

# Arbeitspapiere

AP - WI94

Helmut Winkler

30

Erfahrungen mit integrierten  
Studiengängen an der Universität  
Gesamthochschule Kassel

Ein Beitrag zur Diskussion um  
differenzierte Studiengangstrukturen  
an Universitäten

Kassel 1994.





Arbeitspapiere des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung  
an der Gesamthochschule Kassel

Nr. 30

**Helmut Winkler**

**30**

**Erfahrungen mit integrierten  
Studiengängen an der Universität  
Gesamthochschule Kassel**

**Ein Beitrag zur Diskussion um  
differenzierte Studiengangstrukturen  
an Universitäten**

Kassel 1994

## ARBEITSPAPIERE

Herausgeber: Wissenschaftliches Zentrum für  
Berufs- und Hochschulforschung  
an der Gesamthochschule Kassel

Redaktion: Christiane Bradatsch

c Alle Rechte vorbehalten 1994

Wissenschaftliches Zentrum für  
Berufs- und Hochschulforschung  
Gesamthochschule Kassel  
Henschelstraße 4  
D-34109 Kassel  
Tel.: 0561/804 2415  
FAX: 0561/804 3301

<b>Von der Entstehung einer Gesamthochschule</b>	<b>7</b>
<b>1. Vorbemerkung</b>	<b>8</b>
<b>2. Konzepte für integrierte Studiengänge und ihre Entwicklung an der Gesamthochschule Kassel</b>	<b>12</b>
2.1 Der Katalog möglicher Modelle 1970: Modell-Vielfalt	12
2.2 Das Konsekutiv-Modell an der Universität Gesamthochschule Kassel 1972 Bildungspolitisches Ziel später Differenzierung	13
2.3 Zum Vergleich: Das Y-Modell der Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen 1975	16
2.4 Aktueller Entwicklungsstand der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel	18
2.4.1 Wie sieht ein integrierter Studiengang heute aus?	18
2.4.2 Quantitative Entwicklung: Mehr Zulauf als Plätze	22
2.4.3 Regionale Herkunft der Studierenden in den integrierten Studiengängen	27
2.4.4 Ausländische Studierende	27
2.4.5 Verteilung nach Geschlecht: Studiengangspezifika	30
2.4.6 Art der Hochschulzugangsberechtigung	32
2.4.7 Soziale Herkunft der Studierenden	32
2.4.8 Altersstruktur der Studierenden	33
2.4.9 Übergang in die zweite Studienstufe der integrierten Studiengänge	35
2.4.10 Absolventenquoten	37
2.4.11 Studiendauer	38
2.4.12 Berufs-(start)erfolge von Kasseler Hochschulabsolventen	39
2.5 Diskussion der Besonderheiten der qualitativen Studiengangentwicklung in den integrierten Studiengängen der Universität Gesamthochschule Kassel	42
2.5.1 Neues Verhältnis von Theorie und Praxis	42
2.5.2 Elite- oder Massenstudium in den integrierten Studiengängen?	43
2.5.3 Ausstrahlung auf andere Diplomstudiengänge	43
2.5.4 Internationale Anerkennung	44
2.5.5 Veränderung der Lehrkörperstruktur	44
2.5.6 Einrichtung von Studienbereichen zur inhaltlichen Koordinierung und Abstimmung des Lehrangebotes in den intergrierten Studiengängen	45
2.6 Zukünftige Entwicklungsperspektiven: Vollständige Verwissenschaftlichung	46

<b>3.</b>	<b>Einschätzung der Entwicklung: Integrierte Studiengänge als Beispiel für verkürzte Universitätsstudiengänge?</b>	<b>46</b>
3.1	Offenheit des Zugangs zu einem wissenschaftlichen Studium: Wie real ist die Chance zur Wahrnehmung durch Nichtabiturienten?	47
3.2	Zunehmende Heterogenität der Studentenschaft: Differenziertere Problemsicht?	47
3.3	Praxisbezug und Berufsqualifizierung	47
3.4	Förderung des Selbststudiums in Projekten, an Lernzentren und in Arbeitsgruppen als verbindendes Element von praxisorientierter Lehre und Forschung?	48
3.5	Lassen sich reale Studienzeiten durch integrierte Studiengänge verkürzen?	48
3.6	Kann und soll die Attraktivität des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses weiter vergrößert werden?	49
3.7	Nach welchen Kriterien erfolgen Selektion und Differenzierungen nach dem ersten Abschluß?	49
3.8	Bereitet die zweite Studienphase ausschließlich auf akademische Berufe vor?	50
3.9	Können Universitäts-(Diplom)studiengänge Elemente der integrierten Studiengänge aufnehmen? (z.B. Berufspraktische Studien und nicht-fachwissenschaftliche Anteile)	50
3.10	Ermöglichen Integrierte Studiengänge internationale Anerkennung?	50
3.11	Welchen regionalen Bezug haben die integrierten Studiengänge an der Univer- sität Gesamthochschule Kassel?	51
3.12	Sind durch die Umwidmung von Stellen der ehemaligen Fachhochschullehrer in integrierten Studiengängen Kapazitätsengpässe zu befürchten?	51
<b>4.</b>	<b>Anstöße für die Diskussion um die Einführung differenzierter Studiengangstrukturen an Universitäten</b>	<b>52</b>
4.1	Elemente möglicher "Entfrachtung" überlanger Studiengänge	52
4.2	Einige provokative Diskussionsanreize	52
	<b>Verzeichnis der verwendeten Materialien und Literatur</b>	<b>55</b>

<b>Verzeichnis der Abbildungen</b>		<b>Seite</b>
Abb.:		
1	Konsekutivmodell des Wissenschaftsrates	13
2	Das "Kasseler Modell" für integrierte Studiengänge 1972	14
3	Grundstruktur für die integrierten Studiengänge an der GhK im Jahre 1975	15
4	Y-Modell für den Studiengang Wirtschaft an nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen	17
5	Integrierter Studiengang Elektrotechnik (Energietechnik) an der GhK	18
6	Grundmuster für (deutsche) Ingenieurstudiengänge	19
7	Absolute Steigerung der Studierendenzahl an der GhK	22
8	Steigerung der Studierendenzahl an der GhK im Vergleich zur Entwicklung im Bundesgebiet	23
9	Relative Zunahme der Studierendenzahl an der GhK im Vergleich zu anderen hessischen Hochschulen	24
10	Steigerung der Studierendenzahlen in den Studienganggruppen an der GhK	25
11	Studierendenzahl nach Abschlußarten der GhK	25
12	Entwicklung der Studierendenzahlen in den integrierten Studiengängen der GhK im WS 85/86 und im WS 92/93	26
13	Engere Herkunftsregionen von Studierenden der GhK	27
14	Studierende der GhK nach Herkunftsregionen	28
15	Herkunftsländer ausländischer Studierender an der GhK	29
16	Ausländische Studierende an der GhK nach Abschlußart	29
17	Die 12 häufigsten Berufe für männliche Hochschulabsolventen	30
18	Die 12 häufigsten Berufe für Hochschulabsolventinnen	31
19	Verteilung nach Geschlecht in den integrierten Studiengängen der GhK	31
20	Studierende an der GhK nach Art der Hochschulzulassungsberechtigung (HZB)	32
21	Soziale Herkunft der Studierenden der GhK (Beruf des Vaters)	33
22	Altersstruktur der Studierenden in den integrierten Studiengängen der GhK (Diplom I)	34
23	Altersstruktur der Studentinnen in den integrierten Studiengängen der GhK (Diplom I)	35
24	Verteilung der Studierenden in integrierten Studiengängen der GhK auf die 1. und 2. Studienstufe	36
25	Prozentanteil der D II-Abschlüsse in den integrierten Studiengängen an den fünf nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen	37
26	Absolventenquoten an der GhK in integrierten Studiengängen (Diplom I und Diplom II)	38
27	Studiendauer in den integrierten Studiengängen der GhK	39
28	Berufsstarterfolge von AbsolventInnen der integrierten Studiengänge	40
29	Jahreseinkommen von Hochschulabsolventen nach besuchter Hochschulart	42



## Von der Entstehung einer Gesamthochschule

"Der ferne gute König hatte die großartige Idee, ein völlig neuartiges Auto konstruieren zu lassen, das schneller, größer und sicherer sein sollte als alle anderen. Er rief deshalb eine Gruppe Experten zusammen: Sie bestand aus einem Friseurmeister, einem pensionierten Admiral, einem Polarforscher, einem Konditorlehrling, einem Beerdigungsunternehmer und einem Amateur-Astrologen. Die an sich ganz simple Aufgabe der sechs Experten wurde ein wenig dadurch erschwert, daß als Konstruktionsteile das Heck eines Volkswagens und das Vorderteil eines Traktors vorgegeben waren und daß der Umbau zur Neukonstruktion bei laufendem Motor erfolgen sollte. Ferner hatte der gute König es abgelehnt, die Baustelle einzäunen zu lassen, so daß stets ein Haufen Volkes um das Fahrzeug herumstand und Maulaffen feilhielt; oft versammelten sich die Experten deshalb des Nachts beim Schein selbstgebastelter Laternen, dabei Beschwörungsformel murmelnd, die wie *'In-te-gra-tion; In-te-gra-tion'* klangen. Als man die ersten der rund 5000 Pläne zu zeichnen begann, stellte sich heraus, daß nur einige der Experten das metrische System beherrschten, während andere auf der Verwendung von Zoll und Unze bestanden und der Amateur-Astrologe überhaupt nur dem eigenen Augenmaß als dem einzigen progressiven Ordnungsfaktor vertraute. Störende Ablenkung brachte auch der Versuch, einen weiteren Experten hinzuzuziehen, weil die einen sich für einen Landschaftsgärtner aussprachen, die anderen aber auf der Vordringlichkeit eines Homöopathen beharrten. Zudem sandte der kluge Minister des fernen guten Königs gelegentlich kryptische Botschaften wie etwa die folgende: *'Es ist unbedingt darauf zu achten, daß das linke Hinterrad des neuen Fahrzeugs unter keinen Umständen das rechte Vorderrad überholen kann.'* Als trotz dieser leichten Hindernisse innerhalb eines Jahres der Umbau gelang und das neue Auto fahrbereit war, zeigte man sich im Lande des guten Königs allgemein enttäuscht; man kritisierte nicht nur die ästhetischen Mängel der Linienführung, sondern vor allem die Tatsache, daß das Fahrzeug immer noch recht seitenwindempfindlich sei und daß es zudem gleich an mehreren Stellen klappere. Auch der gute ferne König war nicht glücklich, weil unter seinen monarchischen Kollegen niemand sein Konstruktionsmodell nachbauen wollte. Trotzdem soll das Fahrzeug vorerst nicht verschrottet werden. Denn es läuft ... und läuft ... und läuft".

*Kosok, Heinz: Von der Entstehung einer Gesamthochschule. In: informationen MWF, 1995, Nr. 13; S.19.*

## 1. Vorbemerkung

Die zur Zeit geführte Debatte über neue differenzierte Studiengangstrukturen an Universitäten wird diesen von staatlicher Seite wie dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und der Finanzminister/Kultusminister-Konferenz sowie von deren wissenschafts- und hochschulpolitischen Beratungsgremien wie etwa dem Wissenschaftsrat<sup>1</sup> nahegelegt. Auch die Hochschul-Rektoren-Konferenz beschäftigt sich seit 1992 mit diesem Thema<sup>2</sup>. Die aktuellen Anlässe hierfür dürften weithin bekannt sein: Nach der von allen Beteiligten gewollten Bildungsexpansion<sup>3</sup> steigen die Studierendenzahlen immer noch weiter, so daß Studienstrukturreformen nötiger denn je erscheinen. Gleichzeitig lassen auch die finanziellen Möglichkeiten des Staates wegen der notwendigen Ausgaben für die neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung nach. Offenbar scheint aber auch der politische Wille zu weiteren Ausgabensteigerungen für die Hochschulen nicht mehr im gleichen Maße wie zu Beginn der Expansionsphase des Hochschulbereichs vorhanden zu sein. Ein Grund dafür mag darin liegen, daß die staatliche Bildungsadministration einen in der Öffentlichkeit entstandenen Vertrauensschwund gegenüber der Leistungsfähigkeit der Hochschulen zu teilen beginnt. Bezweifelt wird dabei insbesondere die Fähigkeit der Hochschulen zu effizientem Mittelverbrauch für Forschung und Lehre. Solche Zweifel werden u.a. auch durch die Medien, wie mit den jüngsten Ranking-Studien von "Spiegel" und "Stern"<sup>4</sup>, geschürt. Anstelle früher unhinterfragter Leistungsvermutungen tritt nun der Zweifel an effektiver Leistungserbringung der Hochschulen sowie daran anschließend die Aufforderung, durch Evaluierungen diesen Leistungsnachweis zu erbringen. Dann könnten leistungsbezogene Mittelzuweisungen erfolgen<sup>5</sup>. Vor allem durch die Mittel der Studienstrukturreform bzw. der Studienzeitverkürzung sollen die Universitäten die vom Hochschulrahmengesetz vorgesehenen und geplanten Studienzeiten von acht bis zehn Semestern tatsächlich studierbar machen. Diese Forderungen kulminieren schließlich in der *starken Forderung* nach einer ganz bestimmten *Studienstrukturreform* an den Universitäten, nach der die Mehrzahl der Studierenden einen ersten berufsqualifizierenden Abschluß bereits tatsächlich innerhalb der Regelstudienzeiten abschließen können soll sowie eine kleinere Anzahl besonders dafür geeigneter Studierender in einem weiteren Studienabschnitt den Abschluß eines wissenschaftlichen Studiums erreichen kann. Zu diesen Strukturfragen sollte im Herbst 1993 ein gemeinsames Gespräch aller Beteiligten im Bundeskanzleramt (der sogenannte Bildungsgipfel) stattfinden. Zur Vorbereitung dieser Gesprächsrunde hat eine gemeinsame Arbeitsgruppe von Bundes-

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu die in der letzten Zeit von den genannten Institutionen und Gremien verfaßten oder herausgegebenen Thesenpapiere, Grundsatzbeschlüsse und Memoranden, vor allem aber die "10 Thesen zur Hochschulpolitik" des Wissenschaftsrats vom 22.1.93.

