

Klink, Job-Günter

Studium zwischen Planung und Freiheit

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 101-119. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Klink, Job-Günter: Studium zwischen Planung und Freiheit - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 101-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233802 - DOI: 10.25656/01:23380

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233802>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23380>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern; noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, ausführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonastraße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Straße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigstraße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelstraße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelstraße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstraße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Straße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinerstraße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Straße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldstraße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannesstraße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Planckstraße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Studium zwischen Planung und Freiheit

Die langjährige Diskussion der Schäden unserer Hochschulen verdichtet sich allmählich zu konkreten Schritten auf eine Hochschulreform hin. Zentralpunkte dieser Reform sind das Selbstverständnis der Wissenschaft, die gesellschaftspolitische Stellung und Funktion der Hochschulen, ihre Bezogenheit auf die Ausbildung zu bestimmten Berufsfeldern, ihre innere Organisation, ihre Einstellung gegenüber didaktischen Fragestellungen und damit zusammenhängend: Aufbau, Gestaltung und Abschluß von Studiengängen. Der letzte Aspekt ist Gegenstand meiner Ausführungen. Er bedarf einer detaillierten Darstellung. Dabei sollte der Zusammenhang mit den übrigen Reformansätzen nicht unbeachtet bleiben. Außerdem sind in den Blick zu nehmen die Ergebnisse der anderen Arbeitskreise dieses Hochschultages zu dem Themenkreis der Hochschuldidaktik.

Die vielseitigen Verflechtungen und bedingenden Faktoren meines Themas verführen, in unverbindlichen Allgemeinheiten oder in Darlegung eines Unbehagens steckenzubleiben. Ich werde mich darum bemühen, zur Formulierung von Schritten zu kommen, die eng und konkret an der Studienrealität ansetzen. In der Regel habe ich den Studiengang des Lehrers im Auge.

Bei der Formulierung meiner Diskussionspunkte zur Erneuerung des Studienganges und der Prüfungen führe ich zum Teil Ansätze der Studentenschaft und des Wissenschaftsrates fort. Besonders die Studentenschaft hat während der letzten Jahre detaillierte Vorarbeiten zu einer Hochschuldidaktik geleistet. Ich gliedere meinen Vortrag in drei Abschnitte:

1. Studium als Lern- und Erkenntnisprozeß vollzieht sich in der Spannung von Planung und Freiheit.
2. Teilschritte zur Erneuerung der Studienorganisation und Studienkontrolle.
3. Begleitende Maßnahmen.

1. Studium als Lern- und Erkenntnisprozeß vollzieht sich in der Spannung von Planung und Freiheit

Noch vor wenigen Jahren hätte diese Formulierung meiner These einer weitläufigen Begründung und Erklärung bedurft. Es wäre sonst zu befürchten gewesen, als Widersacher der sogenannten akademischen Freiheit angesehen zu werden. Unter vermeintlicher Berufung auf die Väter der neuhumanistischen Uni-

versität wurde als fraglos richtig und selbstverständlich angesehen, daß dem Geist und Stil der Wissenschaft nur die völlige Freiheit des Studiums und die durch keine Lenkung beengte Spontaneität des Studenten entsprächen. Anspruch und Konsequenz dieser Freiheit wären das sicherste Auslesekriterium für die akademische Elite, denn nur wer in der akademischen Freiheit zu einem erfolgreichen Studium komme, Selbstzucht ohne äußeren Lenkungsdruck aufbringe, die Studierfreiheit nicht mißbrauche, nur der habe den Beweis erbracht, daß er zur Elite gehöre und für Wissenschaft und Studium geeignet sei.

Mit scheint, daß damit den Verfassern der Universitätsschriften eine Form der Studierfreiheit unterstellt wird, die sie nicht gemeint und praktiziert haben. SCHLEIERMACHER „sorgte dafür“ (24, 276), daß die Studienmöglichkeiten für jeden Studenten optimal gestaltet wurden. Er „bemerkte“ (24, 276) durchaus, wenn sich ein Student dispensierte. SCHELLING ließ sich „den Fleiß und die auf die Wissenschaft gerichtete Absicht eines jeden einzelnen beweisen“ (24, 22). FICHTE ließ in „Examina, Konservatoria und durch schriftliche Ausarbeitungen“ das Vermögen des Studenten sich „üben“ (24, 134). „Preisaufgaben, dargebotene Belohnungen und Ehrenzeichen zur Ermunterung des Fleißes und zur Erweckung der Ehrliebe“ (24, 278) wurden von SCHLEIERMACHER nicht als Beschränkung der Studierfreiheit aufgefaßt, sondern vielmehr als sie unterstützende, ja, ermöglichende Hilfen. Für SCHLEIERMACHER und seine 45 Kollegen war es 1809 ohne institutionalisierte Organisation noch möglich, ihren 265 Studenten (1:6) in der Personalbegegnung Hilfen zum sinnvollen Gebrauch akademischer Freiheit durch unveranstaltete individuelle Kontrollmöglichkeiten, Konservatoria, Übungsarbeiten usw. angedeihen zu lassen.

In der Gegenwart allerdings wuchsen sich Hochschulen zu Großbetrieben aus (München 1966/67 26 500 Studenten, 1930 wissenschaftliches Personal, 1:14). Damit wurden neue Gesetze geltend für die Organisation von Wissenschaft und akademischer Ausbildung. Gesellschaftliche Stellung und Auftrag der Hochschulen änderten sich in den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen. Die Studiengänge wurden durch Spezialisierung immer unkoordinierter und unübersichtlicher, die Studenten stellten natürlicherweise immer pragmatischere Forderungen an ihre Ausbildungsstätten, die Hochschullehrer konnten sich einer Funktionsdifferenzierung nicht entziehen.

Trotzdem stand bis vor wenigen Jahren im allgemeinen Hochschulbewußtsein noch immer ungebrochen das Bild der Universität des deutschen Idealismus mit Personalbegegnung, Übersichtlichkeit der Studiengänge, elitärer Leistungsmotivation und fachumfassender und -übergreifender Tätigkeit der Ordinarien. Dieses Eigenbild der idealistischen Universität beginnt heute abgelöst zu werden von nüchternen, den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angepaßten, pragmatischen Vorstellungen.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums von 1966 stellen einen Markstein dar im Umwandlungsprozeß der deutschen Hochschulen. Wenn diese Empfehlungen auch noch nicht die Hochschulrealität haben

durchgehend verändern können, so änderten sie doch ihr Selbstverständnis, indem sie einer Ideologie von Studierfreiheit, Zweckfreiheit und gesellschaftlicher Unbezogenheit der Hochschulen das Modell einer gesellschaftsbezogenen Hochschule als Ausbildungsstätte entgegenstellten.

Das Problem, das in der Praxis des Großbetriebes Hochschule im Zuge der angestrebten Erneuerung gegenwärtig zu lösen ist, besteht u. a. darin, aus weitgehend un gelenkten, unkoordinierten und unkontrollierten Studien Ausbildungsprozesse werden zu lassen, die zwar nicht fest programmiert sind und die nicht nur das Maß der Effektivität und Ökonomie zum allein entscheidenden Kriterium werden lassen, die aber doch detaillierter und wissenschaftlicher Planung, einer von der Funktion her bedingten Organisation und regelmäßiger Kontrolle unterworfen sind.

Wir erwarten von der Ausbildung des Lehrers nicht nur 1. die Vermittlung des für den Beruf notwendigen Wissens, von Arbeitsmethoden und von Anfangsfertigkeiten, sondern darüber hinaus vor allem 2. die Ausbildung des Vermögens, selbständig, kritisch und produktiv zu denken, Erfahrungen und Erkenntnisse in Frage zu stellen und damit die Bedingtheit jedes Erkennens zu begreifen und 3. die Ausbildung einer aktiven gesellschaftspolitischen Verantwortlichkeit und eines wachen pädagogischen Problembewußtseins.

