

# Zum Wandel von Ausbildungszielen und Studienorganisation in Deutschland und Europa

Claudius Gellert

## 1 Studienorganisation im internationalen Vergleich

### Einleitung

Eine durchschnittliche Verweildauer von ungefähr sieben Jahren an deutschen Universitäten sowie der späte Eintritt der Akademiker ins Berufsleben sind der zentrale Anlaß für die Bemühungen um eine Reform der Hochschulen. Trotz der generell respektierten freiheitlichen Prinzipien der Vermittlung und Aneignung von Wissen in der Tradition von Humboldt werden daher immer wieder politische Maßnahmen gefordert, die für die Studenten überschaubarere Studienzeiten und einen nicht zu späten Start in den Beruf ermöglichen. In die Bemühungen um eine Reform der Studienorganisation hat sich neuerdings auch wieder einmal der Wissenschaftsrat eingeschaltet. Er hat vor kurzem vorgeschlagen, an den deutschen Hochschulen nach anglo-amerikanischem Vorbild Bachelor-Grade nach einer dreijährigen Studienzeit als erste berufsqualifizierende Abschlüsse einzuführen. Die Diskussion hierüber ist allerdings noch voll im Gang, und klare Vorschläge liegen bislang nicht vor. Die folgenden Überlegungen sollen einen Beitrag für diese Diskussion liefern.

Dabei ist die Erkenntnis, daß für das Projekt einer allseits für nötig gehaltenen Strukturreform der deutschen Hochschulen auch von ausländischen Hochschulsystemen gelernt werden kann, eine in den letzten Jahren zusehends verbreitete, nützliche Einsicht. Eine vergleichende Analyse anderer Universitätsmodelle kann die Grundlage und der Ausgangspunkt für angemessene Vorschläge sein. Durch einen Blick auf andere Systeme kann verdeutlicht werden, welche Zielsetzungen und Organisationsmerkmale in Modellen anzutreffen sind, deren Studienangebote von vorneherein zeitlich begrenzt sind und die zumindest in dieser Hinsicht einen entscheidenden Effizienzvorsprung vor dem deutschen System besitzen. Zu diesem Zweck soll zunächst die Entwicklung von vier funktional von einander abweichenden Institutionen skizziert werden, nämlich die von England, Frankreich, Deutschland und Amerika. Denn für unsere späteren Überlegungen über die organisatorischen Konsequenzen, die sich aus spezifischen funktionalen Ausrichtungen ergeben, ist es von Bedeutung, sich einige grundlegende historische Einsichten vor Augen zu führen.

## 1.1 Funktionale Differenzierung von Hochschulmodellen

### Deutschland

In einem Vergleich der Universitätstraditionen in Deutschland und England wird deutlich, daß Deutschland seit dem 19. Jahrhundert neben der Ausbildungs- vor allem durch die Forschungsfunktion charakterisiert war, während in England neben Forschung und Ausbildung auch die Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle spielte. Das von Humboldt zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts entworfene Ideal der "Bildung durch Wissenschaft" wird zwar häufig im Sinne einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung verstanden, aber bei genauerer Betrachtung war es nicht der einzelne Student, auf den sich die intendierten Wirkungen der Universität richteten, sondern die wissenschaftliche Disziplin. Denn die von Humboldt beabsichtigte humanistische Aufklärung der Bürger zum Wohle eines rational organisierten Staatswesens blieb den Denkkategorien des deutschen Idealismus verhaftet, denen zufolge das oberste Ziel in der Erkenntnis einer vorgegebenen absoluten Wahrheit bestand. Forschung, auch forschendes Lernen auf Seiten der Studenten, wurde als permanenter, nicht durch äußere Zwecke oder Zwänge beeinträchtigter Prozeß der Wahrheitsuche verstanden. Dementsprechend entwickelte sich die deutsche Universität im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts zu einer äußerst effizienten Forschungseinrichtung, in der die anderen institutionellen Funktionen eine geringere Bedeutung hatten.

### England

Ganz anders sah die Entwicklung in England aus. Die Rede ist jetzt nicht so sehr von Großbritannien insgesamt (obwohl das folgende auf Schottland auch in gewissem Maße zutrifft), denn die schottischen Universitäten standen den kontinentalen Modellen immer schon wesentlich näher als die englischen. An den englischen Universitäten standen seit dem siebzehnten Jahrhundert und unter dem Einfluß des Wertesystems der "landed gentry" allgemeine Persönlichkeitsmerkmale des Studenten im Vordergrund. Benehmen, systematisches Denken, Führungsqualitäten, sicheres Auftreten und so fort, spielten als universitäre Ziele im Bewußtsein aller Beteiligten, auch der Arbeitgeber, bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein eine wichtigere Rolle als die Befähigung zur Forschung oder gar die "triviale" Berufsausbildung. Im Gegensatz zu Humboldts Konzept der Bildung durch Wissenschaft war dieses "gentlemanly ideal of education" nicht an intellektuellen oder wissenschaftlichen Standards ausgerichtet, sondern bestand in den nicht-akademischen Sozialisierungseffekten einer gemeinschaftlichen Lebensweise von Dozenten und Studenten und in einer starken Betonung "extra-curricularer" Aktivitäten.

Das Ideal der "character formation" und der gemeinschaftlichen Lebensweise, das Kardinal Newman in Oxford um 1840 herum als den wichtigsten Aspekt der Universitätsbildung betrachtete, wird auch heutzutage neben den Forschungs- und Berufsbildungsfunktionen in Form des Konzepts der "liberal education" fortgeführt. Dies beinhaltet eine breite, wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung sowie eine starke Betonung extra-curricularer Aktivitäten und intensiver persönlicher Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden.