<sup>2</sup> Die Hochschulrektorenkonferenz führte Mitte Juni 1993 eine Fachtagung zum Thema "Qualität von Studium und Lehre" in Bonn durch, bei der u.a. auch dieser Frage näher nachgegangen wurde.

<sup>3</sup> Erinnerung sei an den weitergeltenden "Öffnungsbeschluß" für Hochschulen von Bund und Ländern im Jahre 1977.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu: "Spiegel-Spezial" vom Mai 1993: Welche Uni ist die beste?; Spiegel-Rangliste der deutschen Hochschulen sowie: "Stern-Extra" vom 15.4.1993: Wie gut sind unsere Universitäten?

<sup>5</sup> Entsprechende Diskussionen und Vorhaben sind unter den Begriffen wie "Accountability" und "Evaluation" aus Ländern mit einem höheren Anteil an privaten Hochschulen (z.B. den U.S.A.), aber auch aus europäischen Nachbarländern wie etwa den Niederlanden seit längerem bekannt.

und Ländervertretern zusammen mit der Finanz- und Kultusminister-Konferenz ein "Eckwerte"-Papier entwickelt. Darin heißt es:

*"Das Universitätsstudium muß reformiert werden und vor allem auf eine Studienzeit von real vier bis fünf Jahren verkürzt werden. Das theoriebezogene, berufsqualifizierende Studium muß entsprechend den Vorschlägen von Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat wieder so ausgestaltet werden, daß ein Abschluß in diesem Zeitrahmen erreicht werden kann. Davon deutlich zu unterscheiden ist die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für Tätigkeiten in Forschung und Wissenschaft<sup>6</sup>."*

Parallel zu dieser Forderung nach einer differenzierten Studienstruktur an den deutschen Universitäten wird ein verstärkter Ausbau des Fachhochschulbereichs vorgeschlagen. Die Fachhochschulen haben nämlich in den letzten Jahren an der Steigerung der Studierendenzahlen überproportional partizipiert, was von ihnen als Erfolgsbilanz gewertet wird. Im oben genannten "Eckwerte-Papier" wird dazu gefordert:

*"Das Hochschulsystem bedarf angesichts einer langfristig hohen Studiennachfrage und eines ebenfalls hohen Bedarfs an Hochschulabsolventen eines weiteren Ausbaus, der - neben einer Konsolidierung des Universitätsbereichs - schwerpunktmäßig bei den Fachhochschulen erfolgen muß. Künftig soll der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen deutlich gesteigert werden<sup>7</sup>."*

Gedacht ist dabei an eine Erhöhung des Anteils der Studienanfänger an Fachhochschulen auf 35 % bis zum Jahre 2000, danach auf 40 %. Im Jahre 1991 betrug deren Anteil am gesamten Studierendenaufkommen in Deutschland etwa 33 %<sup>8</sup>.

Diese aktuelle Diskussion ist kaum zu vergleichen mit der Studienreformdebatte der frühen siebziger Jahre. Damals standen interne Demokratisierungsprozesse und Fragen der inhaltlichen Studienreform im Vordergrund. Heute geht es dagegen offenbar vor allem darum, die sich aus der Hochschulexpansion ergebenden Studierendenströme möglichst "kostenneutral" zu steuern und einigermaßen gerecht sowohl in einem nach Hochschulart differenzierten Hochschulsystem sowie auch innerhalb der Universitäten in einem nach Ausbildungsebenen differenzierten neuen Studiengangsystem zu verteilen. Hochschulpolitisch heißt das, daß zur Zeit von den oben genannten Institutionen und Gremien *Differenzierungsmodelle* entwickelt werden, die:

- sich an bereits bekannte hochschulpolitische Grundmuster von Differenzierung anlehnen;
- sich der expansiven Hochschulsituation sowie den fiskalischen Gegebenheiten, d.h. der staatlichen Finanzlage anpassen;
- sich um eine Abstimmung von Nachfrage und Angebot bemühen, indem zumindest ein harter Numerus Clausus durch flexible Steuerung von Studierendenströmen ersetzt wird;

<sup>6</sup> Vgl. hierzu These 2 der Anlage zum "Eckwertepapier" der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des vorgesehenen bildungspolitischen Spitzengesprächs ("Bildungsgipfel") 1993, das für Dezember 1993 beim Bundeskanzler geplant war, bisher aber noch nicht stattgefunden hat.

<sup>7</sup> Ebd. These 3.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu "Grund- und Strukturdaten" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1991/92.

- von den politischen Parteien ihrer jeweiligen Klientel gegenüber als gerechtfertigt dargestellt werden können und von ihren Mitgliedern, Anhängern und Wählern nicht allzusehr als Bruch gegenüber früheren hochschulpolitischen Positionen empfunden werden, und die schließlich
- von den beteiligten Hochschulen akzeptiert und operational umgesetzt werden können.

Das scheint vor allem im Hinblick auf das Scheitern der früheren Hochschulexpansions- und -reformphase, die ja während der sozial-liberalen Koalition insbesondere die Gesamthochschulidee befördert hatte, eine "Quadratur des Zirkels" zu sein, da einige der damals sich als nicht generell durchsetzbar erwiesenen Zielvorstellungen jetzt gewissermaßen nur in "neuem Gewande" erscheinen und damit gegen dieselben alten Widerstände durchgesetzt werden müßten. Hier ist ein weiteres Mal auf das Spannungsfeld zwischen den beiden hochschulpolitischen Postulaten von Integration und Differenzierung bzw. Wettbewerb zwischen den Hochschulen hinzuweisen.

Nur die immanente Dialektik der Begriffe Integration und Differenzierung kann hier in der Diskussion weiterhelfen, denn beiden Begriffen ist gemeinsam, daß sie mit Unterschieden umgehen wollen. Integration will Unterschiede beseitigen oder ausgleichen, Differenzierung will mit Unterschieden umgehen, sie teilweise nicht nur herausfinden und verdeutlichen, sondern sie sogar erzeugen. Für die Beteiligung an bzw. die Verteilung von Vergünstigungen, Privilegien oder Macht und Wohlstand streben Integrationskonzepte eine gleichmäßigere Verteilung von Lebenschancen an, Differenzierungskonzepte dagegen eher meritokratisch begründbare Ungleichheit auf der Basis der Bewahrung tradierter Statusordnungen. Die Integrationsidee wird gespeist von sozialen und materiellen Versorgungsgesichtspunkten sowie immateriellen Chancengleichheitspostulaten, die Differenzierungsidee dagegen von Leistungs- bzw. Konkurrenz-Gesichtspunkten in einer sich durchweg als marktdominiert, konkurrenzorientiert und meritokratisch verstehenden Gesellschaft. Es mag als Parallele der Geschichte begriffen werden, daß der Zeitpunkt des Zusammenbruchs des Systems des real existierenden Sozialismus zusammenfällt mit dem Zeitpunkt, zu dem sich die deutsche Bildungspolitik genötigt sieht, im Hochschulbereich stärker mit Leistung als Differenzierungsmerkmal anstatt mit Förderkonzepten als Integrationsmerkmal umzugehen.

Auch ist die letztlich fiskalisch bestimmte Bildungs- und Hochschulpolitik offenbar von einem "Plus-Summenspiel", bei dem Reformen durch Zuwachs gelangen, zum "Null-Summenspiel" geworden: da es jetzt keinen Zuwachs mehr zu verteilen gibt, wird es im hochschulpolitischen Verteilungskampf immer häufiger nicht mehr zu additiven Kompromissen kommen, sondern nur noch zu Umverteilungen zwischen miteinander konkurrierenden Bereichen. So wird z.B. der Zuwachs im Fachhochschulbereich nur durch Stagnation (oder sogar Reduzierung) beim Ausbau der Universitäten finanziert werden können. Pessimistische Beobachter der laufenden Diskussionen befürchten gar eine Art "Kulturkampf" zwischen den Fachhochschulen und den Universitäten, wenn es um eine Veränderung der Verteilung der nicht mehr wachsenden Ressourcen zu Lasten des einen oder anderen Bereichs geht.

Auch werden empfindliche Reduktionen - vergleichbar den Einschnitten in das soziale Netz - an früheren hochschulpolitischen Reform-Postulaten vorgenommen werden müs-

sen. Heute geht es um die Entwicklung von hochschulpolitischen Grundpositionen, die das fiskalisch notwendige Zurückdrängen des Anspruchs von sehr Vielen auf wissenschaftliche Hochschulausbildung bei gleichzeitiger Auswahl Weniger, denen das Recht dazu erhalten bleibt, zustimmungsfähig macht. Die Mindestforderung dazu wäre wohl, daß dabei alles gerecht zugehen möge. Letztendlich wird sich diese Diskussion wiederum an der Frage der "Studierfähigkeit" der neuerdings so vielen Studienberechtigten festmachen.

Obwohl es scheint, daß dies eher Gedanken für Hochschulpolitiker als für Hochschulforscher sind, sollten sie eine Folie darstellen, auf der sich die folgende Darstellung der strukturellen Entwicklung von integrierten Studiengängen an der Universität Gesamthochschule Kassel<sup>9</sup> besser interpretieren läßt. Versucht wird, den Weg des Integrationsmodells für die Studiengangstruktur an der Universität Gesamthochschule Kassel von 1970 bis heute darzustellen und die Erfahrungen daraufhin zu analysieren, ob sie zu der heute aktuellen Diskussion um Differenzierung von Studienstrukturen an Universitäten etwas beizutragen haben. Dabei geht es vornehmlich um die Behandlung von *Unterschieden* als dem kleinsten gemeinsamen Nenner der beiden *Konzepte: Integration und/oder Differenzierung*.

Methodisch stellt dieses Arbeitspapier<sup>10</sup> eine evaluationsorientierte Studiengangstruktur-Analyse der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel dar. Normalerweise werden Programme evaluiert. Da aber die Struktur der integrierten Studiengänge Programmcharakter aufweist, schien diese Vorgehensweise methodisch geeignet, um zu einer kritischen Bewertung des "Programms" der Einrichtung solcher integrierter Studiengänge sowie der Resultate und Erfahrungen mit ihnen zu kommen.

Die herangezogenen und präsentierten Daten stützen sich dabei ausschließlich auf bereits vorhandene und von daher für jeden Hochschulangehörigen relativ leicht zugängliche Datensammlungen und Materialien. Damit soll zugleich die These belegt werden, daß die Hochschule in Form von Daten gemeinhin über bereits viel mehr Informationen verfügt, als man generell annimmt, daß diese vorhandenen Daten aber nur selten - und dann meistens akzidentell - inhaltlich analysiert und ausgewertet werden. Für die jetzt anlaufenden Bemühungen um die systematische und in regulären Abständen vorgesehene Erstellung von Lehrberichten der Fachbereiche kann dies von den Beteiligten möglicherweise als ermutigendes Beispiel angesehen werden. Dabei wird durch die Beschränkung auf die Strukturebene ("Oberfläche") der integrierten Studiengänge aber auch deutlich, daß weitere studiengangspezifische Detailanalysen und in Einzelfällen zusätzliche Sondererhebungen spezifischer Daten notwendig werden, wenn es um die evaluative Lehrberichterstattung auf der Ebene von Fachbereichen und einzelnen Studienprogrammen bzw. -gängen geht.

---

<sup>9</sup> Früher: Gesamthochschule Kassel - Universität; im folgenden wird auch das offizielle Kürzel "GhK" verwendet.

<sup>10</sup> Es handelt sich dabei um die Überarbeitung eines Vortragsmanuskriptes für einen engeren Kreis hochschulreformpolitisch engagierter Personen, die nun einer erweiterten Hochschulöffentlichkeit vorgelegt wird.

## 2. Konzepte für integrierte Studiengänge und ihre Entwicklung an der Gesamthochschule Kassel

Zur Darstellung der heutigen Situation bedarf es eines kurzen Rückblicks auf die zugrundeliegenden bildungspolitischen und -planerischen Konzepte für die Entwicklung der Studiengangstruktur von integrierten Studiengängen an der GhK.

### 2.1 Der Katalog möglicher Modelle 1970: Modell-Vielfalt<sup>11</sup>

Die früheren, d.h. zu Beginn der siebziger Jahre im Umfeld von hochschulpolitischen Reformvorstellungen - in bezug auf die Gesamthochschule vor allem von der SPD und der GEW - geäußerten hochschulpolitischen Vorstellungen über Studiengangmodelle enthielten zahlreiche und vielfältige Aussagen - häufig in der Form normativ bestimmter Postulate - zu ihrer internen Differenzierung und Integration, so etwa:

- (soziale) Chancengleichheit im Zugang (positives Grundrechtsverständnis bis zum liberal besetzten "Bürgerrecht auf Bildung");
- Ausgleich unterschiedlicher Studiervoraussetzungen nach dem Prinzip der Förderung statt des Prinzips von Auslese zu Beginn des Studiums (Stützkurse, Anerkennungsregeln vorhochschulischer Berufspraxis usw.);
- Differenzierung durch Stufung der Abschlüsse (meritokratisches Leistungsmodell);
- Berufsqualifizierung von Hochschulabschlüssen (Praxisbezug);
- Förderung sozialer und gesellschaftlicher Verantwortungsbereitschaft im Hochschulstudium (Lehrangebote in Sozial- Rechts- und Wirtschaftswissenschaften; Projektstudium);
- Interne Differenzierung durch Freiwahl unter einer Vielzahl von Bildungsangeboten (Pluralität; Curriculum-Bank; Baukasten usw.); sowie schließlich
- Demokratisierung der Hochschule (Mitbestimmung, Gruppenbeteiligung).