Bewußtseinszuwachs und verantwortliche Bezogenheit bilden sich in der Auseinandersetzung der Person mit der sozialen und sachlichen Umwelt. Sie sind im innersten Kern nicht garantierbares Ergebnis eines wie auch immer gearteten Lehrganges. Niemand kann für den anderen erkennen oder ihn mit Sicherheit zu Erkenntnis und beständiger Verantwortlichkeit führen. Die letzten, entscheidenden Schritte muß der Lernende immer selber machen, das ist seine Freiheit, darin liegt ein Risiko. Vor allen anderen muß der angehende Lehrer in seinem Berufsstudium diese Erfahrung bewußt gemacht haben, um sie über ein langes Lehrerleben hin als geistige Haltung in der Erziehungswirklichkeit durchhalten zu können. Er muß im Studium an sich selbst erfahren haben, daß der kreative Prozeß des Erkennens, der Verantwortungsreifung und des Erprobens von Sinnalternativen kein Produkt einer Mechanik ist.

Das heißt allerdings nicht, daß Lernziel, Lernweg und Lernschritte ausschließlich in das ad libitum des Lernenden gestellt und die Bemühungen des Lehrenden unwesentlich sind. Gerade einer der Verfasser der Universitätschriften — SCHELLING — präzisiert das Phänomen der akademischen Lernfreiheit: „Im Lernen . . . findet keine Wahl statt: man muß durch alles, durch das Schwere, durch das Leichte, durch das Anziehende wie durch das minder Anziehende hindurch; die Aufgaben werden hier nicht willkürlich, nach Ideenassoziationen oder Neigung genommen, sondern mit Notwendigkeit“. (24, 25) „Es gibt keine wahre Freiheit, als durch absolute Notwendigkeit“ (24, 12).

Die dem Studierenden begegnende Person Schellings repräsentierte für ihn die Notwendigkeit, d. h. die Unbedingtheit und Unerläßlichkeit der Forderung. In den gegenwärtigen Masseninstitutionen kommt es nicht ohne weiteres zu einer

in diesem Sinne die Unbedingtheit repräsentierenden Personalbegegnung. Mit der lebendigen Repräsentanz aber gerät damit nicht selten die Notwendigkeit selbst in Verlust. Aus der durch akzeptierte Notwendigkeiten nicht gebundenen Freiheit wird dann unverbindlicher, verpflichtungsloser Liberalismus; was beliebig ist, verpflichtet zu nichts. Hier, so scheint mir, müssen mit Hilfe sich als Funktion verstehender Einrichtungen Raum und Würde der Studierfreiheit geschützt und ihre durch Hypertrophie entstandene Perversion beschränkt werden durch geplante Hilfen.

Weite Strecken des Weges, der zur Ausbildung der oben genannten Fähigkeiten führt, unterliegen auch auf den Hochschulen den Bedingungen geplanter Veranstaltungen, ja, diese bilden sogar bis zu einem gewissen Grade die Voraussetzung für die Möglichkeit, das intendierte Ziel zu erreichen.

Studium als Bemühen um sinnerschließendes Erkennen und als Voraussetzung für verantwortungsfähiges Können wird von je einzelnen Personen in den zu diesem Zweck geschaffenen Einrichtungen durchlaufen. Der Bereich der Lernfreiheit ist dabei zu begründen aus dem Charakter des kreativen Prozesses, in den sich die um Erkenntnis bemühende Person einfügt; Planung und Organisation sind begründet aus der Eigengesetzlichkeit der für diesen Zweck und für diese Personen geschaffenen Einrichtungen und dem in ihnen organisiert ablaufenden Lehrgang.

Unter Planung ist nicht verstanden eine nur quantitativ äußere Hochschulplanung. Damit ist auch nicht gemeint eine terminierende Organisationsform des bloßen Funktionierens. Vielmehr wird Planung begriffen als der eingerichtete und damit der Personwillkür entzogene Grundriß eines Vorhabens — in unserem speziellen Fall: Lehrer zu werden, Lehrer auszubilden. Damit richtet der Plan den Raum ein für die personale Freiheit, wobei — zugegeben — viele Studenten trotzdem nicht in den Raum akademischer Freiheit vorzustößen vermögen. Die Einrichtung mit ihrer planenden Gestaltung muß sich als ein schützendes Gefäß für das verstehen, wofür sie geschaffen worden ist, nämlich für das im letzten nicht Planbare, nicht Machbare, weil sich in Freiheit vollziehende Erkennen und Bewußtwerden der je einzelnen Person. Die geplante Einrichtung muß sich verstehen als Hüterin des Raumes der geistigen Freiheit, die Bedingung des Lernens ist.

Damit sind Planung und Freiheit im Prozeß des Studiums nicht Alternativen, sondern konkurrierende Bedingungen; beide drängen zur Verabsolutierung bzw. Perfektion und gefährden damit den Prozeß des Studiums. Studierfreiheit wird dort mißbraucht, wo sie vom Lernenden als ad libitum praktiziert wird und damit Erkenntnis- und Bewußtseinszuwachs in geistiger Zucht verfehlt werden; wo sie vom Lehrenden zur Abstützung und Erhaltung von Standesprivilegien und zur Abwehr von Angriffen auf eine autoritäre Hochschulstruktur verwendet wird. Studienplanung und -organisation werden dort mißbraucht, wo der Lernende seinen Studiengang auf einen eingleisigen, vollkasko versicherten Lehrgang reduziert; wo die Hochschule im Lernenden nur noch unmündige, „zu optimaler Lernfähigkeit konditionierte Lernmaschinen“ (12, 94) sieht.

Eine begrenzte organisierte Verschulung des Studiums ist abzuleiten aus der sachimmanenten Organisation des Lernprozesses in einer Masseneinrichtung — nicht aber aus der mangelnden Mündigkeit der Lernenden.

II. Teilschritte zur Erneuerung der Studienorganisation und Studienkontrolle

Mit Recht wird darüber geklagt, daß die reale Hochschulreform gegenwärtig steckenbleibt in immer neuen Reformplänen. Die Gefahr, in der vor allem die studentischen Ansätze zu einer Hochschulreform stehen, ist die Grundsätzlichkeit, auf die sich die Diskussionen häufig beschränken. Zwar bedürfen Anstoß zu einer Veränderung und diese selbst einer gewissen Klarheit über die Richtung der Bewegung. Die ersten oft kleinen Schritte werden aber bereits vollzogen werden können, ohne daß der gesamte Weg und das Ziel selbst schon bis in die Einzelheiten ausformuliert sind und als realisierbar erscheinen. Vor allem werden die ersten, z. T. bescheiden oder unzureichend anmutenden Schritte zu vollziehen, bzw. mit zu vollziehen sein, selbst dann, wenn eine grundsätzliche Reform nur über Wege erreichbar zu sein scheint, die unverbunden mit den gegenwärtig beschrittenen sind, d. h. Neubeginn aus radikal anderem Grundverständnis notwendig zu sein scheint.