Von zentraler Bedeutung ist hierbei, daß die Studenten bewußt Einflüssen ausgesetzt werden, die über die Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse hinaus persönliches und soziales Verhalten formen. Die Universitäten sorgen nicht nur dafür, daß ein Großteil der Studenten auf dem Campus wohnen kann, in England mehr als die Hälfte aller Studenten, und in den USA noch mehr, sondern sie tragen durch vielerlei bauliche und organisatorische Maßnahmen dazu bei, daß die Studenten sich in unzähligen Aktivitäten entfalten können. Es gibt an allen englischen und amerikanischen Universitäten eine für deutsche Verhältnisse ungewöhnliche Anzahl an Club- und Aufenthaltsräumen, Sportanlagen, Cafeterias usw. Auch in den Unterrichtsgebäuden haben häufig Fachbereiche ihre eigenen Aufenthaltsräume, in denen sich Dozenten und Studenten informell begegnen können. Auf diese Weise entstehen zwanglose Interaktions- und Kommunikationsformen, die nicht nur bei der raschen und "unbürokratischen" Lösung von Alltagsproblemen nützlich sind, sondern auch bei den Studenten Frustrations- und Entfremdungserfahrungen nur in geringem Maße aufkommen lassen. Einerseits wird so ein relativ reibungsloser Studienablauf unterstützt, andererseits werden durch die institutionell angebotenen Möglichkeiten, sich auf extra-curricularen Gebieten zu betätigen, bei den Studenten eine Vielzahl sozialer Fähigkeiten freigesetzt, die nicht nur von potentiellen Arbeitgebern nachgefragt werden, sondern auch von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind.

### Vereinigte Staaten

In den USA wurden, nicht zuletzt unter dem Einfluß der deutschen und englischen Paradigmen, alle drei Funktionen (Ausbildung, Forschung, Persönlichkeitsbildung) institutionell an den "research universities", dem führenden Sektor des amerikanischen Hochschulwesens, in einem segmentierten System von Colleges, Graduate Schools of Arts and Science und Professional Schools verankert. Während an den Colleges die Undergraduate-Ausbildung fast ausschließlich einem modifizierten "liberal education"-Modell folgt, das noch mehr als das englische Vorbild interdisziplinär orientiert ist, findet Forschung und forschendes Lernen primär auf der Ebene der Graduierten-ausbildung, also in den Graduate Schools of Arts and Science innerhalb der

Universitäten statt. Professionelle Ausbildung schließlich (von Ärzten, Anwälten, usw.) wird in wiederum separaten Professional Schools, und ebenfalls nach dem ersten Studienabschluß nach vier Jahren, durchgeführt.

Während die Humboldt'sche Wahrheitssuche prinzipiell von unbegrenzter Dauer ist, und konsequenterweise an deutschen Universitäten zeitliche und curriculare Festlegungen ursprünglich nicht systemadäquat waren bzw. sich in jüngerer Zeit nur schwer durchsetzen ließen, war und ist in den englischen und amerikanischen Universitätssystemen, die in einer kulturspezifischen Sozialisation seit langem eine vorrangige Aufgabe sehen, die gewissermaßen willkürliche Festlegung auf eine drei- bzw. vierjährige Studienzeit unproblematisch. Ähnliches gilt für die auf vier Jahre begrenzten Studiengänge von Undergraduates an amerikanischen Colleges und "research universities".

## Frankreich

Anders als in den USA sind die europäischen Universitätsmodelle jedoch nach wie vor weniger durch institutionelle Integration gekennzeichnet als durch die Betonung einer jeweils national unterschiedlichen Leitfunktion. Während man das deutsche System immer noch als das Forschungsmodell bezeichnen kann und England als das Modell der Persönlichkeitsbildung (liberal education), waren und sind die französischen Universitäten immer in erster Linie Einrichtungen für professionelles Training, also für die gehobene Berufsausbildung gewesen. Das gilt auch für den zweiten und vielleicht noch wichtigeren Sektor in Frankreich, nämlich die Grandes Ecoles. Auch in diesem System können die Verhältnisse letztlich nur historisch erklärt werden. Die zentralistische und hierarchische Struktur des dortigen napoleonischen Modells war und ist verantwortlich dafür, daß die Universitäten und Grandes Ecoles vor allem der Ausbildung von Fachkräften für Wirtschaft und Verwaltung dienen, während die Forschung weitgehend in einem selbständigen Forschungssektor verankert ist.

### 1.2 Der Übergang von der Schule zur Universität

Auch in der Beziehung zwischen den Universitäten und den gymnasialen Oberstufen, die in England wesentlich enger ist als in der Bundesrepublik, liegt eine wichtige Rahmenbedingung für die Funktionsfähigkeit des dortigen Systems. Die Beziehung zwischen sekundärem und universitärem Bereich in England läßt sich in zwei Punkten zusammenfassen:

a) Die dortigen Universitäten sind institutionell in wesentlich höherem Maße autonom als in der Bundesrepublik. (Die individuellen Aktionsmöglichkei-

ten der Hochschullehrer jedoch sind aufgrund studienorganisatorischer Verpflichtungen und umfangreicher Gremientätigkeit eher eingeschränkt.) Sie sind nicht nur (bis auf Ausnahmen wie die Lehrerbildung) weitgehend unabhängig in Organisationsfragen der Lehre und Forschung, so gibt es an englischen Universitäten z.B. keine Staatsexamen, sondern auch in ihrer Selektion von Studenten und Lehrpersonal. Die Zulassung von Studenten erfolgt auf der Basis ihrer eigenen Kapazitätsberechnungen, die jedoch abhängig von den staatlichen Mittelzuweisungen sind. Des Weiteren werden nur solche Studenten zugelassen, die für die jeweiligen spezifischen Studiengänge geeignet erscheinen. Hieraus hat sich ein starkes Interesse der Universitäten an allen curricularen und Prüfungsangelegenheiten der gymnasialen Oberstufen entwickelt. Die Universitäten haben sich in der Folge zu sogenannten "Examination Boards" zusammengeschlossen, in denen zusammen mit Vertretern der Schulen die gymnasialen Curricula und Prüfungsanforderungen für alle Fächer festgelegt werden.

b) Auf der anderen Seite sind die Schulen selbst daran interessiert, für die jeweiligen Fächer die von den Examination Boards entwickelten Anforderungskataloge zu übernehmen, da sie an bestmöglichen Zulassungschancen der Schulabgänger an den Hochschulen interessiert sind. Außerdem verlangen die Universitäten von ihren zukünftigen Studenten häufig A-Level-Abschlüsse, soweit dies möglich ist, in den Fächern, die sie später studieren wollen. Dies hat zum einen zu einer frühen Spezialisierung auf drei bis vier Fächer an den gymnasialen Oberstufen geführt, zum anderen wird auf diese Weise ein hohes Eingangsniveau der Studienanfänger gewährleistet. Hierdurch ist es den Universitäten möglich, auch spezialisierte Studiengänge in der knappen Zeitspanne von drei Jahren durchzuführen.