Geprägt von solchen hochschulpolitischen Grundpositionen waren auch die Konzepte der ersten entstehenden Gesamthochschulen in Hessen und in Nordrhein-Westfalen, vor allem aber die an der Universität Gesamthochschule Kassel<sup>12</sup>.

---

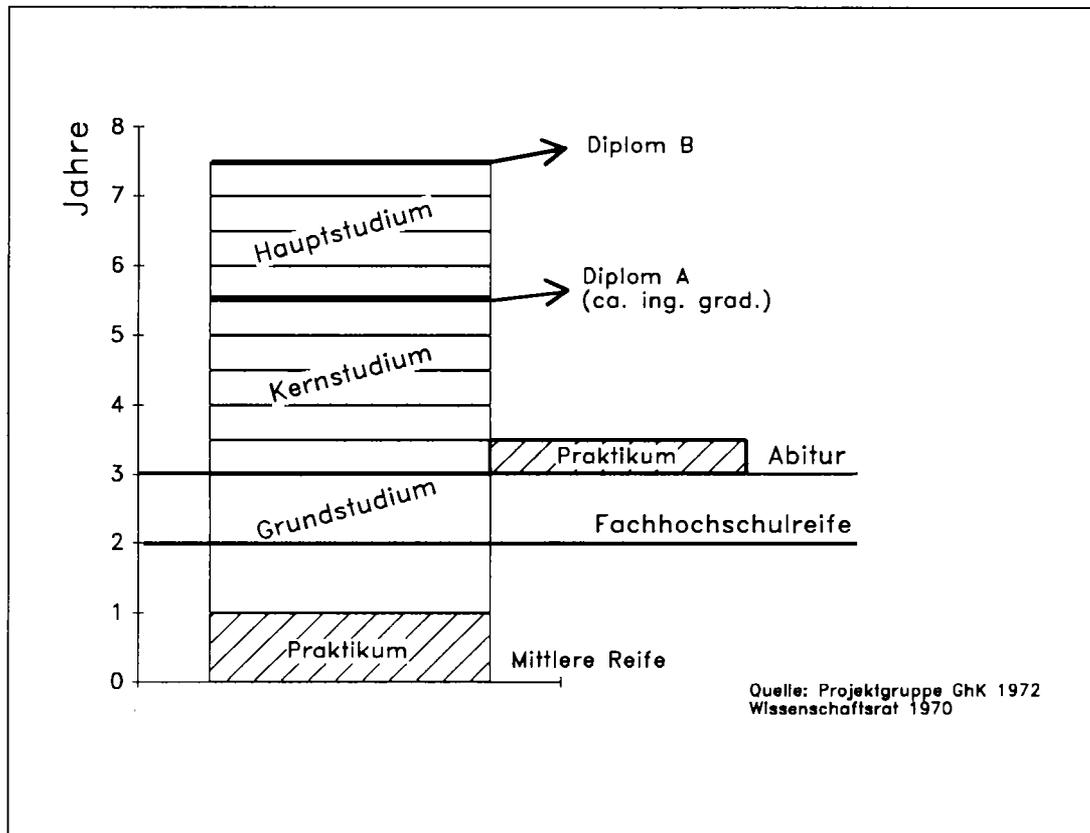
<sup>11</sup> Hier wäre vor allem auf die im Umfeld der SPD entwickelten frühen Modelle hinzuweisen, wie etwa das Modell einer gestuften Gesamthochschule von Evers und Rau oder das Modell einer "Baukasten"-Gesamthochschule von Weizsäcker. Aber auch der baden-württembergische Hochschul-Gesamtplan aus den frühen siebziger Jahren oder der Martin-Plan für die CDU enthielten solche Elemente.

<sup>12</sup> Siehe hierzu etwa den 6. Rahmenplan des Hessischen Kultusministeriums für den Aufbau der universität Gesamthochschule Kassel aus dem Jahre 1970.

## 2.2 Das Konsekutiv-Modell an der Universität Gesamthochschule Kassel 1972: Bildungspolitisches Ziel später Differenzierung<sup>13</sup>

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildete ein damals vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenes Konsekutiv-Modell<sup>14</sup> zur Binnendifferenzierung von Studiengängen (siehe hierzu die folgende Abbildung).

**Abb. 1: Konsekutivmodell des Wissenschaftsrates**



Das Modell sah die Möglichkeit des offenen Zugangs für unterschiedlich vorqualifizierte StudienanfängerInnen vor. Zum Ausgleich der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen war für BewerberInnen ohne jegliche Hochschulreife ein vor das Studium geschaltetes Propädeutikum vorgesehen (mit jeweils einem Schul- und einem Praxis-Semester; womit gewissermaßen die Struktur der später eingerichteten Fachoberschulen abgebildet wurde), mit dem die Fachhochschulreife erworben werden konnte, sowie für Bewerber mit Fachhochschulreife ein einjähriges vor das wissenschaftliche Studium geschaltetes Grundstudium. Daran sollte der eigentliche konsekutive Studiengang mit differenzierten Abschlüssen anschließen, zu dem Abiturienten ohne weiteres zugelassen werden konnten.

Dieses konsekutive Studiengangmodell wies zwei Besonderheiten auf: Die Abiturienten sollten ein Praxissemester absolvieren, dagegen war parallel (und damit als "Stützkurs"

<sup>13</sup> Herangezogene Materialien und Quellen: Projektgruppe Universität Gesamthochschule Kassel: Weitere Überlegungen zur Integration. Kassel 1972; Faulstich, Peter und Wegener, Hartmut: Gesamthochschule: Zukunftsmodell oder Reformruine? Beispiel Universität Gesamthochschule Kassel. Bad Honnef 1981; sowie Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Ausbau des Hochschulbereichs nach 1970. Köln 1970.

<sup>14</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Ausbau des Hochschulbereichs nach 1970. Köln 1970.

angelegt) für die Studienanfänger mit Fachhochschulreife ein akademisches Studiensemester vorgesehen. Nach fünf Semestern sollte ein erster Studienabschluß (dem Ing. grad. vergleichbar) mit dem Diplom A erreicht werden können, nach weiteren vier Semestern ein Abschluß mit dem Diplom B, das dem Abschluß an einer wissenschaftlichen Hochschule entsprechen sollte.

In die Planung der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel einbezogen wurden einige Elemente dieses Modells, wenn auch einige wesentliche Modifikationen (siehe hierzu die folgende Abbildung) vorgenommen wurden, so z.B.:

- die Beschränkung der Zulassung auf Bewerber mit Fachhochschulreife oder Abitur (bzw. eine vergleichbare Hochschulzugangsberechtigung). Inzwischen waren nämlich die ersten Fachoberschulen eingerichtet worden und der Gesamthochschule sollten nicht zusätzlich deren propädeutische Aufgaben übertragen werden;
- ein erster Studienabschluß war nach sieben (Fach-)Semestern für Studienanfänger mit Fachhochschulreife geplant, bzw. nach fünf Semestern (unter Einrechnung eines einsemestrigen vorgeschalteten Praktikums) für Abiturienten, sowie weitere gestufte Studienabschlüsse nach spezialisierten Vertiefungsstudien unterschiedlicher Dauer (siehe hierzu die folgende Abbildung)

**Abb. 2: Das "Kasseler Modell" für integrierte Studiengänge 1972**

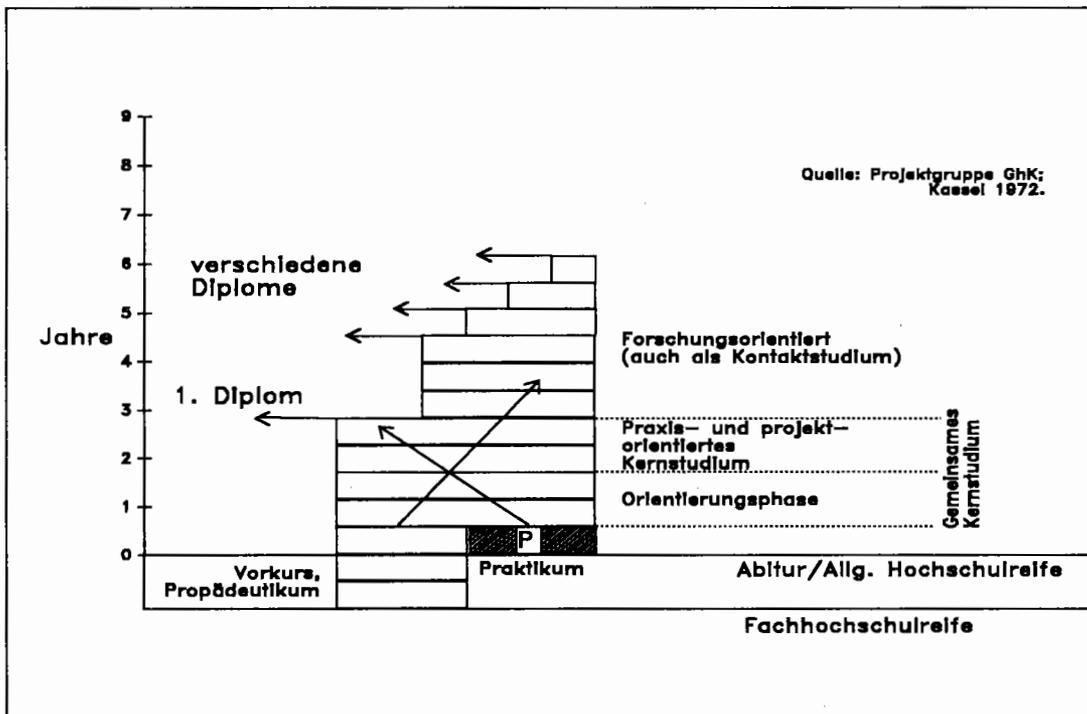
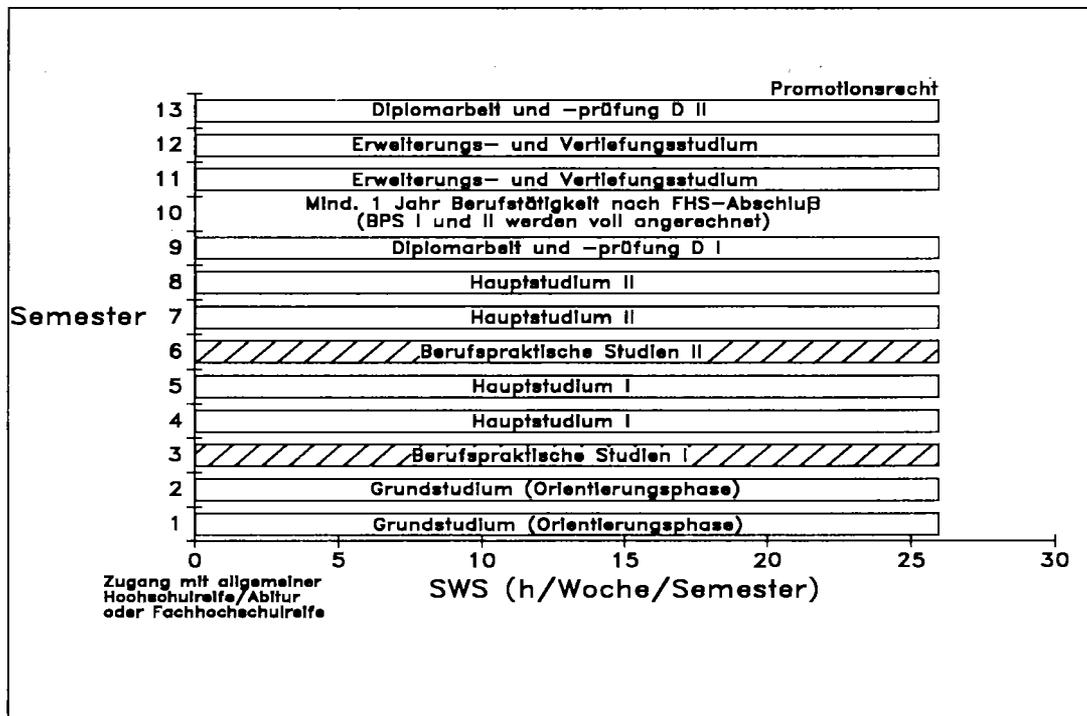


Abb. 3: Grundstruktur für die integrierten Studiengänge an der GhK<sup>15</sup> im Jahre 1975



In den weiteren Planungen der studiengangspezifischen Curriculararbeitsgruppen des Modellversuchs "Einführung und Evaluierung integrierter Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel" wurden 1975 dann auf der Grundlage eines "Grundsätze-Erlasses" des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst für die einzelnen Technik- und Architekturstudiengänge relativ einheitliche Modelle entwickelt (siehe hierzu Abbildung 3)

Dieses Modell nach dem "Grundsätze"-Erlaß sah einen gestuften Studiengang vor, zu dem Bewerber mit allgemeiner Hochschulreife/Abitur oder Fachhochschulreife gleichberechtigten Zugang haben sollten. Auf ein einjähriges gemeinsames Grundstudium (Orientierungsphase) sollte ein wissenschaftlich begleitetes berufspraktisches Studiensemester I (BPS I) folgen. Der Inhalt dieser BPS I sollte etwa einer verkürzten beruflichen Ausbildung in einem einschlägigen Facharbeiterberuf entsprechen. BewerberInnen mit einer entsprechenden beruflichen Vorbildung konnte diese auf das BPS I angerechnet werden, wobei erwartet wurde, daß diese Studierenden dann die so gewonnene Zeit zum Ausgleich anderer vorhochschulisch bedingter Ausbildungsdefizite benutzen konnten, wobei auch an formale Stützkurse (etwa in Mathematik, Naturwissenschaften etc.) gedacht war. Über das Grundstudium und die BPS I sollte ein Grundstudienzertifikat (auf der Basis studienbegleitend erworbener Leistungsnachweise) ausgegeben werden. Das darauffolgende insgesamt vier Fachsemester umfassende und ein weiteres Semester berufspraktischer Studien II (geplant als erste Einübung in professionelle Tätigkeiten) enthaltende Hauptstudium sollte dann in einem siebten Fachsemester mit einer Diplomarbeit

<sup>15</sup> Nach dem "Grundsätze"-Erlaß des Hessischen Wissenschaftsministeriums vom Mai 1975 für die Struktur der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel.