In diesem Zusammenhang kann uns die in Anlehnung an MATTHEW B. MILLS VON ANWEILER getroffene Unterscheidung zwischen Innovation und Reform weiterhelfen. ANWEILER plädiert für eine Streichung des vagen und diffusen Begriffes „Reform“. „Die moralische oder kulturkritische Tendenz, die dem Begriff der pädagogischen Reform in Europa und in den USA in unserem Jahrhundert innegewohnt hat, soll durch die neue Bezeichnung eliminiert werden.“ Innovationen „auch wenn sie Bestandteile weitreichender Strategien sind, stellen planmäßige, begrenzte Versuche und Operationen zur Erreichung bestimmter Ziele dar, sie sind keine aus bloßem pädagogischen Enthusiasmus geborene Totalentwürfe für radikale Änderungen des Schulwesens, sondern eher wissenschaftliche Unternehmungen. . . Der herkömmliche Begriff der Schulreform als ein durch Gesetz inauguriertes, in einer bestimmten Zeit ablaufendes und eine neue, dauerhafte und stabile Ordnung schaffendes administrativ-technischer Vorgang ist ohnehin fragwürdig geworden — die Reform als Prozeß dagegen, als Serie von Neuerungen, als prinzipiell elastischer und offener Dauervorgang entspricht dem dynamischen Wandel der modernen Gesellschaft.“ (1, 245)

ANWEILER weist am Beispiel einiger europäischer Schulreformen der letzten beiden Jahrzehnte nach, daß optimale Veränderungen des Schulwesens dort verwirklicht werden konnten, wo „der Umbau des Schulwesens dem Auswechseln von Rädern bei einem fahrenden Wagen“ (1, 246) gleichkam. Während dort, wo allgemeine und sehr tiefgreifende Umgestaltungen dekretiert worden sind, wo der Wagen angehalten und auf eine neue Straße gesetzt worden ist, er bald die Richtung verlor und in einer Sackgasse endete. Die Frage, ob die Reform unserer Hochschulen abrupt tiefgreifend, das Selbstverständnis radikal

verändernd — oder in sich prozeßartig zu einer Gesamtreform integrierenden Einzelschritten erfolgen sollte, diese Frage dürfte nach den Erfahrungen der vergangenen Jahre zugunsten der Teilschritte beantwortet sein, selbst wenn die Ungeduldigen dabei unbefriedigt bleiben. Jeder der Teilschritte verändert die Hochschulen, hat Rückwirkungen auf ihr Selbstverständnis und damit weiter auf die Gesellschaft.

Die folgenden Diskussionspunkte verstehen sich als partielle Innovationen im vorstehenden Sinne. Ich bin mir bewußt, mich mit diesen Vorschlägen dem Vorwurf auszusetzen, nur „kleine Brötchen zu backen“. Falls es uns aber gelingen würde, wenigstens in dem einen oder anderen Punkt (z. B. Synchronisation der Studieninhalte und Offenlegung der Prüfung) Breitenwirkung zu haben, ist für die so notwendige Erneuerung unserer Hochschulen mehr geschehen als durch glitzernde Wortkaskaden.

a) Studienorganisation

1. Kritische Überprüfung und detaillierte Formulierung des Kanons der Studieninhalte

Die durch den Lehrbetrieb tradierten Inhalte bedürfen einer sorgfältigen, kritischen Überprüfung auf ihre Bedeutsamkeit hin. Kriterien für eine Überprüfung liefern die einer gründlichen, gesellschaftspolitischen Analyse unterzogenen Berufsfelder. Für den Lehrer wird z. B. zu prüfen sein: Welche Anforderungen sind heute an einen Lehrer zu stellen: im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich? Welche Funktionen erfüllt er? Welches fachliche bzw. erziehungswissenschaftliche Basiswissen braucht er? Bei Beantwortung dieser Fragen wird nicht nur die Wissenschaft zu Rate zu ziehen sein, sondern ebenso der Abnehmer der Hochschulabsolventen, also Schulen und Gesellschaft im weitesten Sinne. — Die Anstellungsordnung der Mediziner beispielsweise formuliert die Anforderungen an den späteren Arzt und hat ihre Rückwirkung auf den Kanon der Studieninhalte.

Die einzelnen Fächer — vor allem die Pädagogik selbst — werden sich in stärkerem Maße, als es bisher geschehen ist, der Mühe unterziehen müssen, einen detaillierten Kanon ihrer Inhalte aufzustellen. Mediziner und Techniker haben für ihre Studiengänge Rationalisierung, Konzentration und Kanonisierung der Inhalte teilweise bereits verwirklicht. Ins einzelne gehende Inhaltskataloge sind die Voraussetzung dafür, Studiengänge zu synchronisieren und transparent zu machen, Interessenwillkür der Lehrenden einzuschränken. Es ist selbstverständlich, daß die Inhaltskataloge ständig in der Diskussion bleiben und keine institutionelle Selbständigkeit gewinnen dürfen.

Welches Maß an interkollegialer Koordination das Aufstellen eines Kanons der Studieninhalte erfordert, haben wir an der Pädagogischen Hochschule Bremen während des letzten Jahres erfahren. Wir verspürten in der gemeinsamen

Bemühung neben der großen Belastung aber auch Befruchtung und Horizont-erweiterung. Die Auswirkungen auf den Studiengang der Studenten werden wir erst im Laufe der nächsten Semester registrieren können.

2. Gestaltung der Studienpläne

„Die Interessen des Studenten liegen in einer möglichst hohen Rationalität seiner Ausbildung durch Heranführung an wissenschaftliche Fragestellung, die in sinnvoller Verbindung zu bestimmten Berufswegen stehen soll; dazu gehört eine entsprechende Gestaltung der Prüfungsordnungen und des Lehrplanes“ (14, 211)

Bei aller Verstärkung der Berufsbezogenheit in den Ausbildungszielen dürfen aber die Studiengänge nicht zu engen Einbahnstraßen werden, die eingleisig in eine Spezialisierung führen; Berufsspezialisierung ist Aufgabe der Ausbildungsphasen, die sich an die Hochschule anschließen. Die breit angelegten, vielfältigen Alternativmöglichkeiten bietenden Studiengänge bedürfen der inneren Gliederung eines schulmäßigen, d. h. planvollen Aufbaues nach didaktischen Gesichtspunkten.

Die Erfahrungen der Mediziner (Hannover, 7; siehe auch 2, 48) werden durch eine Untersuchung aus dem Studienbereich der Pädagogik gestützt (Oldenburg, 16): Konkrete Aufgabenstellungen (didaktische Studien) haben eine starke, weit tragende Motivation und gehören darum vor allem in die Anfangssemester. Eine wesentliche Ursache für die oft gestörte Lernmotivation dürfte in dem Mangel an Möglichkeiten liegen, sich während des Studienganges in eigenverantwortlichem, berufsbezogenem Tun zu bewähren; gerade die wachsende Eigenverantwortung treibt zur Beseitigung von Kenntnis- und Fertiglückten. Im Tun werden diese Lücken erkannt und als belastend empfunden. Es ist zu vermuten, daß solche Bestätigungen in den Anfangssemestern das zunächst noch unsichere Leistungsverhalten stabilisieren.

Ich betone ausdrücklich, daß es bei den unter pädagogischen Gesichtspunkten aufgestellten Studienplänen der einzelnen Studiengänge nicht primär darum geht, den Output der akademischen Ausbildungsgänge reibungsloser und fachlich leichter vergleichbar in die von Sacherfordernissen geprägten Berufsfunktionen eingliedern zu können. Es geht vielmehr darum, die Studiengänge transparenter zu machen und somit den Studenten zu ermöglichen, sich zu jeder Zeit über die Stellung innerhalb seines Studienganges Klarheit zu verschaffen. Dieses Wissen gibt Sicherheit und Selbständigkeit.

Es erscheint mir darum auch bedenklich, wenn im „Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg“ davon gesprochen wird, das mindere Qualifikationen vermittelnde Kurzstudium habe dem Langstudium gegenüber u. a. deshalb Anziehungskraft, da sich dieser Studiengang und seine Prüfungsanforderungen durch größere Transparenz auszeichneten; „die von vielen Studenten als belastend empfundenen Konsequenzen übergroßer akademischer Freiheit entfallen.“ (30, 49) Transparenz muß für jeden Studiengang und für jede Prüfung geschaffen werden. Ihr Fehlen ist kein Zeichen für Höherwertigkeit im Sinne größerer akademischer Freiheit.