Im Gegensatz hierzu hält das deutsche Bildungssystem trotz der Verringerung des Fächerkatalogs durch die Oberstufenreform nach wie vor am Prinzip der allgemeinen Hochschulreife fest, ohne zugleich auf die curricularen und Prüfungsanforderungen der Gymnasien in ähnlicher Weise einzuwirken wie in England. Da folglich die deutschen Universitäten faktisch mit heterogenen Ausbildungsniveaus der Abiturienten konfrontiert sind, müßten diese Eingangsunterschiede durch verstärkte curriculare und studienbegleitende Anstrengungen ausgeglichen werden. Dies ist allerdings bisher an deutschen Universitäten kaum geschehen.

Im Bildungssystem der USA hat man sich im Gegensatz zum englischen Modell nicht dazu entschieden, durch eine frühe Spezialisierung an den Schulen das akademische Studium an den Universitäten zu fördern. Praktisch alle amerikanischen Schüler verbleiben bis zum Schluß an "High Schools" mit ihren diversifizierten und breiten Bildungsangeboten, ohne auf einem einheitlichen Niveau abzuschließen. Somit bleibt es dort den Univer-

sitäten überlassen, während der ersten ein bis zwei Jahre durch ein interdisziplinäres Einführungsstudium die Voraussetzungen für das intensivere Hauptstudium zu schaffen, wodurch sich in den USA eine um ein Jahr längere Studiendauer als in England ergibt.

### 1.3 Studienorganisation

Neben den unterschiedlichen traditionellen Funktionen und dem Übergang von der Schule zur Hochschule ist die Organisation von Studium und Lehre der dritte und entscheidende Bereich zur Erklärung der Effizienzunterschiede zwischen dem deutschen und den anglo-amerikanischen Modellen. Hierbei ist zunächst die Unterscheidung zwischen "undergraduate"- und "graduate"-Studien in England und Amerika zu beachten. Abgesehen von Promotionen sind in Deutschland alle Studienabschlüsse ungefähr gleichwertig. Da der Prozentsatz an Promotionen (gemessen an der Gesamtstudentenzahl) in Deutschland in den vergangenen Jahren ungefähr gleich hoch war wie der Prozentsatz aller höheren Grade (also über den B.A. oder B.Sc. hinaus) in England, und da in beiden Ländern ca. 90 Prozent der Studenten die Universität nach dem ersten Abschluß verlassen, sind die beiden Systeme in dieser Beziehung durchaus vergleichbar. Anders verhält es sich dagegen in den USA, wo in den "research universities" häufig ein Drittel der Studenten und mehr aus Graduierten besteht.

Angesichts der kurzen Studienzeiten in England und den USA, ist die Annahme berechtigt, daß nicht nur die unterschiedlichen Universitätstraditionen oder (im Falle Englands) das spezifische Verhältnis zwischen Gymnasien und Hochschulen hierfür verantwortlich sind, sondern daß auch die Studiengänge in England und Amerika straffer und effizienter organisiert sind als in Deutschland. Obwohl es in dieser Beziehung in der Bundesrepublik deutliche Unterschiede gibt z.B. zwischen den Naturwissenschaften und der Medizin einerseits und den Sozial- und Geisteswissenschaften andererseits, kann man das Studium in England und in den USA durchaus als intensiver, effizienter und transparenter bezeichnen als in Deutschland. Dies läßt sich vor allem an drei Bereichen verdeutlichen:

a) Alle Studiengänge in England und den USA, jedenfalls im Sektor der "research universities", sind klar und übersichtlich geordnet, und ihre Inhalte bleiben über so lange zeitliche Perioden unverändert, daß sich sowohl die Schüler an den Gymnasien als auch Studenten und Lehrpersonal langfristig an den Studienplänen orientieren können. Dies bedeutet jedoch nicht, daß wir es hier mit eng begrenzten, bürokratisch eingeengten Studienmöglichkeiten zu tun hätten. Vielmehr werden an allen Universitäten eine Vielzahl von Optionen und unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten innerhalb

der jeweiligen Disziplin angeboten. In den USA, in gewissem Umfang aber auch in England, wird sogar besonderer Wert auf eine interdisziplinäre Ausrichtung des Studiums gelegt. Allerdings bleiben auch diese Variationsmöglichkeiten wieder über längere Zeiträume stabil.

An deutschen Universitäten bleiben Studienordnungen häufig im Formalen stecken und Studienpläne sind, wenn sie überhaupt existieren, oft vage und führen zu den unterschiedlichsten Orientierungsproblemen für Studenten und Hochschullehrer. Neben dem Humboldt'schen Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, das sicher mitverantwortlich ist für das fehlende Interesse deutscher Universitäten an der Ausarbeitung stringenter Curricula, ist auch die traditionelle studentische Freiheit, Universitäten und Fächer jederzeit wechseln und den Zeitpunkt ihrer Abschlußexamen selbst festlegen zu können, ein Grund für die Unsicherheiten in der Studiengangsplanung.

b) Der Unterricht an englischen Universitäten findet überwiegend in kleinen Gruppen, in Tutorien oder in Seminaren statt, und auch in den USA werden kleine Seminargruppen bevorzugt. Die Hochschullehrer sind in diesem überschaubaren organisatorischen Rahmen, innerhalb dessen die Anwesenheit der Studenten zur Pflicht wird, in der Lage, von diesen jede Woche ein bestimmtes Lesepensum und häufig schriftliche Arbeiten zu verlangen. Hieraus ergeben sich eine hohe Studienintensität und subtile institutionelle Kontrollmechanismen. Im Gegensatz zu England, wo trotz der Zwischenprüfungen am Ende der einzelnen Studienjahre die Abschlußprüfungen nach dem dreijährigen Studium von entscheidender Bedeutung sind, wird an den amerikanischen "research universities" die permanente institutionelle Kontrolle auch dadurch gewährleistet, daß in der Mitte und am Ende der Semester schriftliche Prüfungen für fast alle belegten (vier bis fünf) Kurse durchgeführt werden. Gelegentlich werden diese auch durch Referate und Hausarbeiten ersetzt. Der entscheidende Unterschied zum deutschen System besteht darin, daß die in diesen Prüfungen erzielten Noten vom ersten Semester an gesammelt und zu einer kumulativen Gesamtnote am Studienende gebündelt werden, ohne daß es zu einem allumfassenden Abschlußexamen kommt.