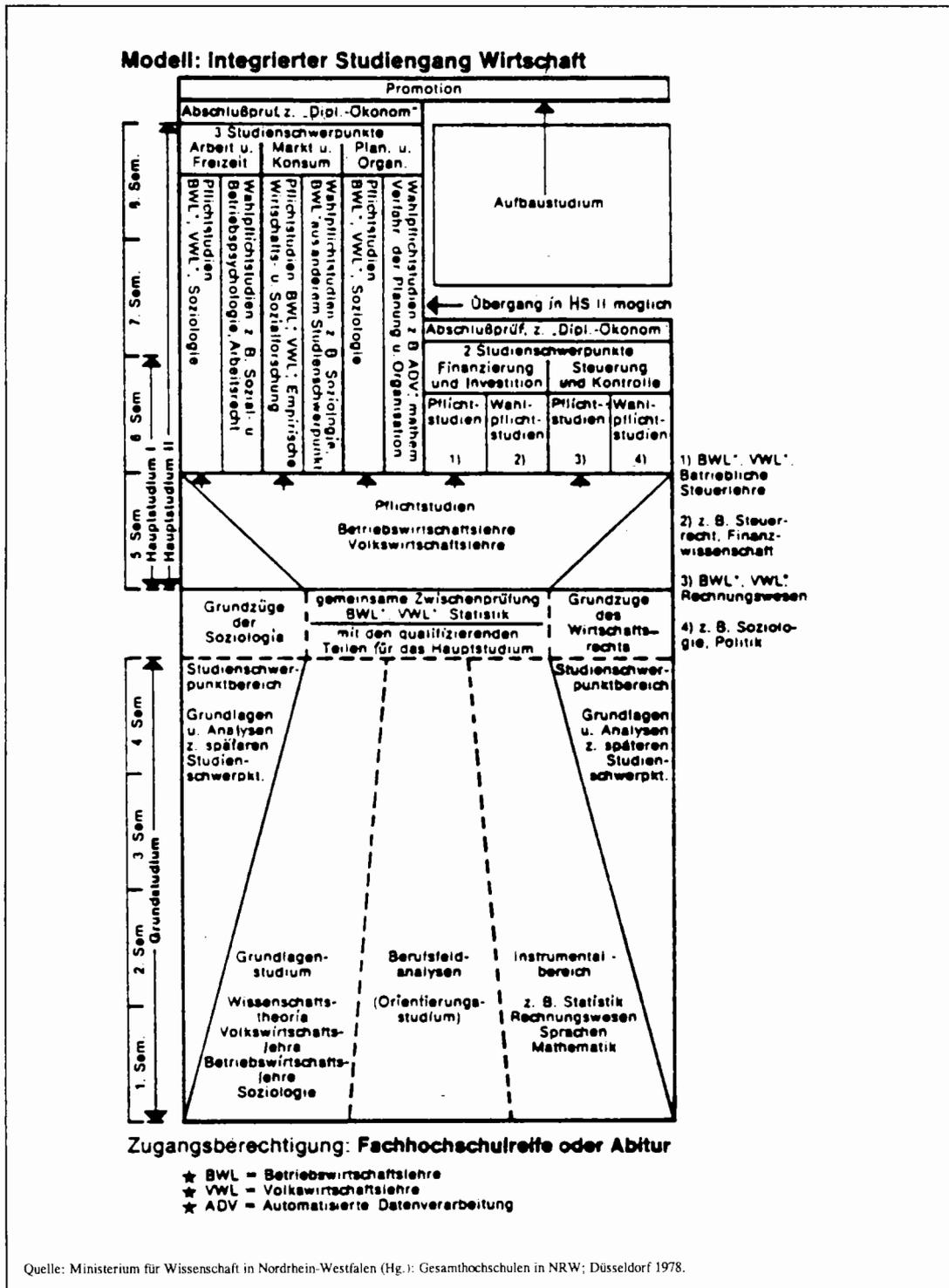
und -prüfung abschließen, wobei ein erster berufsqualifizierender Abschluß (Diplom I) verliehen werden sollte.

Der Erwerb eines weiteren berufsqualifizierenden Abschlusses (Diplom II), der dem Abschluß an einer wissenschaftlichen Hochschule gleichgestellt werden sollte, war nach weiteren zwei Fachsemestern und einem Prüfungssemester vorgesehen. Zu dieser zweiten Studienstufe zugelassen werden sollten auch Bewerber mit einem an einer Fachhochschule erworbenen Abschluß, sofern sie ein Jahr berufliche Praxis im Fach vorweisen konnten. Diese berufliche Praxis wurde als vergleichbar zu den beiden berufspraktischen Studienhalbjahren im grundständigen Studiengang angesehen.

### **2.3 Zum Vergleich: Das Y-Modell der Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen 1975**

Das in Nordrhein-Westfalen durchgängig gewählte Y-Modell der Studiengänge - obwohl die Option für konsekutive Studiengänge bestand - zeichnet sich vor allem durch seine *frühe Differenzierung* aus. Nach einem gemeinsamen Grundstudium (von zwei bis vier Semestern Dauer) für alle Studienanfänger, in dem die Studienberechtigten mit Fachhochschulreife allerdings studienbegleitende Stützkurse belegen müssen, folgen nach einer qualifizierenden Zwischenprüfung zwei unterschiedliche Studienzweige. Es gibt einen kurzen "Ast" - dem Studium an einer Fachhochschule vergleichbar - der auf wissenschaftlichen Grundlagen aufbaut und nach insgesamt sieben Semestern mit dem Diplom I abgeschlossen werden kann. Ein anderer längerer "Ast" ist dem Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule vergleichbar und führt nach mindestens acht Semestern Gesamstudiendauer zum Diplom II (vgl. Abbildung 4).

Abb. 4: Y-Modell für den Studiengang Wirtschaft an nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen



## 2.4 Aktueller Entwicklungsstand der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel<sup>16</sup>

### 2.4.1 Wie sieht ein integrierter Studiengang heute aus?

Am Beispiel des Studienplans für den integrierten Studiengang Elektrotechnik<sup>17</sup> läßt sich die jetzige Struktur erkennen, die in einigen wesentlichen Elementen noch Gemeinsamkeiten mit den eingangs geschilderten Konsektivmodellen aufweist.

Abb. 5: Integrierter Studiengang Elektrotechnik (Energietechnik) an der GhK

Semester		Studienplan: "Integr. Studiengang Elektrotechnik" (Beispiel Energietechnik)									
1.	WS	Mathematik I	Grundl. der E-Technik I	Techn. Mechanik I	Physik I	Wahl	Wahl SRW				
2.	SS	Mathematik II	Grundl. der E-Technik II	Techn. Mechanik II	Physik I	Grundl. Prakt. I	Wahl	Wahl SRW			
2      4      6      8      10      12      14      16      18      20      22      24											
3.	SS	Mathematik III	Grundl. der E-Technik III	Einf. in d. th. E-Technik	Basiselemente und Werkstoffe der ET	Grundl. Prakt. III	Elektr. Meßtechnik	Prakt. Meß-techn.	Wahl	Wahl SRW	
4.	WS	Mathematik IV	Grundl. der Regelungsf.	Software-Technologie		Grundl. d. Energ.-T.	Elektr. Maschinen I	Prakt. El. Masch.	Wahl SRW		
2      4      6      8      10      12      14      16      18      20      22      24											
BPS 2	SS	18 Wochen BPS - Seminare									
5.	WS	EL Antr. Techn. I	Leistungs-El. A1	Hochspgstr. Techn. I	Elektr. Anlagen	Prakt. Leist-El.	Prakt. Hochsp. T.	Fächer nach Studienmodell	E2	E1	
6.	SS	Prakt. El. Antr.-I	Studien- oder Projektarbeit	Fächer nach Studienmodell E1, E2							
7.	WS	Diplomarbeit I und Anschlussprüfung I (mit mind. 2 Fächern "A 1"). Die verbleibenden Fächer "A 1" sind als studienbegleitende Prüfungen abzulegen.									
2      4      6      8      10      12      14      16      18      20      22      24											
8.	SS	Grundlagen der Nachrichtent.	Theor. Elektro.-T.	Leitungs-Theorie	Schwer-punktfach A2	Prakt. im Schwer	Wahl	Wahl SRW			
9.	WS	Phys. Effekte der ET.	Sem-vortr.	Schwer-punktfach A2	Schwer-punktfach A2	Schwer-punktfach A2	Wahl	Wahl SRW			
10.	SS	Diplomarbeit II und Abschlussprüfung II (mit mind. 2 Fächern "A 2"). Prüfungsordnung § 26). Die verbleibenden Fächer "A 2" sind als studienbegleitende Prüfungen abzulegen.									
2      4      6      8      10      12      14      16      18      20      22      24											
		Semesterwochenstunden									
		<input type="checkbox"/> Fächer der studienbegleitenden Prüfungen und Abschlussprüfung (sonst. Pr.-Vorleistungen)									

Beim Vergleich mit dem zuvor geschilderten Modell nach dem "Grundsätze"-Erlaß fällt vor allem der Wegfall der Berufspraktischen Studien I auf. Dies hat sich offenbar aus der

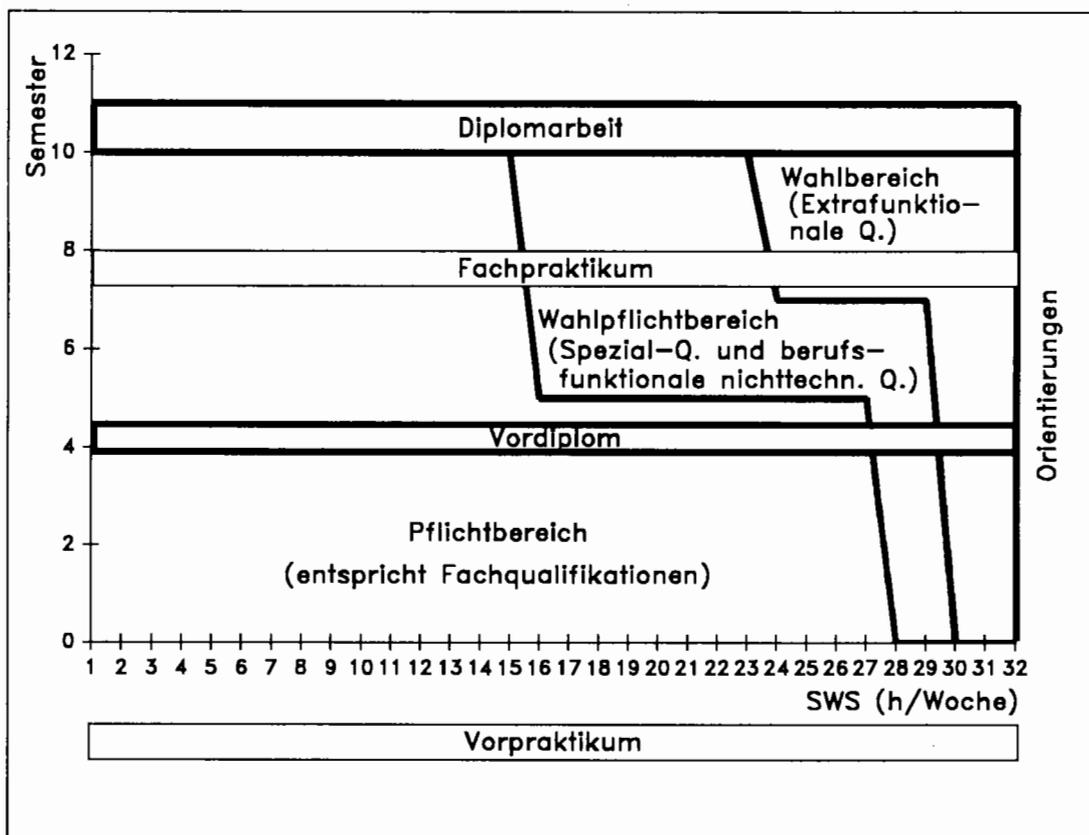
<sup>16</sup> Für Nordrhein-Westfalen hat das Rimbach umfang- und materialreich dargestellt. Vgl.: Rimbach, Gerhard: 20 Jahre Gesamthochschulen im Lande NRW. Vom Reformmodell zur modernen Universität. Düsseldorf, 1992. (Hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW).