Eine einheitliche Gestaltung der Studienpläne in den Hochschulen der Bundesrepublik kann den Hochschulwechsel befruchten. Bei der Gestaltung der Studienpläne verdienen weiterhin folgende Punkte eine Beachtung:

„Ein durchgehendes Kennzeichen moderner Studienpläne ist das rechte Verhältnis der Zeiten für Unterricht: Lernen, Lehre: Nachdenken, Lernen: Üben zu finden. Es hat keinen Zweck, Springstunden einzuplanen. Die Zeit zum Lernen und Nachdenken muß sich blockweise in den Studienplan einfügen. Wir halten 2 bis 3 Nachmittage von jedem Unterricht in den vorklinischen Semestern frei. In Amerika hält man 1 1/2 freie Tage außer dem Wochenende für angebracht. Dazu gehört auch die Neuordnung des Verhältnisses von Semesterzeit zur vorlesungsfreien Zeit. Das in den Geisteswissenschaften bewährte System auf drei Monate Semester drei Monate vorlesungsfreie Zeit folgen zu lassen, ist in den Naturwissenschaften didaktisch unzweckmäßig. Es erschwert eine gute zeitliche Koordination von Lernen und Üben“ (7, 14). — Das Verhältnis von Unterricht und Übung bedarf einer sehr sorgfältigen Analyse. Es ist außerdem die Frage zu diskutieren, ob sich der Rhythmus von drei Monaten Semestern und drei Monaten vorlesungsfreier Zeit in den Geisteswissenschaften wirklich bewährt hat, wenn im Auge behalten wird, in welchem Umfang während der vorlesungsfreien Zeit der Student gezwungen ist, einer studienfremden Arbeit zum Gelderwerb nachzugehen.

„Alle Unterrichtsveranstaltungen sollen mit einem Zusatz angekündigt werden, der a) entweder erkennen läßt, für welches Fachsemester sie gedacht sind, b) oder welche Kenntnisse sie voraussetzen.“ (3, 130)

Die Veranstaltungen sollten langfristig geplant und angekündigt werden (evtl. Vorlesungsverzeichnisse für ein Jahr). Neben der Ankündigung sollten Inhalt und Problematik der Veranstaltung gekennzeichnet sein. Der AStA der PH Bremen bat das Hochschulkollegium u. a. um folgende Angaben zu den Veranstaltungen: „Bitte umreißen Sie den Gegenstand der Lehrveranstaltung etwas genauer als es im Vorlesungsverzeichnis möglich ist, etwa: welche Probleme und welche ihrer Lösungen werden behandelt? Ist der Besuch Ihrer Lehrveranstaltungen notwendig, damit der Student später anderen Lehrveranstaltungen folgen kann? Wenn ja: steht die Veranstaltung im Rahmen eines mehrsemestrigen Zyklusses? Wir bitten Sie dann um nähere Erläuterungen. Koordinieren Sie Ihre Veranstaltungen mit anderen Kollegen, bzw. welche Bezüge lassen andere Veranstaltungen als für Ihre Arbeit wertvoll erscheinen? Welche Literatur empfehlen Sie für die Vorbereitung? Welche Werke können nach Ihrer Auffassung zur Vertiefung und Weiterführung dienen?“

3. Synchronisierung der Inhalte der Fächer

Ein disparates Stoffangebot, wenig integrierte Studienpläne und mangelnde interdisziplinäre Kooperation zwischen den Hochschullehrern vermindern die Möglichkeiten des Studenten, vertiefend-exemplarisch und kritisch-vergleichend zu studieren.

Die Durchsicht von Vorlesungsverzeichnissen macht deutlich, wie unökonomisch, erkenntnisperrig, ja geradezu chaotisch die in sich nur locker geordneten Fachstudiengänge unkoordiniert nebeneinanderstehen. Die Medizinische Hochschule Hannover bildet hierbei eine rühmliche Ausnahme. Ihr ist gelungen, einen Vorlesungsplan zu erstellen, der die einzelnen Gegenstände von verschiedenen Fachaspekten her synchron darstellt. — Darüber hinaus zeichnet sich der Plan dadurch aus, daß er die einzelnen Veranstaltungen des gesamten Semesters bereits im voraus thematisch fixiert. Das Hannover-Modell wird — wenigstens in der nächsten Zeit — nicht ohne weiteres von der Medizin auf die Pädagogik zu übertragen sein. Im Ansatz allerdings läßt sich bereits heute auch hier eine gewisse Synchronisierung der Fächer erreichen.

Unterschiedliche oder sich ergänzende Schulmeinungen, fachspezifische Methoden und persönliche Schwerpunkte, eng um Sachfragen aneinandergeordnet, fordern den Studenten zur Stellungnahme und Entscheidung heraus; sie bringen ein „dramaturgisches Element“ (23, 21) in das Studium, sie motivieren zu eigener Auseinandersetzung, ökonomisieren und vertiefen den Studiengang.

Im Hinblick auf eine Ökonomisierung und Rationalisierung des Studiums haben die Pädagogischen Hochschulen besondere Überlegungen anzustellen: Es wird zu prüfen sein, ob von jedem Studenten der volle Lehrgang in der Allgemeinen Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie, Soziologie oder Philosophie parallel zu durchlaufen ist — oder ob diese Fächer nicht mit alternativen Schwerpunkten gewählt werden können. Beispielsweise kann weitgehend auf die Psychologie verzichtet werden, wenn der Schwerpunkt des Stundendeputats in der Schulpädagogik liegt. — Der Studienplan von Nordrhein-Westfalen sieht solche Möglichkeiten vor.

4. Obligatorische Studentenberatung

Sowohl Wissenschaftsrat als auch Studentenschaft sehen die Beratung der Studenten während des Studiums als wichtig an. Ich kann es mir ersparen, die Begründungen hier zu referieren. In einer im Wintersemester 1967 durchgeführten Untersuchung klagten 90 % der Befragten darüber, daß sie ohne ausreichende Beratung studierten, wiewohl Beratungen angeboten wurden. (16, 280) Die Hauptursache dafür dürfte darin zu sehen sein, daß die übliche Beratung von den Studenten als „reichlich naiv“ bezeichnet wird. (20, 27)

„Gerade für die Studentenberatung gilt, daß der einzelne Student so gefördert wird, daß die vielfältigen persönlichen, sozialen und organisatorischen Gründe, die zu dem Studienproblem führen, bei der Beratung über den sinnvollen Studienablauf berücksichtigt werden. Manche Ansatzpunkte der Studienberatung erwecken den Anschein, als ob der Student durch die Beratung nur an die bestehenden Organisationsmängel angepaßt werden soll, um sie einigermaßen glimpflich durchstehen zu können. Das geht dann allzusehr von der Vorstellung aus, die Organisation der Hochschulen und die Arbeit ihrer Professoren könnte man doch nicht ändern und den Studenten sei also nur dadurch zu helfen, daß

man sie in der Studienberatung auf die bestehenden Arbeitsmängel aufmerksam macht und ihnen Kniffe zeigt und Hinweise gibt, wie sie trotz dieser Mängel ihr Studium optimal erledigen können. Die Bedeutung solcher Hinweise auf die Arbeitsmängel soll nicht bestritten werden, aber Ziele und Mittel einer nunmehr auszubauenden Studentenberatung, die eben nicht nur Studienberatung sein kann, sollten weitgehend bestimmt werden.