In der Bundesrepublik Deutschland spielen dagegen Vorlesungen eine wesentlich wichtigere Rolle, und auch Seminare sprengen häufig den Rahmen von Kleingruppen. Schriftliche Arbeiten werden von den Studenten in wesentlich geringerem Umfang erbracht, und die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen wird kaum kontrolliert.

c) Und schließlich ist auch die Intensität, mit der sich englische Hochschullehrer in Lehre und sonstiger Betreuung der Studenten engagieren, von grundlegender Bedeutung. Neben umfangreichen Lehraktivitäten, häufig in kleinsten Gruppen mit zwei bis drei Studenten, betätigen sich die meisten

Hochschullehrer auch als sogenannte "personal tutors" und betreuen in dieser Funktion mehrere Studenten während des ganzen Studiums in studienbezogenen, aber auch in nicht-akademischen Angelegenheiten. Auch die meisten Departments an amerikanischen Universitäten sehen jeweils einen speziell für die Undergraduates verantwortlichen Professor vor, der sie in allen Angelegenheiten des Studiums berät. Die Universitäten fühlen sich für die Studenten sogar über das Studium hinaus verantwortlich, indem letztere durch spezielle "Appointment Boards" über zukünftige Berufsaussichten, Bewerbungsmodalitäten etc. informiert werden. Die Universitäten halten auch Kontakt mit potentiellen Arbeitgebern und organisieren Informationsdienste über freie Stellen, eine Funktion, die besonders an den amerikanischen Universitäten jeweils am Ende des akademischen Jahres in aufwendiger Weise zelebriert wird.

Dem deutschen Universitätssystem ist auf Seiten der Hochschullehrer diese individuelle und zeitkonsumierende Verantwortung für Studenten relativ fremd. Die Studenten sind größtenteils sich selbst überlassen, was ohne Zweifel zu ihren oft beklagten Orientierungsschwierigkeiten beiträgt. Die Universitäten werden von ihnen häufig als eine anonyme, unkommunikative und entfremdende Institution erfahren. Dieser Aspekt ist eine der Ursachen für die im Vergleich zu England und den USA geringe organisatorische und Studieneffizienz.

#### **1.4 Praxisbezug und Erwartungen des Arbeitsmarktes**

In England ist die Beziehung zwischen Studium und spezifischen Berufstätigkeiten nicht so eng wie in der Bundesrepublik. Zumindest spielt eine enge Anbindung der Universitäten an das Beschäftigungssystem, wie sie in der deutschen Diskussion über Praxisbezug oder Bedarfsplanungen immer wieder zum Ausdruck kommt, dort eine wesentlich geringere Rolle. Das hat zum einen mit den Erwartungen des Arbeitsmarktes zu tun und zum anderen mit der Rolle der berufsständischen Organisationen. Während vom Arbeitsmarkt häufig nicht in erster Linie spezielle Fachkenntnisse des jeweiligen Tätigkeitsfeldes nachgefragt und statt dessen "generic skills" gefordert werden, die in der Bundesrepublik z.B. der Wissenschaftsrat unter dem Stichwort "multifunktionale Fähigkeiten" propagiert hat, sehen auch die Universitäten das wichtigste Ziel eines Studiums in der Herausbildung systematischen und methodischen Denkens, in Kritik- und Ausdrucksfähigkeit und in der Befähigung, neue Probleme effizient zu lösen. Deshalb genügt es den englischen Universitäten, aufbauend auf einem hohen schulischen Abgangsniveau, die Studenten in spezialisierten Fachstudiengängen in der Regel in drei Jahren intensiv auszubilden. Auf die in Deutschland intendierte, oder zumindest vorgegebene Heranführung des Studenten an selbständiges "for-

schendes Lernen" wird im Undergraduate-Studium verzichtet. Für die Arbeitgeber scheint es insgesamt vor allem wichtig zu sein, daß die Studenten überhaupt in irgendeiner wissenschaftlichen Disziplin denken und arbeiten gelernt haben; die für einen konkreten Arbeitsplatz notwendigen spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen durch die berufliche Erfahrung erworben werden ("on the job training").

Für eine Reihe von "Professionen" spielen darüber hinaus die berufsständischen Organisationen eine bedeutende Rolle. Architekten, Rechnungsprüfer, Juristen, Pharmazeuten usw. müssen ihre ersten Berufsjahre unter den Fittichen, d.h. bei einem Mitglied der jeweiligen "Professional Association" absolvieren. Diese Berufseingangsphase wird meistens mit einem Examen abgeschlossen, welches den Absolventen endgültig für die entsprechende Berufstätigkeit qualifiziert, d.h. ihm/ihr die Mitgliedschaft in der berufsständischen Organisation ermöglicht.

Allgemein läßt sich feststellen, daß die englischen Universitäten, und ähnliches gilt auch für die amerikanischen, ihre Studiengänge durchaus als berufsbezogen verstehen, obgleich diese in hohem Maße theoretisch ausgerichtet sind und nur wenige praktische, auf die Vermittlung bestimmter beruflicher Fertigkeiten abzielende Bestandteile enthalten. Insbesondere im Hinblick auf den letztgenannten Punkt besteht im Gegensatz zum englischen System an den amerikanischen Universitäten eine wichtige Variante. Dort wird die unmittelbare Berufsbezogenheit des Studiums, wie sie auch an den deutschen Universitäten intendiert wird, durchaus in den Studienbetrieb selbst integriert, nämlich in Form der diversen "Graduate Schools". Diese Graduate Schools sind eigene Abteilungen für die wichtigsten Professionen (Medizin, Architektur, Business usw.), an denen in zwei bis vierjährigen Aufbaustudiengängen die für den jeweiligen beruflichen Bereich notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden. Zählt man die Studiedauer an diesen Graduate Schools zu derjenigen des Undergraduate-Studiums hinzu, ergeben sich somit durchaus Studienzeiten, die mit den deutschen vergleichbar sind oder sogar über sie hinausreichen. Tatsache bleibt jedoch, daß im amerikanischen Universitätssystem ein hoher Prozentsatz der Studenten bereits nach vier Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluß erwirbt und ins Arbeitsleben entlassen wird.

