätze sollten praktische Erfahrungen mit solchen Lehr- und Lernprozessen machen, bevor sie ihre Vorurteile derart zu Pamphleten verarbeiten.

Durchzogen ist das Papier vom Widerwillen gegenüber einer Universität, die sich ansatzweise auch gegenüber den bildungsfernegehaltenen Schichten und ihren Bedürfnissen und Fragestellungen öffnet. Die "Verbreiterung der Zugangswege zu der Hochschule ... bringt zunehmend unzureichend motivierte Studenten in die Hochschule". Und zum Stichwort "Orientierungslosigkeit der Studenten": "Häufig handelt es sich um Motivationsprobleme: diffuse, flache Motivation". Konsequenterweise beklagt die WRK dann auch: "... es wird kaum ein Vorschlag gemacht, wie Studierende, die mit den Aufgaben der Schule überfordert sind - was sich oft erst nach Studienbeginn herausstellt -, von der Hochschule weggeführt werden können". Statt den Problemen konstruktiv zu begegnen, versucht man sie zu eliminieren! Der Politik der "sozialen Öffnung" wird mit derwinistischer Auslese geantwortet.

Dieses Papier der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und die darin zum Ausdruck kommenden hochschulpolitischen Positionen müssen diskutiert werden. Dieses Papier muß weg. Jene Rektoren und Präsidenten, die die Herausforderungen der Studentenbewegung und der Bundesassistentenkonferenz teils mitformuliert, teils aufgenommen und weiterentwickelt haben, sind gefordert. Ein solches Papier darf der WRK-Spitze, die doch vorgibt, die westdeutschen Hochschulen zu repräsentieren, nicht durchgelassen werden. Hier müssen auch jene Hochschullehrer Farbe bekennen, die das Streiten leid geworden sind und sich in ihren wirtschaftlichen Arbeiten verkrochen haben.

Die Existenz dieses Papiers zeigt aber auch, wie notwendig eine studentische Interessensvertretung ist sowohl in der Form der Allgemeinen Studentenausschüsse und Fachschaften vor Ort, wie auch in der Form der öffentlich anzuerkennenden und zu fördernden "Vereinigten Studentenschaften" (vds). Der Göttinger Studienreformkongreß der vds hatte mehr Niveau als das Rektorenpapier.

Dieses auch zu jenem verbliebenen Rest verantwortungsbewußter Hochschulpolitiker: Glauben sie wirklich, auf der Grundlage solcher WRK-Papiere ihre Politik der sozialen Öffnung der Hochschulen realisieren zu können? Mit wem wollen sie die drohende Restauration verhindern?

Das Dilemma vieler Reformer: Sie wollen sich nicht als "nützliche Idioten" zur Durchsetzung einer Politik mißbrauchen lassen, die beim Aufholen von Modernitätsrückständen, sprich der Anpassung der Hochschulen an den gesellschaftlichen Status quo haltmacht. Sie stellen sich gegen die Restaurateure und wollen mehr als das Hochschulrahmengesetz zulassen will. Ihre Politik der "sozialen Öffnung der Hochschulen" verlangt die offene Diskussion an den Hochschulen, die WRK versucht sie mit ihrer Absage an alle Reformer von vornherein zu blockieren.

Das nächste halbe Jahr wird zeigen, ob die Hochschulen "tot geregelt" worden sind, ob sich die Restaurateure durchsetzen können oder ob es gelingt, das eigentliche Problem der Studienreform, der wissenschaftlichen Berufsausbildung einen sozial begründeten Sinn zu geben, ansatzweise in Zusammenarbeit mit den Betroffenen gelöst wird.

Thesenpapier der Fachschaft der Uni Freiburg zur Studien

Vorwort

Dies ist der Versuch - im Rahmen der Studienreformdiskussion - ein Vorwort für einen von studentischer Seite entwickelten Studiengang zu entwerfen. Dabei wurden übergreifende Ziele und Leitlinien des Biologiestudiums im Spezialplan als auch der Studienreform im Allgemeinen erarbeitet. Erläuterungen zu den verschiedenen Überpunkten können sich inhaltlich überschneiden, sie wurden dann aber mit anderer Gestaltung noch einmal aufgeführt.

Den einzelnen Universitäten sollte im Rahmen ihrer materiellen und personellen Ausstattung die Möglichkeit offen gehalten werden, eigene Schwerpunkte zu setzen und weiterführende inhaltliche Konkretisierungen auszuarbeiten.