Die Studentenberatung muß zunächst einmal in einer deutlichen Beziehung zum Studienziel stehen, d. h. sie muß dem einzelnen Studenten helfen, dieses Studienziel in seinem individuellen Anspruch ernst zu nehmen. Die Studentenberatung muß dabei die psychologischen Probleme ernst nehmen und etwa die individuellen Studien- und Lernmotive klären und verstärken. Deshalb ist eine enge Zusammenarbeit der Studentenberatungseinrichtungen mit den örtlich psychologischen Instituten sehr wünschenswert.“ (20, 27 f)

Der entscheidende Ansatz zu einer Studentenberatung hat, wenn er fruchtbar sein soll, vom gesamten Hochschulkollegium auszugehen. Es wird sich kaum umgehen lassen, feste Arbeitsgruppen von maximal 15 Studenten um einen Hochschullehrer zu bilden. Es kann hierbei an das Prinzip des Oberseminars gedacht werden, nur daß sein Beginn bereits im 1. Semester liegt. Anhand eines oder mehrerer Themen werden in der kleinen Gruppe Arbeitsmethoden gemeinsam erlernt und geübt. — Die Zuordnung zu einer solchen Arbeitsgruppe wird dem Studenten zur Auflage zu machen sein.

In der 18. ordentlichen Mitgliederversammlung hat der Verband Deutscher Studentenschaften in einem Grundsatzbeschuß weitere Forderungen zur Studentenberatung zusammengefaßt: Zentrale Studentenberatungsstellen vermitteln Berufsinformationen, geben Beratung in allgemeinen Studienfragen, in sozialen Fragen und in rechtlichen Fragen.

Die fachliche Studienberatung wird sowohl von den Fachschaften als auch mindestens von einem Beauftragten innerhalb des Lehrkörpers jeder Fachrichtung organisiert; das Beispiel der Medizinischen Hochschule Hannover könnte hier Schule machen. Hannover ist dem Vorschlag des Wissenschaftsrates gefolgt und hat einen Dekan für Studentenangelegenheiten geschaffen. Die fachliche Studienberatung soll individuell sein und während des ganzen Studiums in Anspruch genommen werden können. Psychotherapeutische Beratungen müssen die sonstigen Maßnahmen zur Studentenberatung ergänzen.

b) Studienkontrolle

Prüfungen in deutschen Hochschulen sind Staatsprüfungen. Sie verstehen sich weitgehend als Aktionen eines Herrschaftsverhältnisses — weniger als pädagogische Maßnahmen. Zwischen Lehrbetrieb und Prüfungsverfahren bestehen enge Zusammenhänge; die Beibehaltung der traditionellen deutschen Prüfungspraxis erschwert eine Erneuerung des Lehrbetriebes oder macht sie sogar unmöglich. Im folgenden sollen daher Vorschläge zur Erneuerung des Prüfungswesens zur Diskussion gestellt werden.

1. Kritische Überprüfung und detaillierte Formulierung der Prüfungsanforderungen

Korrespondierend mit dem Kanon der Studieninhalte müssen die Prüfungsanforderungen in den einzelnen Fächern kritisch überprüft und detailliert formuliert werden. Bereits 1960 wurde in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates darauf hingewiesen, daß vielfach noch „an einzelnen Lehrgegenständen festgehalten (wird), die nach dem Stand der Wissenschaft überholt sind“. (26,169) Es wurde bereits damals kritisiert, „daß die Examenswirklichkeit den Anforderungen der Prüfungsordnung häufig nicht entspricht. Der Student etwa, der im Philosophikum nach der Prüfungsordnung die gesamte Philosophiegeschichte beherrschen soll, wird in Wahrheit nur im Zeitraum einer halben Stunde entweder über einige ganz allgemeine Themen oder über enge Einzelbereiche befragt. Aber dieser Umstand ändert nichts daran, daß die in der Examensordnung aufgestellten umfangreichen Wissensanforderungen das Studium steuern. Der Student kann ja nicht im voraus wissen, welche einzelnen Probleme im Examen eine Rolle spielen werden. Für seine Vorbereitung macht es bisher keinen Unterschied, ob die Examensordnung nur eine Kenntnis der „Grundzüge“ oder eine vollständige Kenntnis voraussetzt. Der Wissenschaftsrat kann keine konkreten Vorschläge für Änderungen der Studiengänge und Prüfungsordnungen machen, mißt ihnen jedoch erhebliche Bedeutung zu.“ (26, 170)

Es ist erforderlich, daß aus den Inhalten der einzelnen Studiengänge jeweils ein klar umrissener Kanon eines Basiswissens herausgearbeitet wird. Er ist zu ergänzen durch Erweiterungs- bzw. Spezialgebiete. Erst die detaillierte Formulierung der Prüfungsinhalte kann dazu beitragen, das Prüfungsverfahren dem Grundsatz der Gleichheit anzunähern, es bis zu einem gewissen Grade zu entpersonalisieren, es durchschaubarer, kontrollierbarer zu machen und somit das Belastungsmoment der physischen Unsicherheit zu verringern.

2. Begleitende Kontrollen und Kritik führen zur Selbstkontrolle

Bei der Analyse des Lernprozesses wurde als wesentliche Erkenntnis die Bedeutung des feed back herausgearbeitet. Im Studiengang unserer Hochschulen allerdings fehlen Möglichkeiten zur Rückkoppelung und Bestätigung durch Kontrollen und Kritik weitgehend. Die Folgen dieses Fehlens brauche ich nicht ausführlich darzulegen, sie sind diesem Kreis hinlänglich bekannt. Die Untersuchung des Instituts für Bildungsforschung in der MAX-PLANCK-Gesellschaft belegte 1966, was zu erwarten war: während in Studiengängen mit einem straffen Studienaufbau in dem untersuchten Zeitraum zwischen 73 % und 82 % der Studenten zu einem Abschluß kamen, haben in den „Kulturwissenschaften, die das Prinzip der akademischen Freiheit als Lernfreiheit... noch am stärksten verkörpern“ im gleichen Zeitraum nur 37 % der Studienanfänger das Studienziel erreicht. Die Gruppe derer, die das wissenschaftliche Studium ganz aufgegeben haben, ist mit 21 %, und die Gruppe derer, die einen anderen Abschluß... erreichten, mit 17 % besonders groß.“ (11,184)

In der Regel ist in den meisten geisteswissenschaftlichen Fächern die Abschlußprüfung die einzige Kontrolle während des Studiums. Sie verlangt als zusammenfassende Prüfung die momentane Verfügbarkeit des gesamten Studienstoffes. Zwei Haupteinwände werden gegen ein solches Prüfungsverfahren vorgebracht: Der Student hat während seiner Studien zu wenig oder gar nicht die Möglichkeit, sich unter sachkundiger Anleitung selber zu kontrollieren und zu beweisen, er muß als Folge mangelnder Bestätigungen einer permanenten Verstärkung seiner Leistungsmotivation entbehren. Um diesem Übel abzuhelpfen, wird die Einführung von Zwischenprüfungen vorgeschlagen.

Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern Zwischenprüfungen nicht den Zweck haben könnten, einzelne Studieninhalte abzuschließen. „Sie soll durch die Leistung, die sie verlangt, das Studium von Anfang an unter den ihm eigenen wissenschaftlichen Anspruch stellen und es in seiner ersten Phase regeln. Sie soll die zweite, freiere Phase des Studiums einleiten (und) den Zugang zu den Hauptseminaren eröffnen.“ (28, 19)

Bei dem sechssemestrigen Studiengang an Pädagogischen Hochschulen wird die Einführung von Zwischenprüfungen nicht leicht sein. Als möglicher Einschnitt scheint das Ende des 3. Semesters für eine Zwischenprüfung aus folgenden Gründen noch am geeignetsten zu sein:

a) In der Regel verstärken sich vom 4. Semester an die didaktischen und schulpraktischen Studien. Für sie sind gewisse Kenntnisse als Voraussetzungen erforderlich, sie können Gegenstand der Zwischenprüfung sein.

b) Ein Hochschulwechsel ist drei Semester vor der Abschlußprüfung noch sinnvoll.

c) Für das Hauptstudium, in dem der Student stärker in die Forschung mit einbezogen werden sollte, verbleibt noch eine relativ lange Zeit.

d) Da das Gros der Studenten mit dem Wintersemester das Studium beginnt, liegt der Schwerpunkt der Abschlußprüfungen am Ende des Sommersemesters; die Zwischenprüfungen liegen dann schwerpunktmäßig am Ende des Wintersemesters; eine Massierung von Prüfungen kann vermieden werden.