## 1.5 Differenzierung und Wettbewerb

Ein zentraler Unterschied zu den deutschen und englischen Universitäten besteht in den USA darin, daß ein großer Teil gerade der bedeutendsten Universitäten privat ist und hohe Studiengebühren, an den Spitzenuniversitäten bis zu 20.000 Dollar im Jahr, verlangt. Darüber hinaus sind nur ca. 200 von

insgesamt über 3.000 Hochschulen in Amerika den sogenannten "research universities" zuzurechnen. Die übrigen Universitäten reichen von zweijährigen "community colleges", an denen berufsbezogene und allgemeinbildende Kurse für jedermann angeboten werden, z.T. auch mit der Möglichkeit "credits" für Universitäten zu erwerben, bis hin zu vierjährigen "liberal arts colleges", die z.T. auf einem hohen akademischen Niveau stehen. Insgesamt hat sich im amerikanischen Universitätssystem, auch unter Einbeziehung der staatlichen Hochschulen, ein differenziertes und leistungsorientiertes Wettbewerbssystem etabliert, mit einer Reihe von spezifischen Vor- und Nachteilen. Der wichtigste Vorteil besteht sicherlich darin, daß innerhalb des gesamten Hochschulbereichs, insbesondere aber innerhalb des Sektors der Forschungsuniversitäten ein permanentes Kontroll- und Anreizklima existiert, in dem einzelne Departments oder ganze Universitäten ständig versuchen, ihre jeweilige Qualitäts- bzw. Prestigeposition im nationalen Vergleichsmaßstab zu verbessern. Gleichzeitig ist dieses System jedoch in Teilbereichen, auch die meisten staatlichen Universitäten verlangen Studiengebühren, sehr teuer und verlangt von Studenten und deren Eltern erhebliche finanzielle Opfer. Die meisten amerikanischen Universitäten versuchen jedoch, soziale Benachteiligungen durch ein ausgefeiltes Stipendienprogramm auszugleichen.

Das Universitätssystem in der Bundesrepublik ist im Vergleich hierzu im Hinblick auf das Verhältnis von Aufwand und Ertrag ungünstiger gestaltet und aufgrund der genannten organisatorischen Ambiguitäten relativ ineffizient. Die genannten institutionellen Wettbewerbs- und Kontrollmechanismen fehlen, jedenfalls im Bereich von Lehre und Studienorganisation, weitgehend. Andererseits bestehen für individuelle Forscher durchaus Strukturen, die zur Leistungssteigerung beitragen, etwa in Form der Forschungsförderungsorganisationen.

Obwohl im vorhergehenden die generellen Vor- und Nachteile der drei Universitätssysteme in England, Deutschland und den USA nur grob umrissen werden konnten, können wir im Hinblick auf die funktionale und organisatorische Effizienz des deutschen Hochschulsystems einige Schlußfolgerungen ziehen. Eine Neubestimmung von Funktionen und Zielen, unter Einbeziehung der Persönlichkeitsbildung, der Aufgabenkoordination zwischen Universitäten und Schulen und schließlich organisatorischer Maßnahmen zur Verbesserung der curricularen Transparenz und der studentischen Betreuung, sowie der Einführung eines realistischeren und gleichzeitig im Hinblick auf permanente Studienleistungen effizienteren Prüfungssystems, können wichtige Schritte auf dem Weg zu einer Straffung und Qualitätssteigerung des Studiums an deutschen Universitäten sein.

## 2 Innovationsmöglichkeiten bei der Hochschulreform in Deutschland

### Vorbemerkung zur Übertragbarkeit anderer Hochschulmodelle

Die Frage der Übertragbarkeit von Strukturmerkmalen ausländischer Hochschulsysteme auf die deutschen Verhältnisse wurde bereits eingangs angesprochen. Da Organisationsstrukturen stets auch Funktionen und Zielsetzungen enthalten, muß der internationale Systemvergleich von ganzen Funktionsmodellen ausgehen, welche wiederum historisch gewachsen und nur so erklärbar sind. Aber auch ohne eine detaillierte theoretische Analyse lassen sich aufgrund der Tatsache, daß Universitätsmodelle interdependente Sozialsysteme sind, Struktur- und Funktionselemente identifizieren, die geeignet sind, wenn sie auf andere nationale Gegebenheiten übertragen werden, dort die funktionale und institutionelle Dynamik eines umfassenden Reformprozesses auszulösen. Es spricht nichts dagegen, eine solche Modelldynamik bereits auf der Ebene einer einzelnen Universität zu initiieren. Da aber nicht alle denkbaren studienorganisatorischen Neuerungen auf einmal übertragen und implementiert werden können, werden im folgenden zunächst die aufgrund internationaler Erfahrung möglichen und sinnvollen Innovationen angesprochen. Zum Schluß wird dann eine Empfehlung der unmittelbar anzustrebenden Maßnahmen gegeben.

### 2.1 Studienorganisatorische Reformpotentiale

#### Schlüsselqualifikationen

Eine akademischen Ausbildung muß die Fähigkeit und Bereitschaft zur Erneuerung fördern und das Denken in komplexen Zusammenhängen sowie das Vermögen, verantwortlich zu handeln und Risiken zu beurteilen, schulen. Die für die Fortentwicklung moderner Industriegesellschaften erforderlichen kulturellen, sozialen und technischen Leistungen setzen neben Fachkompetenz auch Fähigkeiten voraus wie:

- die Fähigkeit zur präzisen und differenzierten Aufnahme und Verarbeitung von Informationen,
- die Fähigkeit zu nichtlinearem, vernetztem Denken,
- die Fähigkeit zur Erfassung komplexer Zusammenhänge, von Strukturen, Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten.