<sup>17</sup> Die Wahl dieses Studiengangs erfolgte nicht willkürlich, denn die meisten integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel sind im Bereich der Technikstudiengänge angesiedelt.

Erfahrung des Fachbereichs ergeben, daß sich die hier erwerbbaeren praktisch-beruflichen Kenntnisse nur schwer mit dem grundlagenorientierten Curriculum des Grundstudiums verbinden lassen. Der Nachweis beruflicher Praxis vor Beginn des Studiums gehört nun allerdings zu den Zulassungsbedingungen für den integrierten Studiengang Elektrotechnik.

Die Struktur des Studienganges weist aber gleichwohl gegenüber der sich in der deutschen wissenschaftlichen Ingenieurausbildung als Grundmuster (siehe hierzu die folgende Abbildung) herausgebildeten Studienstruktur einige Unterschiede auf.

**Abb. 6: Grundmuster für (deutsche) Ingenieurstudiengänge**



Diese Grundstruktur der Ingenieurausbildung an deutschen wissenschaftlichen und technischen Hochschulen läßt sich durch die folgenden Charakteristika beschreiben:

- Zugangsregelung: allgemeine Hochschulreife und Nachweis eines Vorpraktikums.
- Starke "Verschulung" im viersemestrigen grundlagenorientierten Grundstudium: fast ausschließlich werden Pflichtfächer mit relativ hoher Stundenbelastung von bis zu 32 Semesterwochenstunden angeboten.
- Den Abschluß dieses für alle Fachrichtungen vergleichbaren Grundstudiums bildet eine Vorprüfung, für die ein "Vordiplom" vergeben wird. Das Vordiplom wird von allen Ingenieur fakultäten gegenseitig als gleichwertig anerkannt.
- Nach dem Vordiplom erfolgt eine Vertiefung oder Spezialisierung im viersemestrigen Hauptstudium, für das zusätzlich ein Fachpraktikum erforderlich ist. Während dieser Studienphase werden meist zwei selbständige Studien- oder Projektarbeiten in größerem Umfang angefertigt.

- Nach einer Studiendauer von mindestens acht Fachsemestern wird nach einer Diplomprüfung und einer Diplomarbeit der Abschluß als Dipl.-Ing. erworben.

Bedeutsame Unterschiede gegenüber dieser Grundstruktur bestehen bei den integrierten Kasseler (Technik-)Studiengängen hauptsächlich in zwei Aspekten:

- es gibt zwei aufeinander aufbauende Abschlüsse (DI und DII) ohne ein sonst übliches Vordiplom, wobei jeder Studierende zunächst den ersten DI-Abschluß erwirbt (konsekutive Differenzierung in den Abschlüssen), ehe er in der zweiten Studienstufe auf den Erwerb des Diplom II zusteuern kann.
- es werden Studienberechtigte mit allgemeiner Hochschulreife und mit Fachhochschulreife zugelassen (differenzierte Zugangsregelung).

Aus dem ersten Unterschied, dem der gestuften Abschlüsse, ergibt sich eine gewisse Anerkennungsproblematik, die nur teilweise dadurch gelöst wird, daß der DI-Abschluß von den Beschäftigern als Fachhochschulabschluß angesehen wird und der DII-Abschluß als Diplomabschluß einer wissenschaftlichen Hochschule. Die Problematik liegt darin, daß ein Studierender in Kassel kein Vordiplom erwirbt und somit der Übergang an eine andere Technische Hochschule/Universität äußerst schwierig wird, da es wegen der mangelnden Vergleichbarkeit der Studienstrukturen bisher keine Anerkennungsregeln gibt. Das bedeutet zunächst, daß Kasseler Studierende kaum die Möglichkeit haben, an eine andere Hochschule zu wechseln. Im internationalen Bereich dagegen scheint sich - gestützt etwa durch Kooperationsvereinbarungen mit einzelnen Hochschulen, z.B. mit einem "Joint-Degree"-Programm in Elektrotechnik zusammen mit einer britischen Hochschule - diese Anerkennungsfrage leichter auf der Vergleichsbasis von DI = Bachelor-Degree und DII = Masters-Degree lösen zu lassen.<sup>18</sup>

Häufig werden die Diskussionen um die Studiengangstruktur an der Universität Gesamthochschule Kassel bestimmt durch diese Frage der Wertigkeit der verschiedenen Abschlüsse. Diese anhaltenden Diskussionen um die Frage der formalen Vergleichbarkeit der an der Universität Gesamthochschule Kassel in den integrierten Studiengängen erworbenen Abschlüsse "überstrahlen" dabei häufig die qualitative Dimension ihrer Andersartigkeit gegenüber Studiengängen an den anderen Hochschularten. So kann weder die grobe Klassifizierung der 1. Studienstufe als ein dem Fachhochschulstudium vergleichbares Studium noch die Anerkennung des zweiten Studienabschlusses als ein zur Promotion berechtigender Abschluß einer Universität den qualitativen Besonderheiten der integrierten Studiengängen voll gerecht werden. Auch werden die andersartigen Abschlußqualifikationen kaum ausreichend berücksichtigt, die nach Durchlaufen der integrierten Studiengänge von ihren Absolventen erreicht werden.

Die qualitative Andersartigkeit begründet sich aus spezifischen (Reform-) Elementen der integrierten Kasseler Studiengänge:

- Das gesamte Studium - auch in der ersten Studienphase - ist von vornherein wissenschaftlich angelegt. Dies erfolgt erstens im Sinne des forschenden Lernens in Form ei-

---

<sup>18</sup> Vgl. hierzu: JDS (Joint Degree Study): Informationen zum Studium der Elektrotechnik an der Universität Gesamthochschule Kassel und der Universität Reading (UK). Kassel 1992.

ner hohen individuellen Selbstbeteiligung der Studierenden (z.B. in Projekten). Zweitens wird die Ausbildung inzwischen fast zur Gänze von Universitätsprofessoren mit starker Forschungsbeteiligung durchgeführt. Von den 175 im Jahre 1971 bei der Gründung der Universität Gesamthochschule Kassel übernommenen Fachhochschullehrern sind noch 77 mit 14 Semesterwochenstunden in der Lehre tätig, dagegen hat sich die Gesamtzahl der Universitätsprofessoren auf 406 im Jahre 1993 gesteigert; die freiwerdenden Stellen von ehemaligen Fachhochschullehrern werden sukzessive in Stellen für Universitätsprofessoren oder in Stellen für lehrenden "Mittelbau" umgewandelt. (So hat z.B. die Universität Gesamthochschule Kassel zur Zeit 16,5 Akademische Räte, 39 Akademische Oberräte und 9 Akademische Direktoren). Somit ist ein wichtiges Qualifikationsmerkmal der Kasseler Absolventen, daß sie relativ früh mit Forschungsaktivitäten und -resultaten der Hochschullehrer an der Universität Gesamthochschule Kassel in Berührung kommen und somit auch Absolventen mit dem ersten berufsqualifizierenden Abschluß (Diplom I) für Aufgabenbereiche in Forschung und Entwicklung innerhalb von Industrie und Wirtschaft und Dienstleistungen qualifiziert sind.

- Die in das Studium der integrierten Studiengänge eingebetteten und durch die Universität Gesamthochschule Kassel begleiteten - und auf diese wissenschaftliche Begleitung muß besonders hingewiesen werden - "Berufspraktischen Studien" verstärken sowohl die Studierfähigkeit als auch die spätere Berufsbefähigung der Absolventen. Die Studierfähigkeit wird insbesondere dadurch gesteigert, daß die Studierenden den Realitätsbezug und die Bedeutung/Relevanz der Studienangebote besser einschätzen können und somit durch gezielte Wahl unter ihnen realitätsnähere Studienstrategien wählen können. Die Berufsbefähigung wird dadurch gestärkt, daß vor allem in den BPS II bereits professionsnahe Tätigkeiten wahrgenommen werden und daß die Themen praxisbezogener Diplom-, Abschluß-, Studien- und Projektarbeiten in vernünftiger Beziehung zu tatsächlichen praktischen Problemlagen in Beruf und Gesellschaft stehen. Nicht zuletzt tragen solche Themenstellungen auch zur Entwicklung regional bezogener Forschungsthemen an der Universität Gesamthochschule Kassel bei.
- Die im Studium in den integrierten Studiengängen angelegte Heterogenität der Zusammensetzung der Studentenschaft nach sozialer Herkunft und Vorbildung und die Bestrebungen der Universität Gesamthochschule Kassel zum Ausgleich derselben (sozialer Integrationsgedanke) sorgen im Zusammenhang mit dem in allen handlungsorientierten Studien- und Berufsbereichen verpflichtenden Lehrangebot von sozial-, rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Lehrangeboten für die Herausbildung von sozialer Handlungskompetenz der Kasseler Absolventen.

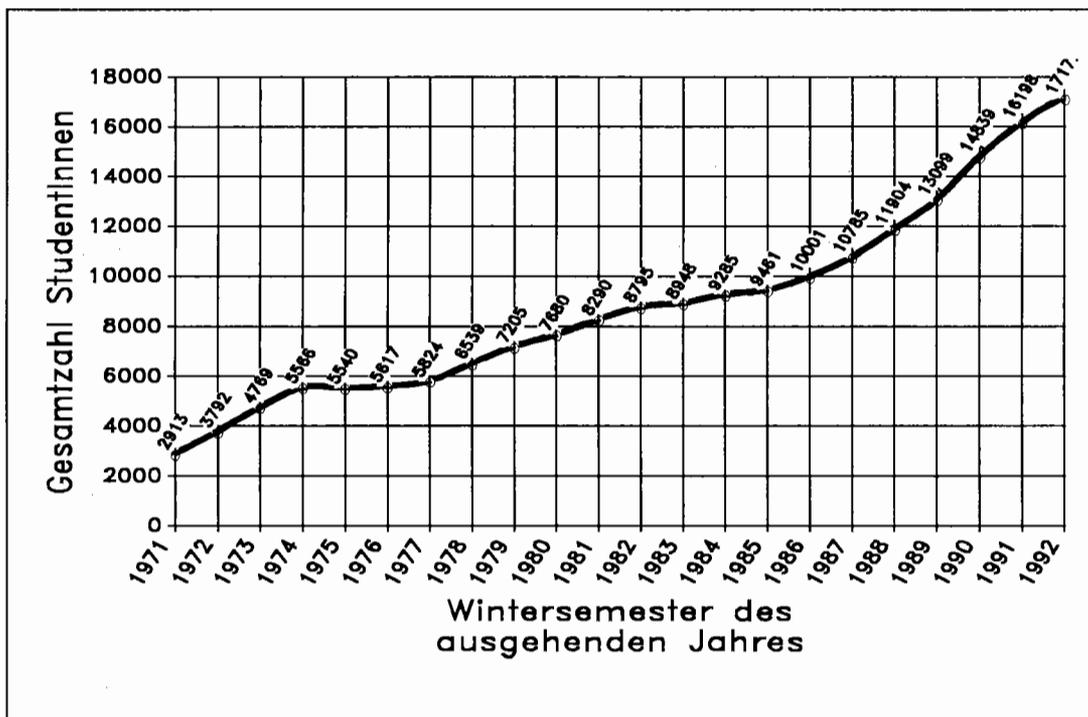
Nicht selten wird aber auch in den Diskussionen die Frage aufgeworfen, wie die durch die vorhochschulische Ausbildung verursachten Unterschiede der Studierfähigkeit im Verlauf des Studiums ausgeglichen werden können. Dieser zweite Unterschied der Kasseler integrierten Studiengänge gegenüber denen an anderen Hochschularten, nämlich die größere qualifikatorische Heterogenität der Studienanfänger, scheint für die Studienerfolge der zugelassenen Bewerber jedoch unerheblich zu sein, wie schon frühe Studien

von Hitpass<sup>19</sup> an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen und der GhK nachgewiesen haben. Nach den Ergebnissen dieser Studien scheinen sich die durch die unterschiedlichen vorhochschulischen Ausbildungsprozesse zu Anfang existierenden Unterschiede in der Studierfähigkeit in den ersten vier Semestern des Studiums "abzubauen", so daß sich gegen Ende des Studiums vergleichbare Qualifikationen ergeben.