Eine wesentliche Bedingung für die sinnvolle Durchführung der Zwischenprüfungen ist — wie oben gefordert — die Formulierung der Studien- und Prüfungsinhalte. Aus der Zuordnung der Inhalte zu den Semestern ergeben sich die Inhalte für die Zwischenprüfungen. Eine weitere Bedingung ist, daß alle Bundesländer sich auf eine einheitliche Stellung der Zwischenprüfung im Studiengang einigen und Zwischenprüfungen gegenseitig anerkennen.

Es scheint mir, daß das Moment der Selbstbestätigung durch Kontroll- und Kritikmöglichkeit im Studiengang über Zwischenprüfungen hinaus verstärkt werden sollte. Sicher ist das häufige Überprüfen der „assignments“, wie es in den USA üblich ist, nicht erforderlich und wohl auch nicht wünschenswert. Der

Student sollte aber die Möglichkeit haben, sich an mehreren Stellen des Studienganges, evtl. am Ende eines jeden Semesters, freiwillig einer angebotenen Kontrolle zu unterziehen. Als Honorierung erhält er einen Kredit, der als vollgültiges Teilstück in der Abschlußprüfung angerechnet wird.

Ich komme damit zu einem wesentlichen Mangel unserer Prüfungen, die comprehensive examinations sind: In einer zusammenfassenden Prüfung werden in einer kurzen, begrenzten Zeit die Inhalte des gesamten Studiengebietes abverlangt. Ausschließlich von dieser Prüfung hängt die Zensur ab. Bei einer Wiederholung steht der Student wiederum dem ganzen Stoff des Faches gegenüber.

Dieser einmaligen, alles zusammenfassenden punktuellen Prüfung stelle ich ein additives Prüfungsverfahren mit sukzessivem Erwerb der Qualifikationen gegenüber. Die oben erwähnten Kredite sind Teile der Abschlußprüfung, der damit der Charakter der Einmaligkeit genommen wird. Die Summe der Kredite bildet die Abschlußzensur mit; über Anzahl und Wertigkeit der Kredite wird zu sprechen sein. Es könnte sogar überlegt werden, auf ein besonders gestaltetes Abschlußexamen gänzlich zu verzichten. — Mit Sicherheit können die problematischen Fleißprüfungen entfallen.

Da das Ergebnis der Zwischenprüfungen zur Findung der Abschlußzensur heranzuziehen ist, sollte der Empfehlung des Wissenschaftsrates nicht gefolgt werden, als Ergebnis der Zwischenprüfungen nur „bestanden“ oder „nicht bestanden“ zu verzeichnen.

Ein additives Prüfungsverfahren verringert den Prüfungsdruck und ermöglicht dem Studenten, seinen Ausbildungsgang individueller zu gestalten. Außerdem ermöglichen die häufigen Kontrollstationen dem Unterrichtenden eine optimale Selbstprüfung der Effektivität seiner Veranstaltungen.

Noch ein Wort zur Durchführung der anzubietenden Kontrollmöglichkeiten: Überschaubare, einen eng begrenzten Gegenstand behandelnde Semesterarbeiten (ca. 10 bis 20 Seiten) bieten Möglichkeiten, sich in der Anfertigung von wissenschaftlichen Arbeiten zu erproben. Gliederung, Anwendung bestimmter Methoden, Bibliographie werden geübt. — Im Studiengang der Technischen Hochschule sind ähnliche Übungsarbeiten selbstverständlich.

In dem Zusammenhang soll auf die zwar juristisch verständliche, pädagogisch aber bedenkliche Praxis der Zeitbeschränkung von in der Regel 8 Wochen bei der Anfertigung der wissenschaftlichen Abschlußarbeiten hingewiesen werden. Möglichst frühe Beschäftigung mit dem Gegenstand der wissenschaftlichen Abschlußarbeit entwickelt leistungssteigernde Eigeninitiative. Die Beschäftigung mit dem Thema sollte darum nicht befristet sein.

Klausuren sollten auch in den sog. geisteswissenschaftlichen Fächern zu einer stärkeren Objektivierung der Anforderungen drängen: Relativ enge Fragen, auf begrenztem Platz beantwortet oder Antwort-Wahl-Fragen ermöglichen die Bewertung nach einem Punktsystem. Die Formulierung der Fragen bedarf einer

kollegialen Korrektur, um Fragen und Antwortmöglichkeiten eindeutig zu formulieren. Bei Rückgabe der Arbeit werden die optimalen Antworten mit Punktzahlen hektographiert mitgeliefert, so daß sowohl Kontrolle als auch Selbstkorrektur möglich sind. Die prozentuale Aufteilung der Prüfungsergebnisse und ihre Veröffentlichung verstärken das Moment der Selbsteinschätzung. Ich brauche nicht zu betonen, daß sowohl die Übungsarbeiten als auch die Klausuren sorgfältig durchgesehen, mit Urteil und gegebenenfalls mit Kommentar versehen werden müssen.

3. Pädagogisierung der Prüfungssituationen

Einzelne Praktiken gegenwärtigen Examinierens tragen deutlich repressive Züge, sie blieben unberührt von den Erkenntnissen der Tiefen- und Lernpsychologie. Umfang und Richtung des zu prüfenden Stoffes liegen bisher offiziell ausschließlich in der Initiative des Prüfers; das Ergebnis einer Fachprüfung bleibt geheim, bis die gesamte Prüfung abgeschlossen ist; der Prüfungsakt vollzieht sich hinter verschlossenen Türen; das Gutachten über wissenschaftliche Arbeiten wird in der Regel nicht veröffentlicht. Das alles hat Bedrückung, Unsicherheit und Angst zur Folge, seelische Reaktionen, die alles andere als leistungsmotivierend sind.

Es dürfte noch ein weiter Weg zurückzulegen sein, bis Prüfungen weitgehend unpersönlich und objektiv durch Tests abgenommen werden. Die Ausarbeitung von Leistungstests für die Ausbildung des Lehrers dürfte eine wesentliche Aufgabe zukünftiger hochschuldidaktischer Bemühungen sein. — Aber auch in Zukunft wird nicht gänzlich auf persönliche, mündliche Prüfungen zu verzichten sein, da Prüfungen wie der Unterricht selbst nicht nur objektorientiert, sondern vor allem auch ordnungs- und methodenorientiert sein müssen. Begründungen und Akzentuierungen sind durch Leistungstests nur schwer zu erfassen. Gerade aber diese mündlichen Prüfungen bedürfen schneller und gründlicher Erneuerungen.

Gegenstände der mündlichen Prüfung sind der detailliert formulierte Mindestkanon und eine genau festgelegte Anzahl von individuellen Spezialthemen. Über die Gegenstände der Prüfung findet zwischen Prüfer und Kandidat vor der Prüfung eine bindende Absprache statt. Vorangehende Begrenzung und Festlegung der Themen sollten nicht Ergebnis eines individuellen Prüferwohlwollens sein, sondern Selbstverständlichkeit, auf die der Kandidat Anspruch hat.

Mit Recht weist JACOBI auf die grundsätzliche Unterschiedlichkeit zwischen Studienverhältnis und Prüfungspraxis:

„Im Staatsexamen werden klare, präzise Auskünfte und Kenntnisse verlangt; der Prüfling soll die Antwort auf eine Frage möglichst schnell und eindeutig verfügbar haben. Während des Studiums aber haben ihn gerade die besten Lehrer gelehrt, allen allzu schnell und glatten Antworten gegenüber mißtrauisch zu sein, den Fragen auf den Grund zu gehen, sich zuerst einmal ganz in eine Problematik hineinzugeben, ehe man auch nur den Versuch einer Antwort macht.