Durch solche allgemeine Fähigkeiten des Denkens und Urteilens wird das fachliche Wissen notwendig ergänzt. Akademische Bildung schließt ferner neben der Wissens- und Urteilskompetenz alle Merkmale des geistigen und sozialen Verhaltens ein, nämlich Phantasie und Kreativität, verbunden mit

Leistungsbereitschaft, Engagement, Kooperationsfähigkeit und soziale Rücksichtnahme. Die Vermittlung von "Sozialkompetenz" ist eine Bildungsaufgabe auch an den Universitäten.

Die genannten Kompetenzen können jedoch nicht in geschlossenen Lehrprogrammen gelernt werden. So kann z.B. Kreativität kein Lehrinhalt sein; sie kann jedoch als Anlage gefördert werden. Dazu muß das Fachstudium durch die Integration fachübergreifender Elemente erweitert werden. Letztere darf sich jedoch nicht auf die Vermehrung "deklarativen" Wissens beschränken. Problemsensibilität und Urteilskraft werden erst durch exemplarisches Lernen anhand konkreter Aufgabenstellungen erworben. Ein solches fachübergreifendes Studium, etwa nach dem Vorbild des "Core Curriculums" an der Harvard Universität, müßte, um nicht ähnlich fragmentarisch und unsystematisch zu werden wie das "Studium generale" an deutschen Universitäten, für die Studenten verpflichtend sein.

Aber diese praktische Schlußfolgerung reicht noch nicht aus. Die universitäre Förderung muß auch auf die anschauliche und tatkräftige Beeinflussung von Verhaltensformen abzielen. Diese lassen sich nach dem Beispiel des "collegiate ideals" in der englischen Universitätstradition durch gelebte Erfahrung innerhalb eines darauf abgestellten, in sich stimmigen institutionellen Rahmens erwerben. Hierfür müssen organisatorische und bauliche Maßnahmen getroffen werden, die informelle Begegnungen aller Hochschulangehörigen sowie extra-curriculare Aktivitäten ermöglichen. Erst durch solche Prozesse werden auch nicht-intellektuelle Persönlichkeitsmerkmale wie selbstsicheres Auftreten, Leitungs- und Organisationstalent, flüssige Ausdrucksweise, Umgangsformen usw. herausgebildet. Diese bilden, zusammen mit systematischem Denken, kritischer Urteilskraft und ähnlichen generellen geistigen Fähigkeiten, den Kranz an "multifunktionalen Fähigkeiten" (Wissenschaftsrat) bzw. Schlüsselqualifikationen, die zusehends auf dem europäischen Akademikerarbeitsmarkt nachgefragt werden. Denn in Zeiten rapiden ökonomischen und technologischen Wandels ist nicht mehr der auf enge berufliche Fertigkeiten hin qualifizierte Spezialist, sondern derjenige gefragt, der gelernt hat zu lernen, methodisch Probleme anzugehen und sozialkompetent Verantwortung zu übernehmen. Die weiteren Qualifikationsschritte verlagern sich immer mehr "on the job".

### **Prüfungssystem**

Soweit Schlüsselqualifikationen durch fächerübergreifende Studienangebote vermittelt werden können, ist, wie bereits ausgeführt, deren obligatorische Verankerung erforderlich. Dies setzt wiederum ihre Berücksichtigung im Examenssystem voraus, das ohnehin einer generellen Überprüfung bedarf.

Statt umfassender Schlußexamina sollte daher ein kumulatives Prüfungssystem mit der Verpflichtung zum permanenten Erwerb von "credit points" eingeführt werden. Auf die Illusion eines punktuellen und allumfassenden Prüfungsverfahrens für die gesamte Studiendauer wird dabei verzichtet. Es gibt in Deutschland bereits vereinzelt Versuche in diese Richtung, wie z.B. an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Bonn, wo die Endnote des Studiums sich aus der Summe der "credit points" zusammensetzt, die während der gesamten Studienperiode erworben werden. Eine Maßnahme dieser Art hat den großen Vorteil, daß sie dem unheilvollen *circulus vitiosus* von immer aufgeblähterer Stofffülle, Examensdruck, Studienzzeitverlängerung und weiterer Überfrachtung mit Spezialwissen ein Ende setzt. Jedenfalls ist für alle, die einmal in England oder Amerika studiert oder unterrichtet haben, unmittelbar einsichtig, daß das Studium für die Studenten, aber letztlich auch für die Dozenten, unter solcherart veränderten Bedingungen unvergleichlich intensiver, fruchtbarer und effizienter ist als in Deutschland. Der Vorbehalt der "Verschulung" ist angesichts des eindeutigen Gewinns für alle Beteiligten unproblematisch. Alle Erfahrungen mit deutschen Studenten in England oder Amerika zeigen, daß auch bei anfänglichen Bedenken dieser Art die studienorganisatorischen und Lernerfahrungen vor Ort bei den Betroffenen im Endeffekt eine überwältigend positive Resonanz auslösen.

### **Studiendauer**

Wie bereits angedeutet, steht die angestrebte Reform des Examenssystems in engem Zusammenhang mit der Studiendauer. Auch hier lassen sich Lösungsmöglichkeiten ausländischer Universitätsmodelle übertragen. Fast alle Hochschulsysteme des Auslands sehen für die meisten Fächer feste Studienzeiten vor. Auch an deutschen Universitäten sollten unverrückbare zeitliche Vorgaben eingeführt werden. Denn die Begrenzung der Studiendauer auf eine eindeutige und unumstößliche Zeitspanne von z.B. vier Jahren ist unproblematisch, so lange in den einzelnen Abschnitten (Semestern) intensiv gelehrt, gelernt und geprüft wird und eine im internationalen Vergleich übliche Durchschnittszeit nicht unterschritten wird. Diese feste Studienzeit darf dann bis auf medizinisch indizierte Ausnahmefälle nicht mehr ausgedehnt werden können, und die Universitätsfakultäten bzw. unteren Entscheidungsgremien orientieren sich bei der Entwicklung der Prüfungs- und Studienordnungen an dieser Vorgabe. Die ministerielle Aufgabe beschränkt sich in diesem Bereich auf die Rechtsaufsicht.