#### 2.4.2 Quantitative Entwicklung: Mehr Zulauf als Plätze

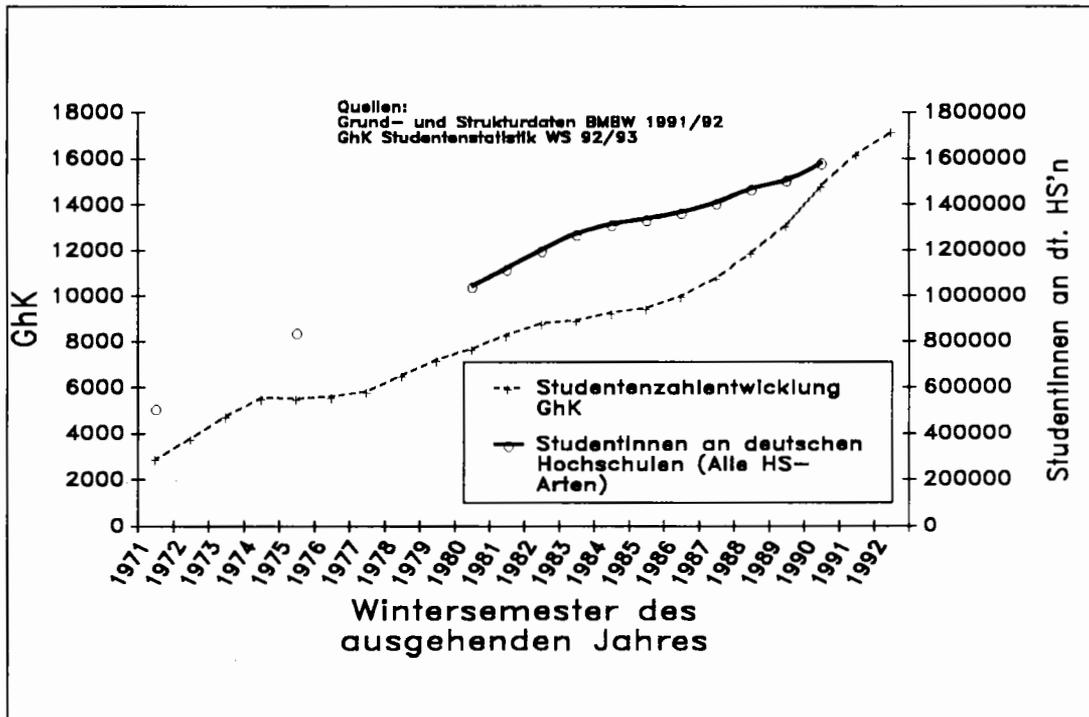
Von der Nachfrage nach Studienplätzen her haben die integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel insgesamt eine *hohe Attraktivität* gewonnen. Dies drückt sich aus in einer starken Steigerung der absoluten Studierendenzahlen sowie auch der relativen, etwa beim Vergleich mit der Steigerung an den anderen Hessischen Hochschulen oder im Vergleich zum Bundesdurchschnitt:

Abb. 7: Absolute Steigerung der Studierendenzahl an der GhK

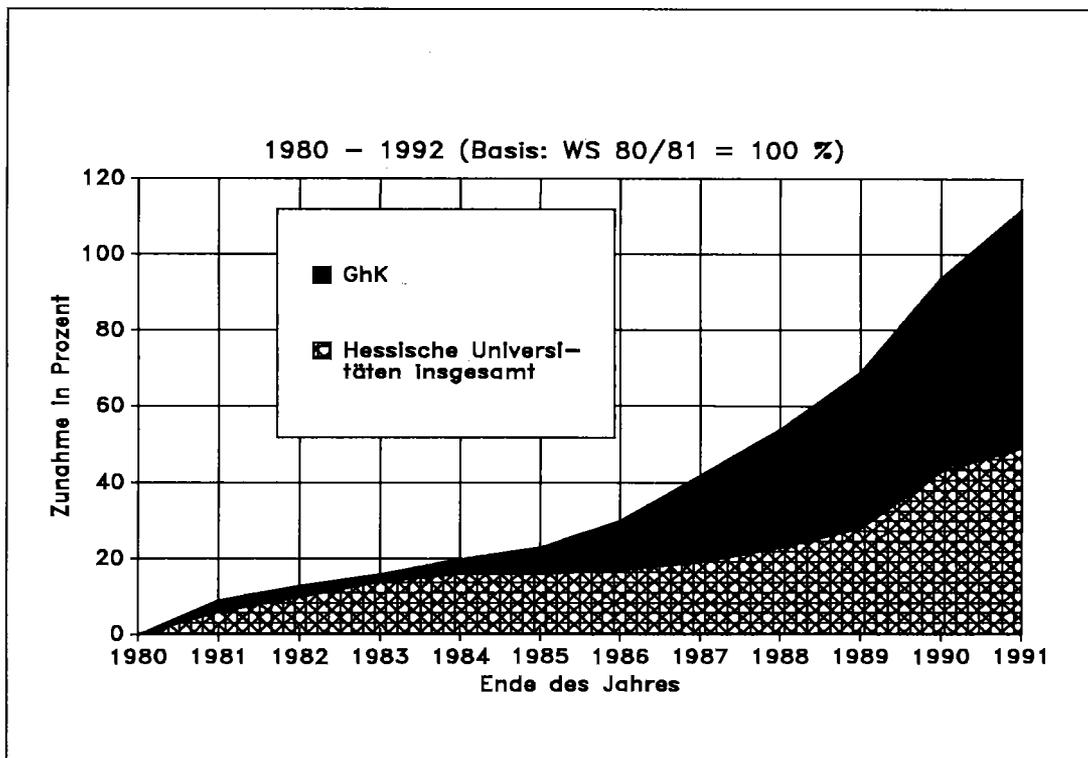


<sup>19</sup> Vgl. hierzu: Hitpass, J.: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. Unveröffentlichte Forschungsberichte für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW; 1978, 1979, 1980, 1981; sowie ders.: "Verwirklichung von Chancengleichheit an Gesamthochschulen - gemessen am Studienerfolg"; in: Kasseler Hochschulbund: Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform. Kassel 1982, S. 37 - 47.

Abb. 8: Steigerung der Studierendenzahl an der GhK im Vergleich zur Entwicklung im Bundesgebiet



**Abb. 9: Relative Zunahme der Studierendenzahl an der GhK im Vergleich zu anderen hessischen Hochschulen**



Dieser Vergleich hat bei Haushaltsdebatten um die Ausstattung der hessischen Hochschulen im Hessischen Landtag - insbesondere bei den Diskussionen um die Zuweisung von Ausbaumitteln an die GhK - fast immer<sup>20</sup> eine Rolle gespielt:

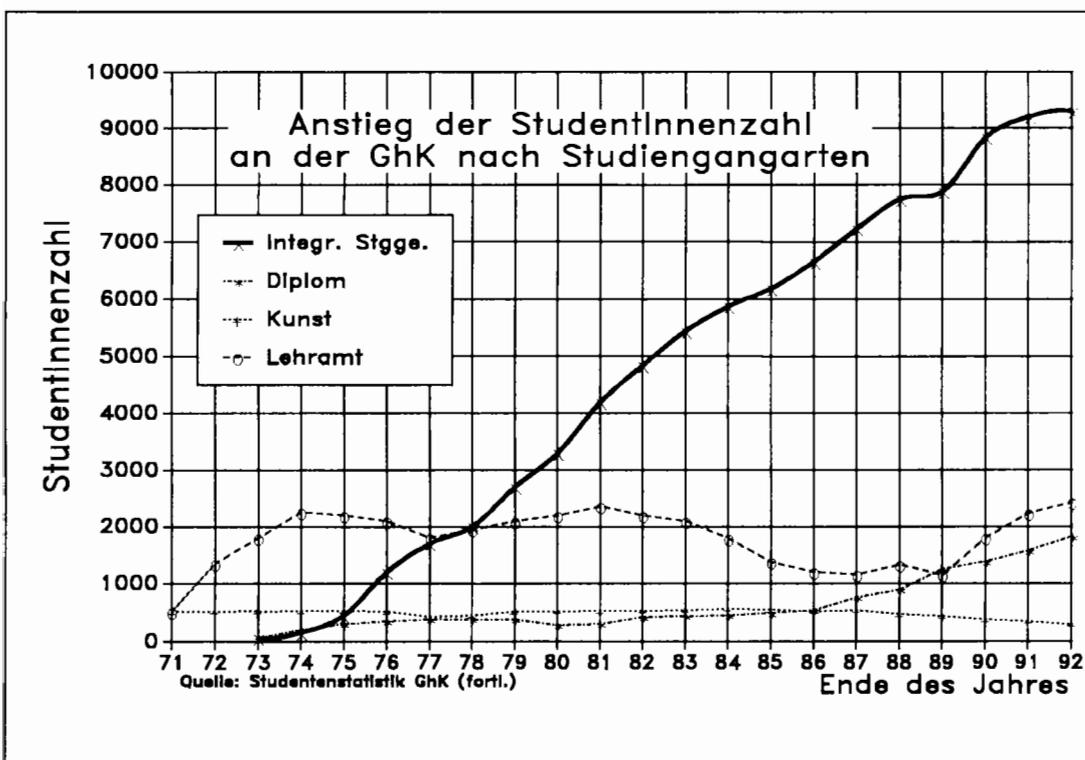
- Erstens war die GhK bewußt als "Entlastungshochschule" für die südhessischen Universitäten geplant worden.
- Zweitens sollte das Bestreben nach Herstellung regional gleicher Bildungschancen durch die Hochschulgründung in Kassel eingelöst werden.

Noch immer entspricht jedoch die Zahl der ausgebauten Studienplätze an der GhK nicht dem Landesdurchschnitt: obwohl in Nordhessen - dem regionalen Einzugsgebiet für die meisten Kasseler Studierenden - etwa 20 % der Bevölkerung wohnen, stehen an der GhK nur etwa 10 % der hessischen Studienplätze bereit.

Intern konzentriert sich fast der gesamte Anstieg der Studierendenzahlen der Universität Gesamthochschule Kassel auf den Anstieg der Studierendenzahlen in den integrierten Studiengängen (vgl. Abbildung 10).

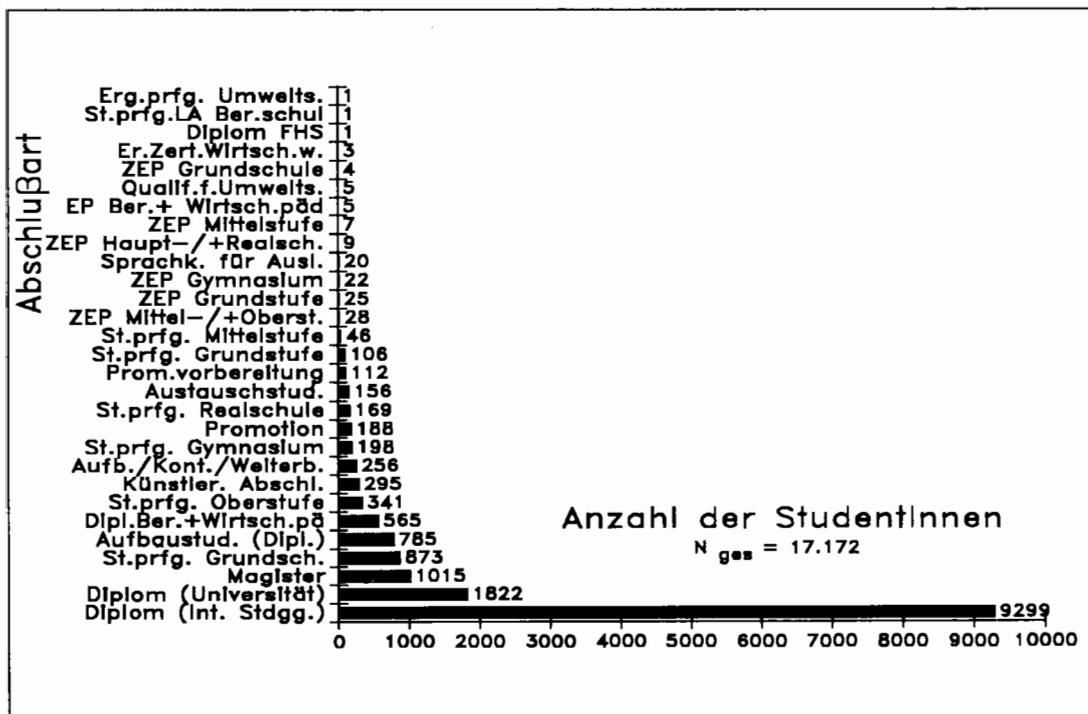
<sup>20</sup> Als ein aktuelles Beispiel sei genannt: Antwort der Ministerin für Wissenschaft und Kunst auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Burghardt und Weist (GRÜNE) (Ds 13/3863), betreffend Kostenvergleich zwischen Universitäten, der Universität Gesamthochschule Kassel und den Fachhochschulen in Hessen vom 20.4.93 (Ds 13/4137).

Abb. 10: Steigerung der Studierendenzahlen in den Studienganggruppen an der GhK



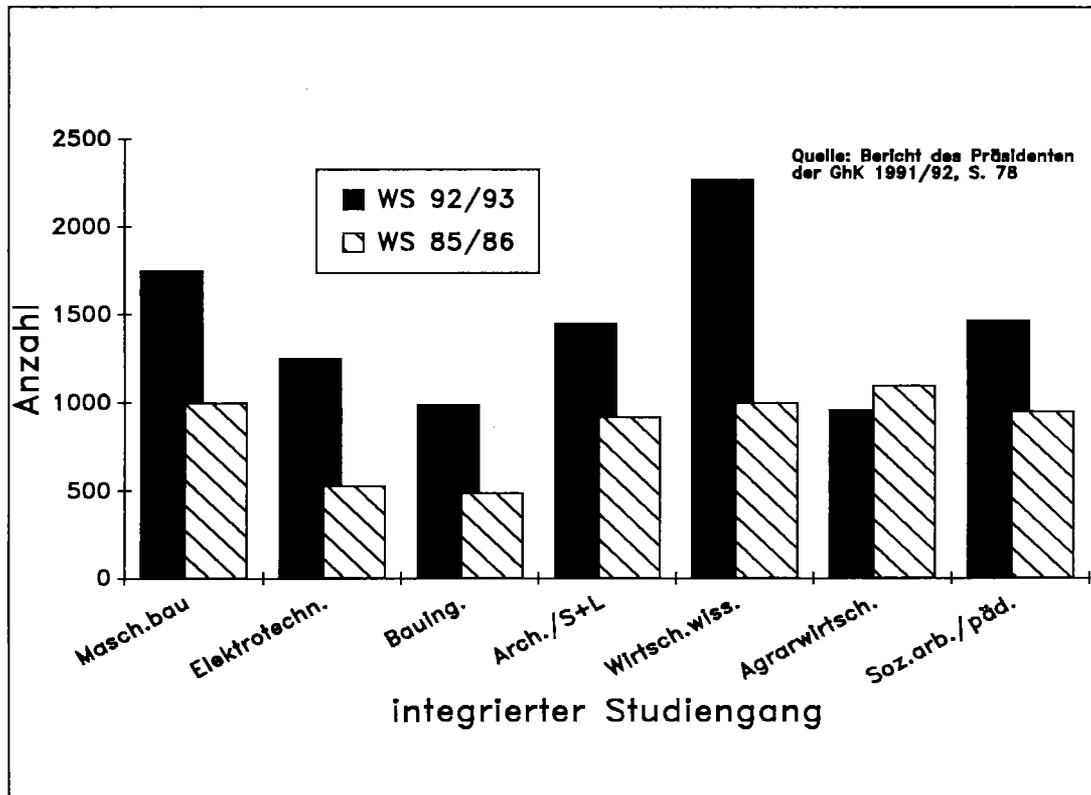
Am attraktivsten für Studienanfänger der GhK sind offenbar die integrierten Studiengänge, wie auch die Verteilung der Studierendenzahlen auf die verschiedenen Studiengang- bzw. Abschlußarten zeigt (vgl. Abbildung 11):

Abb. 11: Studierendenzahl nach Abschlußarten der GhK



In fast allen Fächern der integrierten Studiengänge - außer in den Agrarwissenschaften - sind die Steigerungsraten besonders in den letzten Jahren sehr beträchtlich (vgl. Abbildung 12).