Im Studium haben Philologen und Historiker gelernt, Texte zu interpretieren und dabei alle wissenschaftlichen Hilfsmittel zu Rate zu ziehen. Im Examen entzieht man ihnen nicht nur all diese Hilfsmittel, sondern vielfach auch den Text; der Prüfling soll nun plötzlich auf alle Fragen auswendig Auskunft geben.“ (9, 18)

Prüfungen müssen zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gemacht werden; es wird festzustellen sein, welche Prüfungsstile leistungssteigernd, welche leistungslähmend sind. Es scheint Blockierungen zu lösen und vertiefende Prüfungsgespräche zu ermöglichen, wenn dem Kandidaten schriftlich formulierte Fragen vorgelegt werden, zu denen er sich in einem Prüfungsvorbereitungsraum Notizen anfertigen konnte; wenn er sich zunächst eine kürzere Zeit zusammenhängend — und damit sich lösend — zu seinen Fragen äußern kann; wenn dem Kandidaten während der Prüfung deutlich wird, ob seine Lösungen zu reichend sind oder nicht. — Hier müssen aber, wie gesagt, sorgfältige Untersuchungen einsetzen, die auch die Personenunterschiedlichkeiten berücksichtigen.

Ein wesentliches Moment einer Pädagogisierung der Prüfungen sehe ich in der Zulassung der Studentenöffentlichkeit zu jeder Prüfung. Öffentlich durchgeführte Prüfungen geben dem Studenten schon frühzeitig die Möglichkeit, sich mit diesem selbstverständlichen, undramatischen Studienteil vertraut zu machen. Mir wurde von Studenten wiederholt gesagt, daß sie gerade in den Prüfungsgesprächen ihrer Kommilitonen selber viel gelernt hätten und daß ihnen Prüfungsbesuche Prüfungsangst genommen habe. Den Vorteil größerer Transparenz und Kontrollierbarkeit bei Öffentlichkeit der Prüfung kann ich, weil selbstverständlich, unerwähnt lassen. — Meines Wissens fanden bereits um 1930 in Leipzig Prüfungen in der Philosophischen Fakultät öffentlich statt. Vor einigen Tagen hat die Westdeutsche Rektorenkonferenz die Öffentlichkeit der Prüfungen empfohlen.

Die Gefahren einer öffentlichen Prüfung sollten nicht übersehen werden: Nicht jeden Kandidaten oder Prüfer wird die auf eine feste Zahl zu beschränkende Gruppe der Zuhörer ungestört lassen. Erfahrungen zeigen aber, daß die Zuhörer relativ schnell aus dem Blickwinkel von Kandidat und Prüfer gleiten. — Die Öffentlichkeit der Prüfung verhindere, so wird weiter gesagt, daß der Prüfer Brücken bauen könne. Dieser Einwand ist unberechtigt. Da, wo die Prüfungssituation Hilfe vertretbar erscheinen läßt, da sollten sie auch coram publico gegeben werden können; wo Hilfen die Öffentlichkeit scheuen müssen, sollten sie ganz unterbleiben. Das Moment einer persönlichen Abhängigkeit — auch Abhängigkeit von Wohlwollen — muß so klein wie möglich gehalten werden. Damit wird das Instrument der Prüfung von Praktiken befreit, die, meist unbeabsichtigt, repressiv wirken.

Es muß allmählich selbstverständlich werden, daß alle Prüfungsergebnisse (auch die der schriftlichen Arbeiten mit Wortlaut des Gutachtens) jeweils nach ihrer Festlegung schon während des Prüfungsverfahrens mitgeteilt werden. Ich bin mir nicht sicher, ob der Einwand, man wolle den Kandidaten während der

Prüfung durch Mitteilung evtl. auch schlechter Zensuren nicht belasten, der wirkliche Grund für das Zurückhalten der Teilzensuren ist. Mir bestätigten Studenten immer wieder, daß die Unsicherheit über das Ergebnis sie mehr belastete als das Wissen darum. — Im übrigen muß ich gestehen, daß mir die Lage des Hochschullehrers nach der Prüfung unwürdig erscheint, wenn er, nach dem ihm bekannten Ergebnis befragt, mit dem Hinweis auf die Prüfungsgepflogenheiten schweigen muß.

Abschließend sei noch ein Hinweis gestattet, der nur am Rande mit meinem Thema zusammenhängt, aber von wesentlicher Bedeutung ist. Bei der Zensurenfindung sollten gewählte Vertreter der studentischen Fachschaften mit Stimme an den Beratungen teilnehmen. Die Zensurenerteilung selbst kann allerdings nur in der Hand der vom Prüfungsamt bestellten Prüfer liegen, da es sich um Staatsprüfungen handelt.

Für alle Studiengänge sind die Überlegungen zur Erneuerung der Prüfungspraxis von Bedeutung; für den Ausbildungsgang zukünftiger Lehrer stellen sie eine wesentliche Bedingung dar zur Erneuerung des gesamten Schulwesens. Leistungsmessung, -kontrolle und -zensierung sind Tätigkeiten, die im Lehrerberuf einen nicht geringen Umfang einnehmen. Bereits in seiner Hochschulausbildung zum Lehrer darf der Student nicht eine erneute Verstärkung der von den allgemeinbildenden Schulen her hinlänglich vertrauten Prüfungs- und Zensierungspraktiken erfahren. Gerade beim zukünftigen Lehrer als einem Multiplikator eigener Erfahrungen muß ein wesentlicher Teil der Ausbildung darin bestehen, als Lernender an sich selbst die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft zu erfahren. Leider klaffen inhaltliche Hochschullehre und das praktische Lehren der Hochschule z. T. noch weit auseinander. Der angehende Lehrer darf von einer Ausbildungsstätte, die sich u. a. der Vermittlung der Pädagogik widmet, nicht Prüfungs- und Zensierungspraktiken erfahren, die im höchsten Maße unpädagogisch und autoritär sind.

III. Begleitende Maßnahme

Die Literatur zur Hochschulreform ist während der letzten Jahre fast ins Uferlose angeschwollen. Bei Durcharbeitung der Literatur wird man von einer gewissen Resignation befallen: Seit Jahren werden gut begründete, praktikable, vernünftige Vorschläge zur Erneuerung der Studiengänge und Prüfungsverfahren an unseren Hochschulen publiziert und teilweise auch in Hochschulkonferenzen diskutiert. Verändert hat sich bisher recht wenig. Dafür sehe ich vor allem drei Gründe:

1. Die Institutionen, die Wissenschaft entwickeln und pflegen, haben schon vieles untersucht, nur nicht sich selbst. Studienpläne nach Inhalt und Aufbau, hochschuladäquate Lehrmethoden und Kontrollen, ihre Effektivität müssen Gegenstand der Forschung werden. Fast alle der von mir genannten Diskussionspunkte bedürfen vergleichender Analysen.

Auf folgende Fragen z. B. sind mir gesicherte Antworten nicht bekannt: Welche Wirkung in bezug auf Berufswahlbestätigungen und Leistungsmotivation haben die einzelnen unterschiedlichen Teile und Inhalte der jeweiligen Studiengebiete auf den Studenten (z. B. Praktika, Historische Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Pädagogische Psychologie)? Wie sieht in den geisteswissenschaftlichen Fächern die optimale Kombination von Vorlesung, Seminar, Tutorenübung und Einzelarbeit aus, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung der Studien- und Stundenpläne? Bis zu welchem Umfang lassen sich in geisteswissenschaftlichen Fächern Prüfungen durch Tests objektivieren, und von welchen Stationen an bedürfen sie des ergänzenden individuellen Gesprächs? Welches ist der Zusammenhang zwischen Prüfungsstil und -methode einerseits und Prüfungseffektivität und -ergebnis andererseits (z. B. ständiges Unterbrechen durch den Prüfer, keine Bestätigungen geben usw.)? Welche Korrelation besteht zwischen (regelmäßigem) Besuch der Hochschulveranstaltungen und Prüfungsergebnis? Die Reihe von Fragen zum Studiengang und Prüfungsverfahren läßt sich leicht erweitern. Unberaten sind wir auch bei Beantwortung der weitaus schwierigeren Fragen zu den Studieninhalten (Curriculum Forschung).