## **Differenzierung des Studienangebots**

Aus dem Gesagten ergeben sich verschiedene universitätsinterne Organisationsfolgen, die im wesentlichen den anglo-amerikanischen Strukturmodellen folgen, wie die Einführung stringenter und transparenter Curricula, die studienbegleitende Anleitung und Betreuung von Studenten bis hin zu persönlichen Angelegenheiten, institutionelle Kontrollmechanismen zur Anwesenheitssicherung und anderes mehr.

Die wichtigste Konsequenz des neuen Organisationsmodells besteht in der zwingend erforderlichen Differenzierung der Lehr- und Lerninhalte in einen ersten berufsqualifizierenden Studienabschluß und die darauf aufbauende Graduiertenausbildung. Denn die Umgestaltung der Studiengänge bis zum ersten Abschluß (Staatsexamen, Magister, Diplom) setzt eine neue Gewichtung der berufsbezogenen bzw. forschungsbezogenen Studieninhalte voraus. Das Postgraduiertenstudium, einschließlich des Promotionsstudiums, führt in die wissenschaftliche Forschung ein. An seinem Ende steht eine eigenständige Forschungsleistung. Folglich müssen die vorwiegend berufsbezogenen Studiengänge von solchen Studieninhalten entlastet werden, die auf eine Promotion, nicht aber auf einen Beruf vorbereiten. Diese Differenzierung des Studienangebots trägt somit den unterschiedlichen Zielen des berufs- und des forschungsbezogenen Studiums Rechnung.

## **Übergang vom Gymnasium zur Universität**

Für eine straffe Organisation des Studiums ist auch die engere Verschränkung zwischen dem Schul- und dem Hochschulsystem wesentlich. Dies impliziert eine größere Freiheit der Universitäten bei der Festlegung der Eingangsvoraussetzungen. Folgerichtig müßten die Curricula und die Prüfungsanforderungen in der gymnasialen Oberstufe auch von der Universität her beeinflussbar sein. Dies vermag derzeit keinen Anspruch auf eigenverantwortliche Auswahl unter den Studienbewerbern zu begründen. Nach den grundgesetzlichen Vorgaben ist eine größere Autonomie der Universitäten im Hinblick auf die Zulassung von Studienbewerbern nur durch Änderung des gegenwärtigen bildungs- und hochschulrechtlichen Rahmens und durch entsprechende Ausbaumaßnahmen im gesamten System zu erreichen.

## **Autonomie und Akkreditierung**

Im Blick auf ausländische Universitätssysteme erweist es sich schließlich als angemessen, bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen, insbesondere die Regelungen und Usancen zentralstaatlicher Lenkung und Normierung zu

verändern, um die Potentiale der Selbstregulierung auch im deutschen Universitätssystem voll zur Geltung zu bringen. Gerade die nordamerikanischen Universitäten zeigen, daß der Zusammenhang zwischen der Freiheit der Selbstverwaltung auch der staatlichen Universitäten und dem permanenten Prozeß der institutionellen Wettbewerbs- und Leistungsorientierung auf allen Ebenen besonders eng ist. Dies hat für deutsche Universitäten vor allem zwei organisatorische Konsequenzen.

Zum einen müssen die Verwaltungsabläufe auf allen Ebenen professionalisiert werden. Hierfür muß neben einer längerfristig stabilen Präsidialspitze auch die Dekanatebene mit mehr Steuerungs- und Kontrollkompetenz ausgestattet werden. Eine starke Präsidialleitung ist Voraussetzung für die flexible Funktionsfähigkeit einer selbstgesteuerten Hochschule; und wenn die erforderlichen studienorganisatorischen Maßnahmen implementiert und wirksam werden sollen, müssen die Dekane die Durchführung aller Reformaspekte kontrollieren können. Die Positionen müssen ihrer Verantwortung entsprechend mit besonderen statusrelevanten Gratifikationen versehen werden.

Zum anderen müssen autonome Universitäten anders als zentralstaatlich gelenkte Einrichtungen ihrer Verantwortung besonders auf dem Gebiet der Qualitätssicherung gerecht werden. Für eine effiziente Studienorganisation lautet die handlungsleitende Frage: Erfüllt ein bestimmter Studiengang die Zielsetzungen, die in den von der Universität verabschiedeten Prüfungs- und Studienordnungen niedergelegt sind? Die Universität zielt mit einer entsprechenden kritischen Selbstprüfung auf interne Korrekturen ab, die sich am eigenen Selbstverständnis, am Leistungsprofil der Universität, an ihren Bedingungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten orientiert. Erst in selbstverantworteten Korrekturen und Richtungsentscheidungen beweist sich die Autonomie der Universität. Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit von Bewertungskriterien und Bewertungsverfahren müssen von der Universität Kommissionen eingesetzt werden, in denen Angehörige anderer Universitäten, Repräsentanten des jeweiligen Berufsfeldes und im Berufsleben stehende Absolventen vertreten sind.

## 2.2 Praktische Umsetzung

Wie bereits ausgeführt, können nicht alle der im vorangegangenen angesprochenen studienorganisatorischen Reformmaßnahmen, die sich aufgrund international erwiesener Effizienzvorteile auch für das deutsche Hochschulsystem anbieten, zugleich durchgeführt werden. Aber bereits die Implementierung einzelner Reformelemente in einer einzigen Universität und ihre konsequente Verwirklichung werden eine Systemdynamik in Gang setzen, in de-

ren Folge auch andere Funktionselemente, die organisch miteinander verbunden sind, im Laufe der Zeit "nachwachsen". Drei der beschriebenen Strukturmerkmale ausländischer Hochschulmodelle eignen sich hierfür besonders gut:

- die Studiendauer,
- das Examenssystem und
- ein differenziertes Studienangebot.

Die drei Bereiche sind in ihrer funktionalen Ausrichtung inderdependent.