Für die Ausarbeitung dieses Papiers gingen wir von folgender Zielsetzung aus:

Das Biologiestudium soll dazu führen, daß der Biologe seine Fachkenntnisse im Interesse und zur Verbesserung der Lebensbedingungen der Gesellschaft verwendet. Dabei besteht eine Interessenshierarchie: soziale und humanitäre Interessen haben Priorität vor Gruppen- und individuellen Interessen.² Vorrangig müssen sich bei den Formulierungen der Studieninhalte die Interessen der abhängig Beschäftigten niederschlagen.

1. ersetzt durch:

Soziale und humanitäre Aufgaben im
Interesse der Gesellschaft sollen dabei
Vorrang haben vor egoistisch angeordneten
Interessen von Gruppen und Einzel-
personen.

2. ebenfalls gestrichen

Biologie reform.

Biologie und Gesellschaft / Politik

Wissenschaft bestimmt in zunehmendem Maße die gesellschaftliche Entwicklung. Die eröffnet neue Möglichkeiten, aber auch Gefahren des Mißbrauchs wissenschaftlicher Ergebnisse. Ein Biologe muß Einsicht in die gesellschaftliche Bedeutung seines Faches haben, deshalb dürfen gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen in der Biologie nicht ausgeklammert werden.

Da die Biologie auch zunehmend eine Rolle bei politischen Entscheidungen spielt, soll sich der Student schon im Studium mit Problemen gesellschaftlicher und politischer Praxis beschäftigen. Die Beteiligung der Biologie bei Entscheidungsprozessen soll durch Mitarbeit an Projekten erfahren werden. Dadurch soll die Bedeutung und Problematik der Beisteuerung naturwissenschaftlicher Ergebnisse zuden gesellschaftspolitischen Entscheidungsprozessen geklärt werden.

Es ist notwendig, daß die Universität Freiraum und Möglichkeiten zum Engagement bietet und Studenten, die Aktivitäten entfalten, nicht behindert, sondern ihre Tätigkeit unterstützt.

1. Für die o.g. Zielsetzung ist es notwendig, daß...

Grenzen der Biologie

Der meist uneingeschränkte Glaube der Biologen an die objektive Aussagekraft kausal gewonnener Daten erzeugt bei ihnen eine Voreingenommenheit gegenüber anderen Wissenschaften, die nicht rein kausal vorgehen. Das Erkennen der Grenzen, aber auch der Möglichkeiten der Übertragbarkeit des Kausalitätsprinzips auf andere nicht - naturwissenschaftliche Entscheidungsprozesse ist ein wesentlicher Faktor, diese Grenzen zu erweitern. Das beinhaltet auch die Möglichkeit, daß einer kausalen Aussage ein geringerer Wert zugewilligt wird, als einer ethisch-moralischen.

Die Auseinandersetzung mit der Methodik und den Gedankengebäuden anderer Wissenschaften führt zu dem Erkennen der Relativität wissenschaftlicher Aussagen. Dies ist eine Methode starrer Wissenschaftsgläubigkeit vorzubeugen.

Diese Probleme und Einstellungen sind Themen der Wissenschaftstheorie, daher muß eine Auseinandersetzung mit ihr schon in Studienplan vorgesehen sein.

Das Betreiben zu wenig gesellschaftsbezogener und zu spezieller Forschung erschwert die Anwendung biologischer Erkenntnisse. Letzteres ließe sich aber durch gezielte, finanzielle Steuerung von staatlicher Seite in eine andere Richtung lenken.

1. ersetzt durch:

*Spezielle. Forschung und Grundlagenforschung
sollte immer im gesellschaftsbezogenen
Rahmen gesehen werden. Dies ließe sich...*

Biologie und andere Wissenschaften

In der Biologie geht es um das Erkennen und Verstehen der grundsätzlichen Prinzipien des Lebens. Hierzu reicht das Methodenangebot der Biologie nicht aus, vielmehr ist man auf die Denkmodelle und die Methodik der anderen Naturwissenschaften (Chemie, Physik, Mathematik) angewiesen.

A. Deren derzeitige Untergliederung in Einzeldisziplinen hat zu der heute kennzeichnenden Überblickslosigkeit der Studenten für naturwissenschaftliche Zusammenhänge und der Arroganz ihrer Fachvertreter geführt.