**Abb. 12: Entwicklung der Studierendenzahlen in den integrierten Studiengängen der GhK im WS 85/86 und im WS 92/93**

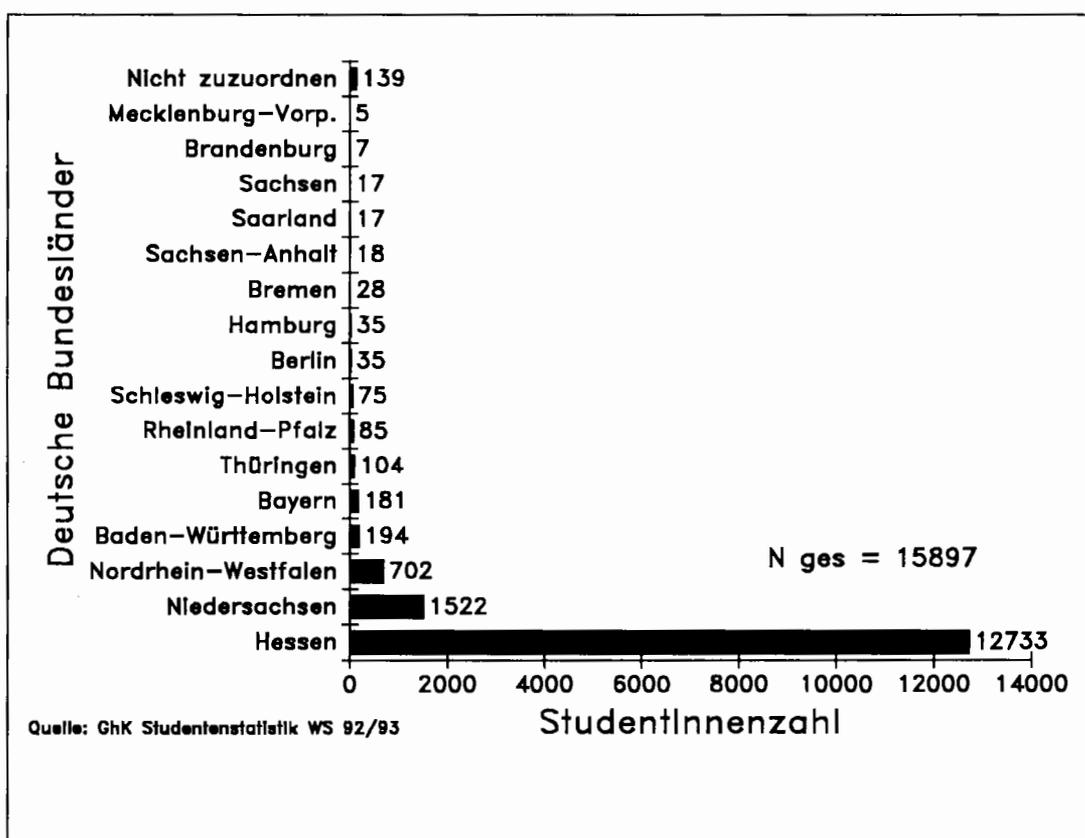


### 2.4.3 Regionale Herkunft der Studierenden in den integrierten Studiengängen

Bei der Betrachtung der Herkunftsgebiete der Studierenden in den integrierten Studiengängen fällt eine typische Besonderheit auf: Es kommen viele Studierende aus der näheren und weiteren *Hochschulregion*. Damit sind zwei Ziele der Einrichtung der Universität Gesamthochschule Kassel erfüllt:

- Ausgleich von räumlichen Disparitäten in der Chance zur Teilnahme an höherer Bildung (Unterversorgung Nordhessens mit Studienplätzen) sowie
- Entlastung benachbarter hessischer (niedersächsischer und nordrhein-westfälischer) Universitäten:

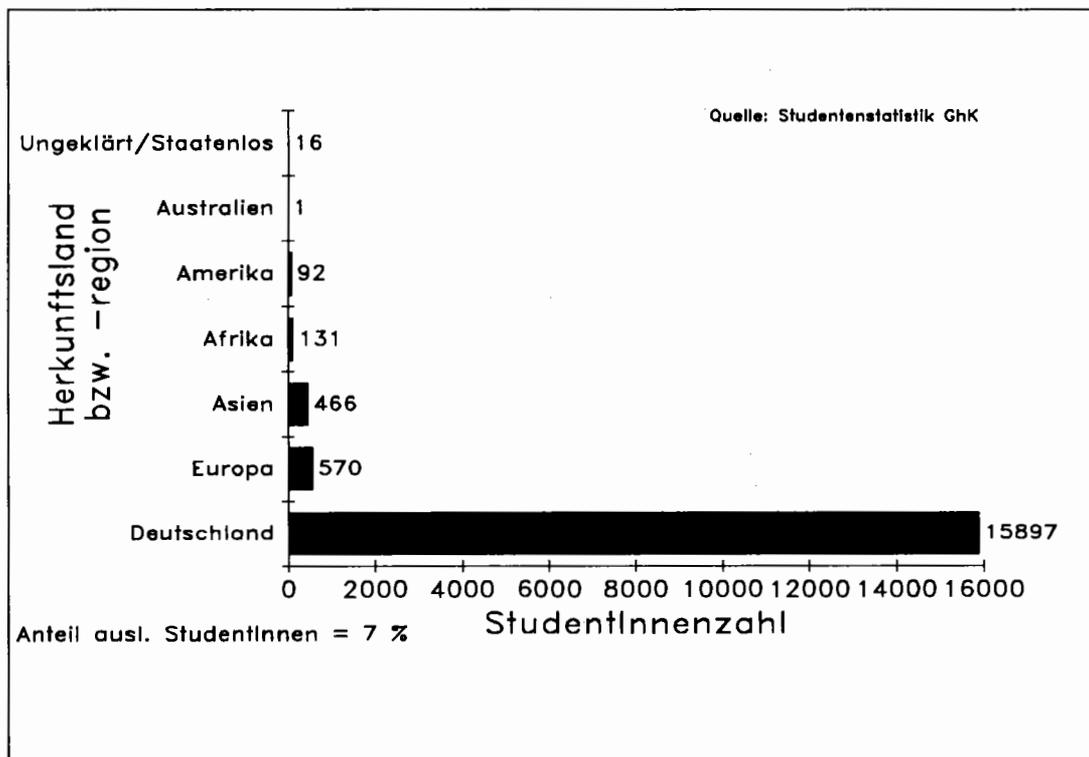
Abb. 13: Engere Herkunftsregionen von Studierenden der GhK



### 2.4.4 Ausländische Studierende

Die Mehrheit der Studierenden an der GhK sind Deutsche. Darüberhinaus sind aber die integrierten Studiengänge aus unterschiedlichen Gründen, häufig aber wegen der besonderen Zugangsregelungen und der gestuften Abschlüsse, die sich im internationalen Vergleich bewähren, auch für Ausländer (Gesamtanteil zur Zeit etwa 7 %) sehr attraktiv geworden (vgl. Abbildung 14).

Abb. 14: Studierende der GhK nach Herkunftsregionen



Bei weiterer Betrachtung stellt man auch gewisse "Schwerpunktländer" fest, aus denen die meisten der ausländischen Studierenden kommen. Der "Vordere Orient" stellt dabei - offensichtlich aus politischen Gründen - die größten Kontingente, nicht unbeträchtlich ist aber auch die Zahl der aus Südostasien kommenden Studierenden an der GhK.

Auch für die ausländischen Studierenden sind die integrierten Studiengänge der GhK am attraktivsten, wie die folgende Abbildung zeigt. Neben den oben bereits genannten Gründen der leichteren Zulassung und der internationalen Anerkennung der Abschlüsse mag für die Wahl dieser Studiengänge aber auch der Umstand eine Rolle spielen, daß sich die Studienzeiten bis zum ersten Abschluß (Diplom I) in einem überschaubaren Rahmen halten.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Vgl. hierzu auch die Abbildung 27: Studiendauern in den integrierten Studiengängen.

Abb. 15: Herkunftsländer ausländischer Studierender an der GhK

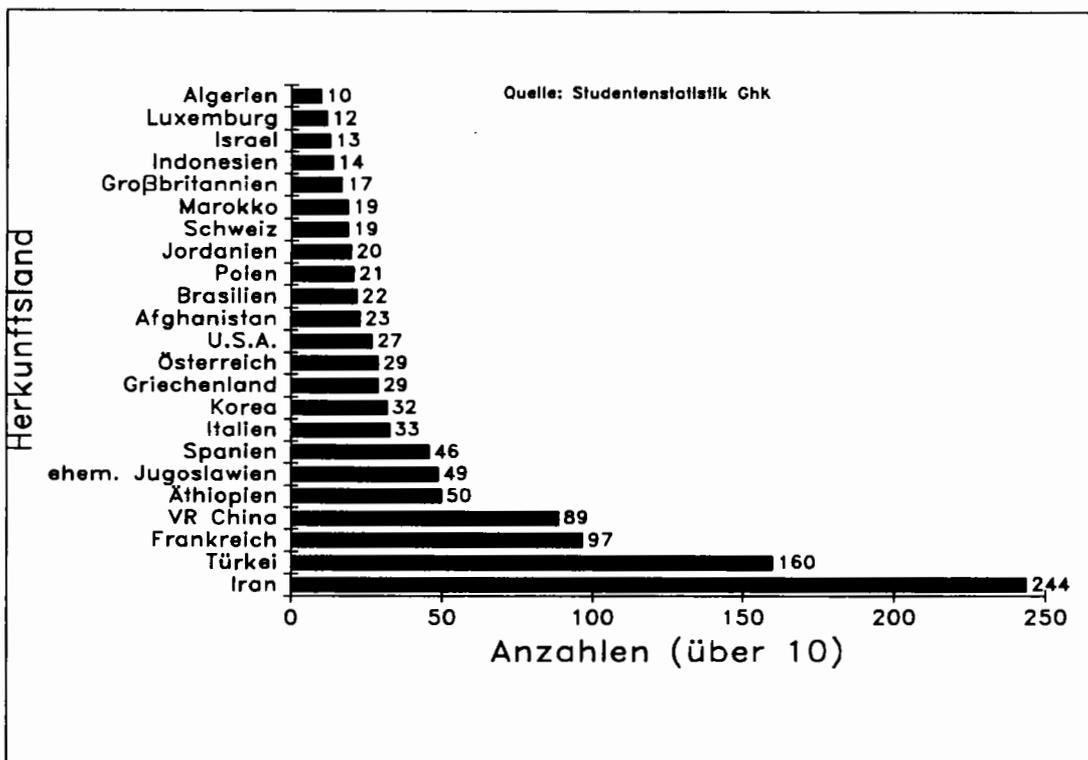
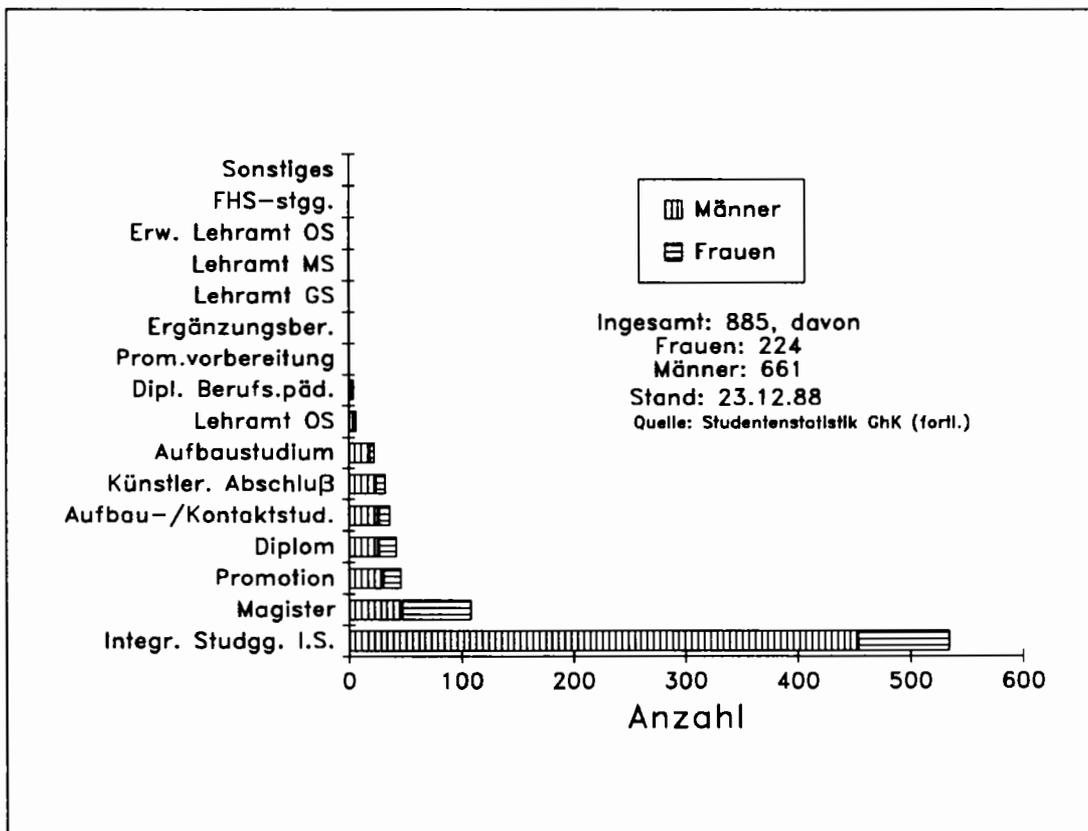