Daher wird ein richtungsweisendes Reformmodell zunächst eine feste Studiendauer, sowohl für den ersten berufsqualifizierenden Studienabschnitt, als auch für eine darauf aufbauende, weiterführende "Graduate School" vorsehen müssen. Während dieser Zeitrahmen für das "undergraduate"-Studium mit vier oder fünf Jahren definitiv festgelegt werden kann, gilt entsprechendes für die Graduiertenebene nicht. Hier können nur Aufbaustudiengänge und promotionsvorbereitende Ausbildungsmodule auf maximal zwei bis drei Jahre begrenzt werden. Den Abschluß der eigenständigen Forschungsarbeit wird man variabel gestalten müssen. Im übrigen gelten für den Aspekt der Studiendauer die obigen Ausführungen.

Während eine strikte zeitliche Vorgabe für die Gestaltung von zielorientierten und aufgabendifferenzierten Prüfungs- und Studienordnungen unabdingbar ist, wird die Einführung eines kumulativen Examenssystems bei gleichzeitigem Verzicht auf eine allumfassende Abschlußprüfung am Ende des Studiums der entscheidende organisatorische Schritt zur Effizienzsteigerung, sowie zur Sicherstellung hoher Motivationsstimulierung und institutioneller Integration auf Seiten der Studenten sein. Wie insbesondere das amerikanische Modell der "research universities" zeigt, ist der Ertrag an Studienleistungen im Rahmen eines solchen "Credit point"-Systems deutlich höher als im Deutschland. Daher kann schon mit dieser einzelnen Maßnahme eine entscheidende Qualitätssteigerung bei gleichzeitig hoher Akzeptanz durch die Studenten erreicht werden. Der weitere Begründungszusammenhang wurde bereits entworfen.

### **Graduate School**

Als dritte Maßnahme ist die Einrichtung von zwei getrennten, nach funktionalen Erfordernissen unterschiedenen Studienabschnitten erforderlich, d.h. eine Differenzierung des Studiums in berufs- und in forschungsbezogene Studiengänge sowie eine Neustrukturierung des Promotionsstudiums. In der Graduate School werden Graduierte in die Forschung eingeführt; for-

schungsbezogene Studieninhalte werden unmittelbar im Kontext der Forschungspraxis vermittelt. Die dort abgedeckten Forschungsgebiete geben den Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit, sich mit ihren speziellen Forschungsinteressen in ein bereits vorhandenes und erfolgreich arbeitendes Umfeld einzufügen. Sie lernen, die Bedeutung des Fachwissens für interdisziplinäre Problemstellungen zu beurteilen und zu nutzen. Mangels entsprechender Einrichtungen an deutschen Universitäten sei als mögliches Beispiel auf das Europäische Hochschulinstitut in Florenz verwiesen.

Aber auch für andere mittel- und längerfristige Innovationsdimensionen, die hier entweder ausgeführt oder zum Teil nur erwähnt wurden, sind vorstellbar. Zu denken ist dabei insbesondere an die infrastrukturellen und organisatorischen Voraussetzungen für die Initiierung von Sozialisationsprozessen, die durch eine gemeinschaftliche Lebensweise von Dozenten und Studenten, durch informelle Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten, durch extra-curriculare Aktivitäten sowie durch Maßnahmen zur Herausbildung einer "corporate identity" grundlegend zur universitären Funktion der Persönlichkeitsbildung beitragen.

### Ausblick

Auf die eingangs erwähnten Konzepte zur Einführung von Bachelor-Graden, die in der gegenwärtigen Hochschuldiskussion breiten Raum einnehmen, wurde in den obigen Überlegungen nicht explizit eingegangen. Aber gleichgültig, ob man sich den Reformbemühungen mit einer aus dem anglo-amerikanischen Bereich entlehnten Terminologie nähert oder nicht, entscheidend ist, daß ein grundlegender Wandel des deutschen Hochschulsystems nur Aussicht auf Erfolg haben wird, wenn sich nicht nur Bezeichnungen und formale Rahmenbedingungen ändern, sondern entsprechende Prozesse von einem echten Paradigmenwechsel im Hinblick auf die universitären Funktionen begleitet werden. Wenn dieses notwendige Umdenken in bezug auf die Interdependenz von Aufgaben und Strukturen ernsthaft avisiert wird, besteht durchaus die Gelegenheit, durch einfache, aber grundlegende Organisationsmaßnahmen einen Reform- und Innovationsprozeß in Gang zu setzen, der, wenn er konsequent von allen Verantwortlichen (Professoren, Universitätsleitung, Ministerium) durchgehalten wird, nach vierzig Jahren weitgehend fehlgelaufener Studienreformdiskussionen eine fundamentale Wende herbeiführen kann. Denn mehr noch als das Angebot neuer und spezialisierter Studiengänge, wenngleich auch diese sinnvoll sein können, wird in Zukunft die Art und Weise universitärer Studienorganisation als Qualitätsmerkmal genommen werden. Für Studenten und ihre Qualifikationsbedürfnisse wird in Zukunft mehr das "Wie" eines Studiums als das detaillierte "Was" von Bedeutung sein. Das Beispiel der anglo-amerikanischen Modelle

zeigt, daß das Wie der Studienorganisation, nicht zuletzt aufgrund bestimmter hierdurch vermittelter Persönlichkeitsmerkmale und Schlüsselqualifikationen, die auch vom Akademikerarbeitsmarkt in Deutschland verstärkt nachgefragt werden, zu einem großen Teil bereits das Was einer zeitgerechten funktionalen Ausrichtung von Universitäten darstellt.

#### **Nachtrag**

Die hier vorgelegten Betrachtungen sind durch vielfältige und grundlegende Anregungen von Klaus-Dieter Wolff beeinflusst worden. Ihm sei an dieser Stelle nachdrücklich für seine immer fundierten Anregungen und Überlegungen gedankt. Wenn dennoch vieles nur verkürzt und unzureichend dargestellt wurde, ist dies natürlich ausschließlich in meiner Verantwortung.

#### Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Claudius Gellert  
Faculty of Education and  
Community Studies  
University of Reading  
Earley  
Reading RG6 1HY  
Großbritannien  
c.e.gellert@reading.ac.uk