Der Biologe soll über studienbezogene Fachanteile hinaus auch gesellschaftswissenschaftliche Qualifikationen erwerben. Der Einblick in Nachbarwissenschaften und die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Vertretern anderer naturwissenschaftlicher und nicht-naturwissenschaftlicher Fachgebiete soll Fehleinschätzungen und Unstimmigkeiten innerhalb der Wissenschaften klären; darüberhinaus muß die Verantwortlichkeit für Verwendungsmöglichkeiten biologischer Wissenschaftsergebnisse in den anderen Wissenschaftszweigen gegeben sein.

Interdisziplinäre Bearbeitung von Themen der Gesellschafts- und Naturwissenschaften mit biologischer Relevanz als Vorlesung, Seminar oder Projekt.

1. fordert durch:

Die zu starke Abgrenzung der Fachbereiche hat zu der heute ...

-87-

Leistungsdruck, Konkurrenzprinzip und Fachbörigkeit in der Ausbildung führen zu Einzelgängertum und Kurzsichtigkeit des Studenten und späteren Wissenschaftlers.

Die Lösung von wissenschaftlichen Problemen in der Biologie ist heute jedoch aufgrund ihrer Komplexität nur noch in Gruppenarbeit mit Vertretern anderer Wissenschaftsdisziplinen (interdisziplinäre Zusammenarbeit) zu lösen.

Hierzu ist die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation notwendig. Daraus ergibt sich die Forderung des "sozialen Lernens" anhand von Projektstudien.

Weiterhin: kooperatives und arbeitsteiliges Arbeiten in der Gruppe, Gruppenreferate und Gruppenprüfung, Korrektur des eigenen Standpunkts aufgrund von feed-back, demokratische Organisation der Ausbildungsstätte.

Individualität und Selbstentfaltung

Das jetzige Studium ist nach dem Effektivitätsprinzip ausgerichtet: Regelstudienzeit und falsch verstandene "Ent-rümpelung" führten zur Verdichtung und Verschulung des Studien-gangs.

Das Studium soll jedoch nicht nur auf Berufsausbildung zu-geschritten sein, sondern der Student muß seine Neigungen und Fähigkeiten im Bereich der Biologie entfalten und da-mit sein individuelles Recht auf Bildung wahrnehmen können. Voraussetzung hierfür ist die Möglichkeit zur Behützung von Fakultätseinrichtungen (Laborräume, Arbeitsräume, etc.), um praktische Arbeit nach individueller Neigung auch außerhalb des Lehrbetriebs durchführen zu können. Freiraum für er-gänzende Studien muß geschaffen werden und die Aufgabe zu ständiger Weiterentwicklung der Pflichtveranstaltungen und des Lehrangebots sollte wahrgenommen werden.

Die Aufhebung der zeitlichen Begrenzung des Studiums ist hierfür erforderlich.

Didaktik

Die konzentrierte Anreinanderstellung von Fakten, die nach Einzeldisziplinen geordnet werden, kennzeichnen die der-zeitige Situation in der Lehre. Auf dieser Basis soll der Student übergeordnete Zusammenhänge und Probleme erfassen können!

Didaktisch erscheint es aber sinnvoller, umgekehrt vorzu-gehen, d.h. von einem Problem ausgehend Grundkenntnisse aller Einzeldisziplinen zu erfahren. Diese Art von Stoff-vermittlung beruht auf der Möglichkeit logische Schlußfol-gerungen zu ziehen und das Erkennen von Zusammenhängen zu erlernen.

Insbesondere Fächer wie Mathematik, Chemie und Physik sollten nicht von Studenten und Professoren als unvermeid-bares Übel betrachtet werden, vielmehr muß in den Lehr-veranstaltungen der Problembezug zur Biologie gewährleistet sein. Diese sollten von Biologen mit entsprechendem Fach-gebiet veranstaltet werden.

Als Konsequenz ergibt sich eine Aufwertung der Lehre, da diese zu einem erhöhten Hochschuldidaktischen Engagement der Lehrenden führt.

ersetzt durch:

Diese sollten von Fachlehrern mit ent-sprechenden biologischen Fachkenntnissen veranstaltet werden.

Verantwortungsbewußtsein

Innerhalb der Wissenschaft herrscht ethische Sterilität, gesellschaftspolitisches Engagement außerhalb des wissen-schaftlichen Fachbereichs im Sinne unserer o.g. Zielsetzung wird meist abgelehnt; auch wenn dessen Notwendigkeit für gesellschaftspolitische Entscheidungsprozesse offen zutage tritt.