2. Daß Lehrer ihren Beruf, nämlich das Lehren, lernen müssen, ist heute weitgehend unbestritten. Hochschullehrer allerdings wird man aus sich selbst. Dieses Verfahren des methodisch-didaktischen Selbmademan, umhüllt von dem Prinzip der akademischen Lehrfreiheit und einem noch immer unerschütterten Sozialprestige, fördert auf seiten der Hochschullehrer eine resistente Haltung gegenüber Ansätzen zu Erneuerungen in der Hochschuldidaktik.

Es ist schwer, affektive Widerstände auf seiten der Hochschulkollegen zu überwinden und sie dafür zu gewinnen, in evtl. sogar überregionaler Absprache detaillierte Studienpläne zu erstellen, langfristige Pläne mit Problem- und Literaturangaben auszuarbeiten, zu bis ins Detail gehender interdisziplinärer Synchronisation zu kommen unter Aufgabe einiger Privilegien.

Die Entwicklung einer Forschung zur Hochschuldidaktik wird die angesprochenen Schwierigkeiten in Zukunft mildern. Bis dahin aber ist noch ein sehr weiter Weg. Mir scheint, daß wir gegenwärtig nur unter Aufbietung höchster Selbstkritik und nur mit Unterstützung unserer studentischen Kommilitonen zu positiven Ergebnissen kommen können. Aussprachen über Veranstaltungen, Fragebögen und Veranstaltungsrezensionen sind notwendig. — Allerdings muß sich bei der Studentenschaft das Bemühen um intensive, produktive Kooperation verstärken.

3. Die bestehenden Rechtsgrundlagen in Form von Studien- und Prüfungsordnungen erschweren z. T. Bemühungen um Erneuerungen: Die Zustellung der Themata für die wissenschaftliche Abschlußarbeit wird fixiert, die Öffentlichkeit der Prüfung ist nicht ohne weiteres möglich, die Absprache der Prüfungsthemen kann durch Prüfungsordnungen behindert werden usw. Hier sind schnelle Änderungen notwendig.

Ich wünschte mir, daß die sich anschließende Diskussion zu möglichst konkreten Ergebnissen in Richtung auf detaillierte, synchronisierende Gestaltung der Studienpläne und auf Objektivierung, Transparenz und Pädagogisierung unserer Prüfungsverfahren kommen möge. Dieser Wunsch erwächst nicht der Ungeduld, sondern der Verantwortung für die jungen Menschen, die aufgeschlossen und lernwillig in unsere Hochschulen kommen — 60 000 neue in jedem Jahr — und der Verantwortung gegenüber unserer Gesellschaft, die Hochschulen einrichtet und erhält.

Literatur

1. O. ANWEILER: Entwicklungstendenzen europäischer Schulreformen. In: Bildung und Erziehung. Düsseldorf 1967. Jg. 20, S. 242—251.
2. H. H. T. BROCHER: Begleitende Verfahren bei der Überprüfung des medizinischen Unterrichts. In: Probleme des Medizinunterrichts. München/Berlin/Wien 1968. S. 45—54.
3. R. DAHRENDORF: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück 1965.
4. TH. DIETRICH: Gedanken zum Aufbau, der Gliederung und dem Zusammenhang der pädagogischen Studien an den Pädagogischen Hochschulen. In: Pädagogische Rundschau. Ratingen 1966. Jg. 20, S. 713—728.
5. TH. DIETRICH: Aufbau und Gliederung des Studiums der Pädagogik auf empirisch-pragmatischer Grundlage. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Bochum 1968. Heft 8, S. 59—72.
6. E. FRAENKEL: Akademisches Prüfungswesen in Deutschland und in den USA. (Ein Vergleich). In: Jahrbuch für Amerikastudien. Heidelberg 1967. Bd. 12, S. 61—73.
7. F. HARTMANN: Die gegenwärtigen Entwicklungslinien der Ideen, Systeme und Formen ärztlicher Ausbildung. Pädagogik und Didaktik des Medizinstudiums. In: Didactica. Ratingen 1968. S. 1—32.
8. H. v. HENTIG: Das Lehren der Wissenschaft. In: Frankfurter Hefte. Frankfurt 1966. Jg. 21, Heft 3, S. 162—170.
9. K. JACOBI: Einige Überlegungen zur Praxis des Studiums und des Staatsexamens. In: Die Deutsche Universitätszeitung. Bonn 1967. Jg. 22, Heft 7, S. 16—19.
10. H. KAPUSTE; Noak, H.: Leistungstests in der Medizin — Möglichkeiten und Grenzen. In: Probleme des Medizinunterrichts. München/Berlin/Wien 1968. S. 55—72.
11. G. KATH u. a.: Studienweg und Studienerfolg. Berlin 1966 (Studien und Berichte. 6)
12. S. LEIBFRIED: Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA. Frankfurt 1968.
13. R. LENNERT: Die Prüfung als pädagogisches Problem. In: Protokolle der Tagung der Ev. Akademie Loccum über „Die Prüfung“ vom 8. 9.—12. 10. 1959.
14. NITSCH; GERHARDT; OFFE; PREUSS: Hochschule in der Demokratie. Berlin 1965.
15. S. B. ROBINSOHN: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin 1967.
16. D. SPINDLER: Empirische Untersuchung über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Päd. Hochschule Oldenburg (1). In: Pädagogische Rundschau. Ratingen 1968. Jg. 22, S. 277—286.
17. TH. v. UEKKÜLL: Zum Aufgabenkreis der Arbeitsgruppe „Hochschuldidaktik“, Untergruppe Medizin. In: Probleme des Medizinunterrichts. München/Berlin/Wien 1968. D. 11—13.

18. Verband Deutscher Studentenschaften: Studenten und die neuere Universität. Bonn 1962, 1966².
19. Verband Deutscher Studentenschaften: Studienreform 1965. Bonn 1965.
20. Verband Deutscher Studentenschaften; TH. H. JÜCHTER: Studienreform 1966. Bonn 1967.
21. Verband Deutscher Studentenschaften: Beschlußsammlung 19. oMV Göttingen März 1967. Bonn 1967.
22. H. WENKE: Akademisches Prüfungswesen in Deutschland. Tatbestände und Probleme. In: Jahrbuch für Amerikastudien. Heidelberg 1967. Bd. 12, S. 48—60.
23. H. WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts. In: Hochschulunterricht im Wandel. Göttingen 1967. S. 11—36.
24. Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neugründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956.
25. Anregungen des Wissenschaftsrates zur Gestalt neuer Hochschulen. (Bonn) 1962.
26. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I. (Bonn) 1960.
27. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. (Bonn) 1966.
28. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. (Bonn) 1967.
29. Westdeutsche Rektorenkonferenz: Sonderheft. Zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen. Bad Godesberg 1967.
30. Bildung in neuer Sicht. Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation. Villingen 1967. — (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg).
31. Leitsätze zur Universitätsreform in Hamburg. Hamburg 1968.
32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim 1968.
33. Hochschuldidaktik — Hochschulreform. Berlin 1968. (Schriftenreihe der Studentenvertretung der Päd. Hochschule Berlin).
34. ASTA Informationen. Schule — Lehrer — Hochschule — Student. Themen zur Reform. Göttingen 1967 (Studentenschaft der Pädagogischen Hochschule Göttingen).