Dem gegenüber soll das Studium zum verantwortungsbewußten Wissenschaftler führen. Der Biologe muß erfassen, wo und wie sein Wissen eingesetzt werden kann, er muß die Konse- quenzen aus der Anwendung und Verwertung wissenschaftlich Ergebnisse erkennen und er soll sich für eben diese Kon- sequenzen auch verantwortlich fühlen. Dazu gehört die Ein-schätzung der Tragweite seiner Arbeit und das Abwägen der negativen bzw. positiven Folgen.

Breite Grundausbildung

In der Mehrzahl der Fälle ist das Studium inhaltlich nach den traditionellen Fachdisziplinen wie Botanik und Zoologie, Morphologie und Physiologie etc. strukturiert. Dies verwehrt dem Studenten die Einsicht in übergeordnete all-gemeingültige biologische Prinzipien und Zusammenhänge.

Wesentlich ist daher eine breite Grundausbildung so-wohl innerhalb der Biologie mit ihrer klassischen Fächer-trennung (vertikale Grundausbildung), als auch in den naturwissenschaftlichen Nebenfächern aus folgenden Grün-den:

- die Probleme innerhalb der Biologie sind komplex ver-netzt und verlangen ein disziplinübergreifendes Wissen.
- eine zu starke Spezialisierung verhindert eine dau-erhafte Berufsfähigkeit (sich ständig wandelnde Anforderun-gen des Arbeitsplatzes erfordern langfristig verwertba-re Qualifikationen) .
- eine frühzeitige enge Spezialisierung verhindert, daß Forschungsergebnisse in die gesamte Biologie und die ge-samtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingeordnet werden können.
- Biologie fußt auf den Erkenntnissen anderer Naturwissen-schaften und bedient sich ihrer Methoden.

Deshalb folgende Forderungen:

- keine zu frühe Spezialisierung in Einzeldisziplinen (Spezialisierung erst auf der Basis der breiten Grund-ausbildung)
- breite Grundausbildung in den naturwissenschaftlichen Nachbarwissenschaften Physik, Mathematik und Chemie (sie-he auch "Biologie und andere Wissenschaften")
- aufzeigen fachübergreifender Zusammenhänge durch inter-disziplinäre Problembearbeitung, Strukturierung des Stu-diums nach Problemereichen und Funktionszusammenhängen (Projektstudium)

Daraus leitet sich als Sachzwang die Aufhebung der klas-sischen Fächertrennung der Biologie in der Lehre ab.

Biologische Fertigkeiten und Techniken

In diesem Punkt haben wir uns im wesentlichen an das KOMA-Papier gehalten:

- Der Gebrauch klassischer und moderner instrumenteller Techniken
- Experimentelle Fertigkeiten (Planung, Durchföhrung und Auswertung von Experimenten)
- Mathematische Fertigkeiten (Gebrauch statistischer Methoden)
- Verbale und protokollarische Fertigkeiten (Diskussions-technik, Literaturtechnik, Fertigkeiten in der Abfassung wissenschaftlicher Texte)
- Beobachtungstechniken
- Hypothesentechniken (das Verfahren der Problemlösung durch Aufstellen von Hypothesen, die durch empirische Daten überprüft werden können)
- Methodenfertigkeiten in der Naturwissenschaft (Unterscheidung der kausalen von der finalen Erklärung, von deduktiven und induktiven Vorgehen, von linear-kausalen Den-ken und komplexen Denken in Kausalnetzen)
- Zeichentechnik (Diagramme, Querschnitte, mikroskopische und makroskopische Modelle)
- Fähigkeit zur empirischen Überprüfung von Datenmaterial

Praxisbezug

Da das Studium primär dem Zweck der Berufsausbildung dient, hat es sich auch mit Problemen der beruflichen Praxis auseinanderzusetzen. Im Sinne der ständigen Neu- und Weiterent-wicklung von Berufsfeldern muß ein Forum eingerichtet werden, daß sich in paritätischer Zusammensetzung aus Ver-tretern der Hochschule (Studenten, wissenschaftl. Mitar-beiter, Hochschullehrer), der Berufspraxis (Gewerkschaft, Arbeitgeber) und staatlicher Stellen formiert.

Berufspraxisbezug und Wissenschaftlichkeit sind zwei As- pekte eines einheitlichen Ausbildungsprozesses; die Anwen- dung des erworbenen Wissens soll dauernd im Blickfeld der Studenten bleiben. Der Praxisbezug führt zu einer persön- lichen Zukunftsperspektive und verhindert, daß das erwor- bene Wissen sinnlos und nicht notwendig erscheint!

Daher sollten die Verwendungsmöglichkeiten von Studienin- halten (Gebrauchswert) von Studenten und Professoren dis- kutiert werden (wie kann eine Hochschulausbildung für Pro- bleme gesellschaftlicher Praxis nutzbar gemacht werden ?)

Weiterhin sollten die Studenten mit allen Feldern der praktischen Anwendung der biologischen Wissenschaften durch Praktika in Industriebetrieben oder staatlichen und privaten Institutionen konfrontiert werden.

Wichtig ist, daß Praktika und Praxisseminer nicht beziehungs- los neben dem Studium herlaufen, sondern in die Ausbildung integriert werden; d.h., Inhaltsdiskussionen der Praktika, vor- nachbereitende und begleitende Praktikantenvorlesungen und Seminare.

Weiterbildung

Grundsätzlich soll die Möglichkeit der ständigen Weiterbil- dung an der Universität gegeben sein, sodaß die Biologen in ständigem Informationsaustausch mit der Forschung stehen. Dadurch würde das Studium nicht als eine abgeschlossene Ausbildungsphase, sondern würde als Grundstock für weitere Studien betrachtet werden.

Einstellung zur Natur

Im Studium soll eine Anschauung der Natur erreicht werden, die weit über das rein "ökonomische" hinausgeht. Es ist wichtig einen derartigen Einfluß von der Biologie her auf die Gesellschaft zu nehmen. Bei Entscheidungen, die Leben in jeglicher Form betreffen, darf materieller Schaden oder persönlicher Nutzen nicht allein als maßgeblich erachtet werden, sondern es müssen ethische und moralische Argumente berücksichtigt werden.

Schlußbemerkung

Wir haben versucht, Forderungen, die wir an das Stu- dium stellen, aufzuzeigen. Zu Situationen, mit denen wir uns nicht verstanden erklären, suchten wir Alternativen. Bei all den Themen, die wir hier erörtert haben, tauchen einige generelle Probleme immer wieder auf. Daraus lassen sich folgende Konsequenzen ableiten:

1. Eine zeitliche Begrenzung kann sich für ein vernünftiges und sinnvolles Studium nur hinderlich auswirken. Als Konsequenz ergibt sich die Aufhebung der Regelstu- dienzeit!
2. Die finanzielle und personelle Absicherung des Studiums muß gewährleistet sein!

ASTA Materialien

Studentenschaft der THD 12

ZUR

Studienreform

**Stellungnahme
des ASTA zu:
'Grundsätze für
Studium und Prüfungen'**

Nachdem die "Grundsätze für Studium und Prüfungen" den Fachbereichen mehrere Wochen zur Stellungnahme vorgelegen haben, die Resonanz darauf allerdings recht gering war, haben wir nun im AStA eine Stellungnahme zu den Grundsätzen erstellt. Dies ist aus drei Gründen geschehen:

1.) Die Grundsätze sind, seit durch das HRG Studienreform zwingend wurde, wohl die Wichtigste Aussage zu diesem Problemfeld. Trotz aller prinzipieller Kritik am Studienreforminstrumentarium und der Zusammensetzung dieser Kommission hielten wir es für wichtig zu diesem Papier Stellung zu nehmen.

2.) An vielen Fachbereichen an der THD wird momentan an neuen Studiendrdnungen gearbeitet. Dabei herrscht vielfach Unklarheit darüber, was denn nun eigentlich zu reformieren sei. Wir glauben, daß durch die Grundsätze und unsere Stellungnahme eine Diskussion darüber geführt werden kann, was an unserem Studium verändert werden sollte. Deshalb fordern wir euch auch alle auf, zu unserer Stellungnahme was zu sagen. Nur indem wir über neue Formen des Studiums reden, können wir dann auch daran gehen es zu verändern.

3.) Schon die letzten Materialien zur Studienreform sind auf positive wie auch negative Kritik gestoßen. Die einen meinten, daß man damit gut arbeiten könne, die anderen behaupteten, daß sie nur eine Materialsammlung darstellen. Diese zweiten Materialien sind also gewissermaßen als eine Fortführung der Arbeit im Bereich der Studienreform zu verstehen.

Wir hoffen, daß ihr, unter anderem auch durch die Gegenüberstellung der verschiedenen Standpunkte, mit den vorliegenden Materialien gut arbeiten könnt.

AStA