Abb. 16: Ausländische Studierende an der GhK nach Abschlußart



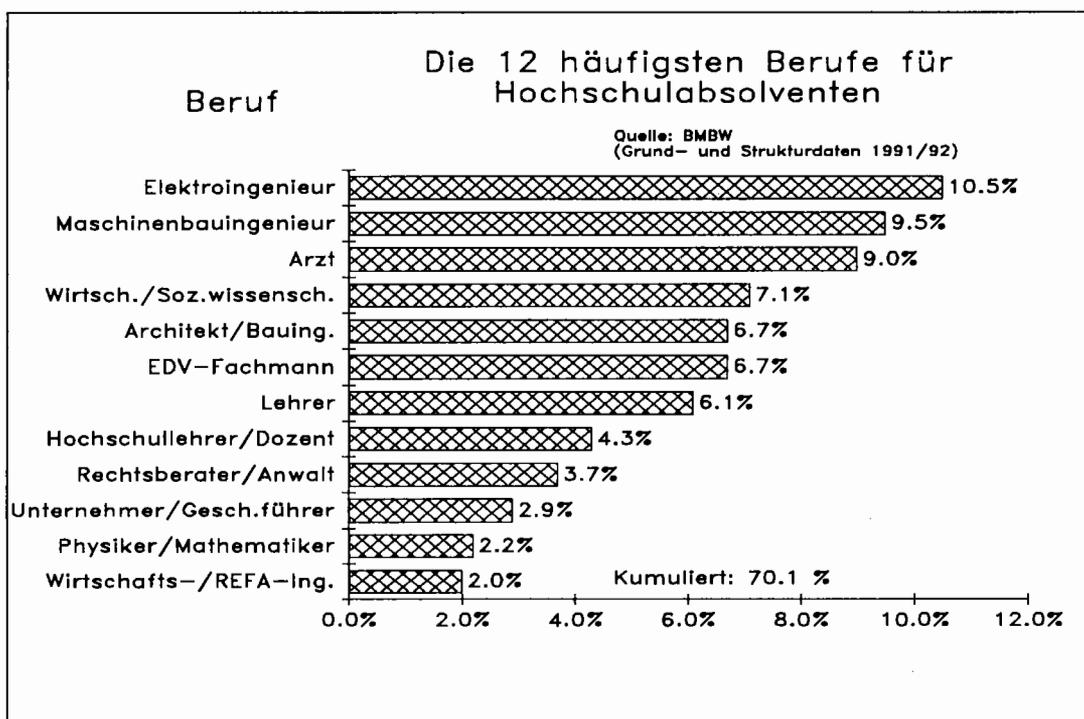
### 2.4.5 Verteilung nach Geschlecht: Studiengangspezifika

Die integrierten Studiengänge an der GhK zeichnen sich vor allem durch ihren professionellen Berufsbezug aus. Alle Fachrichtungen der integrierten Studiengänge der GhK werden zudem an beiden Hochschularten im Bundesgebiet angeboten, damit erfüllt die GhK auch ihren gesetzlichen Auftrag, die Ausbildung von Fach- und Kunsthochschulen mit der an Universitäten zu verbinden.<sup>22</sup>

Wenn nun die Ausbildung in den integrierten Studiengängen an der GhK auf akademische Berufe hin angelegt ist, ist es sicher interessant nachzuprüfen, wie die geschlechtsspezifischen Präferenzen für solche Berufe mit den Möglichkeiten korrespondieren, sich in entsprechenden Studiengängen an der GhK darauf vorzubereiten.

Für die männlichen Studierenden an der GhK bietet das Studiengangangebot der integrierten Studiengänge genügend Möglichkeiten, sich auf die von Männern am häufigsten gewählten akademischen Berufe vorzubereiten (vgl. Abbildung 17):

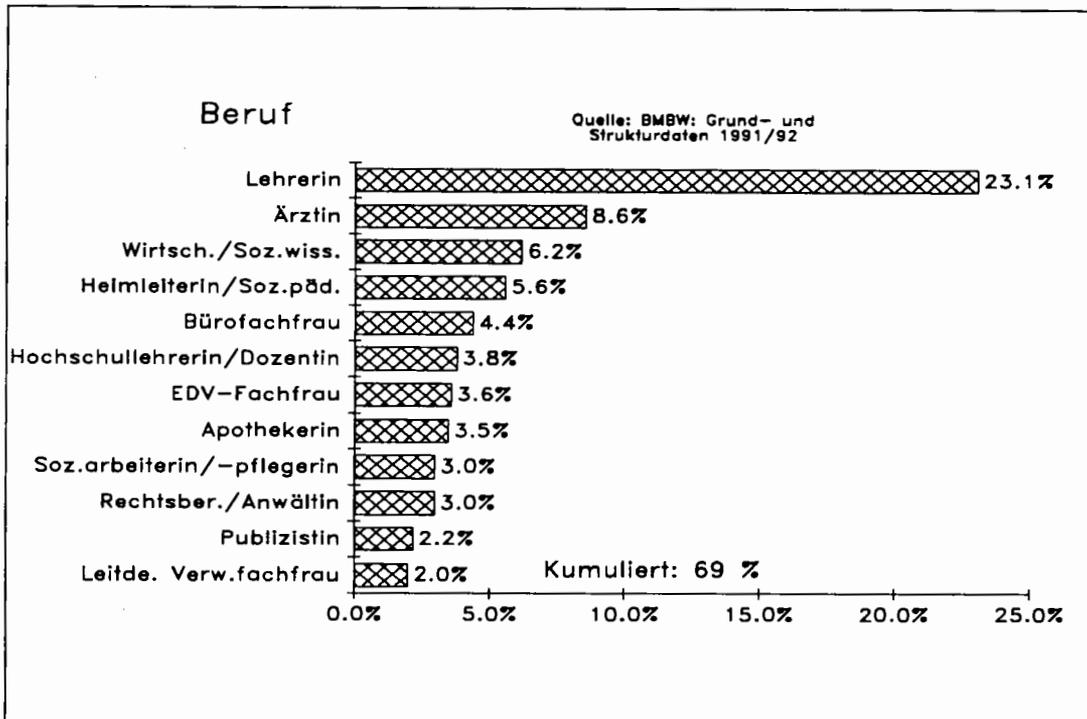
**Abb. 17: Die 12 häufigsten Berufe für männliche Hochschulabsolventen**



Die zwölf häufigsten Berufe für Hochschulabsolventinnen weisen dagegen schon eher Abweichungen von der Studiengangpalette der GhK auf:

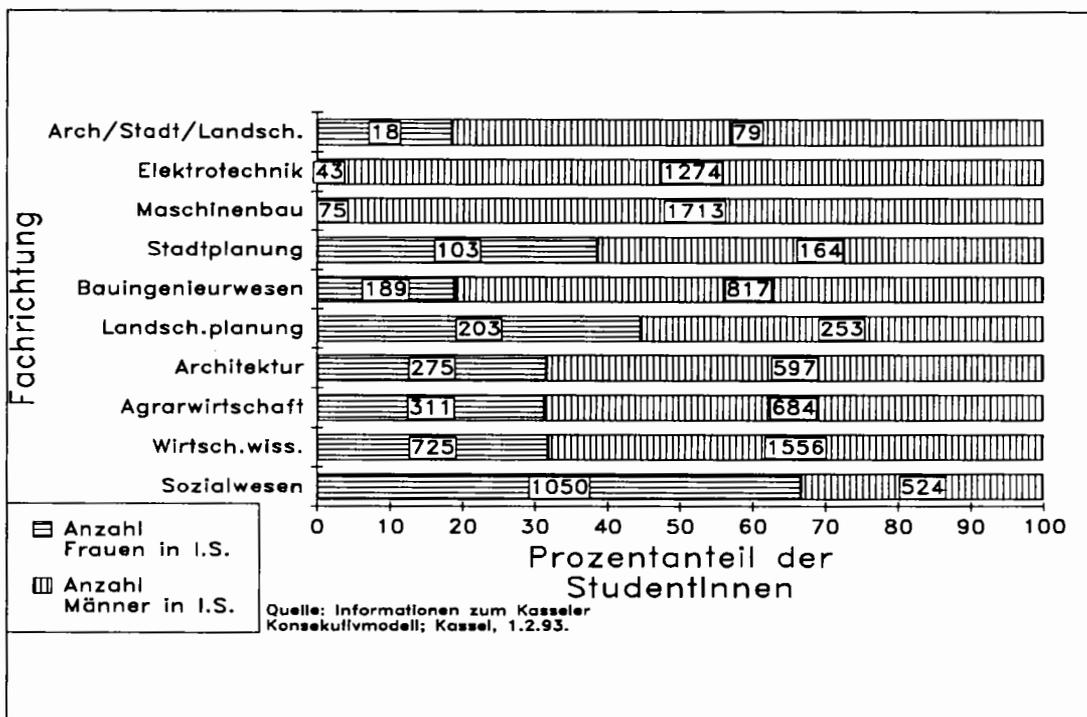
<sup>22</sup> Vgl. hierzu: Hessisches Hochschulgesetz vom 16.6.1978; § 5 "Aufgaben der Gesamthochschule".

Abb. 18: Die 12 häufigsten Berufe für Hochschulabsolventinnen



Betrachtet man nun die geschlechtsspezifische Verteilung der Studierendenzahlen in den integrierten Studiengängen der GhK unter diesem Gesichtspunkt, so stellt sich heraus, daß insbesondere der Studiengang Sozialwesen auf die Realisierung der Studienwünsche von Frauen hin angelegt ist, wogegen die Technikstudiengänge fast nur männliche Studierende anziehen.

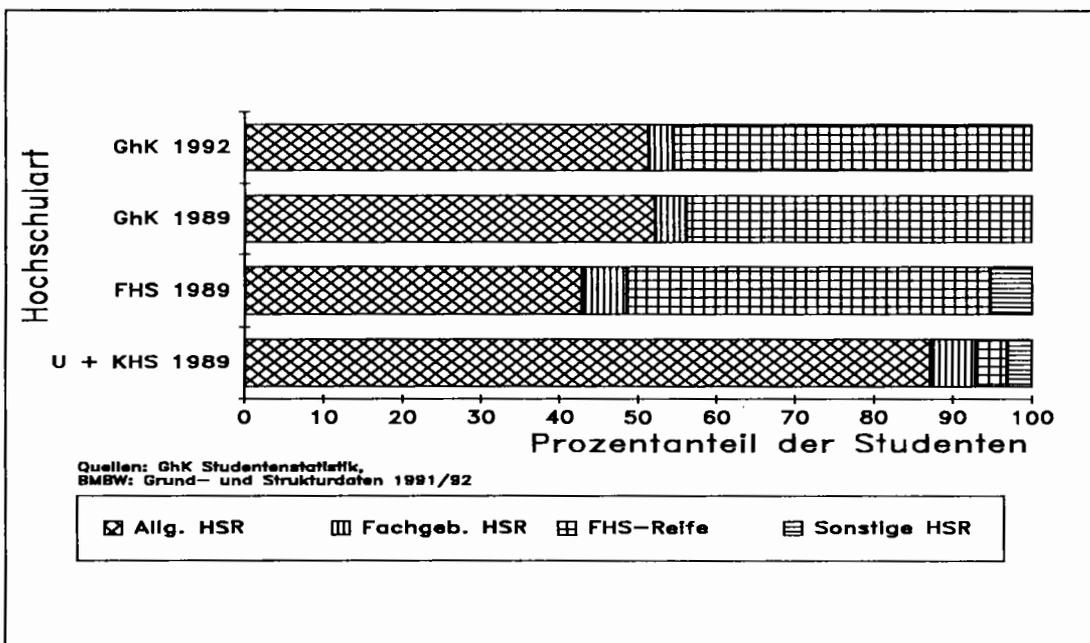
Abb. 19: Verteilung nach Geschlecht in den integrierten Studiengängen der GhK



### 2.4.6 Art der Hochschulzugangsberechtigung

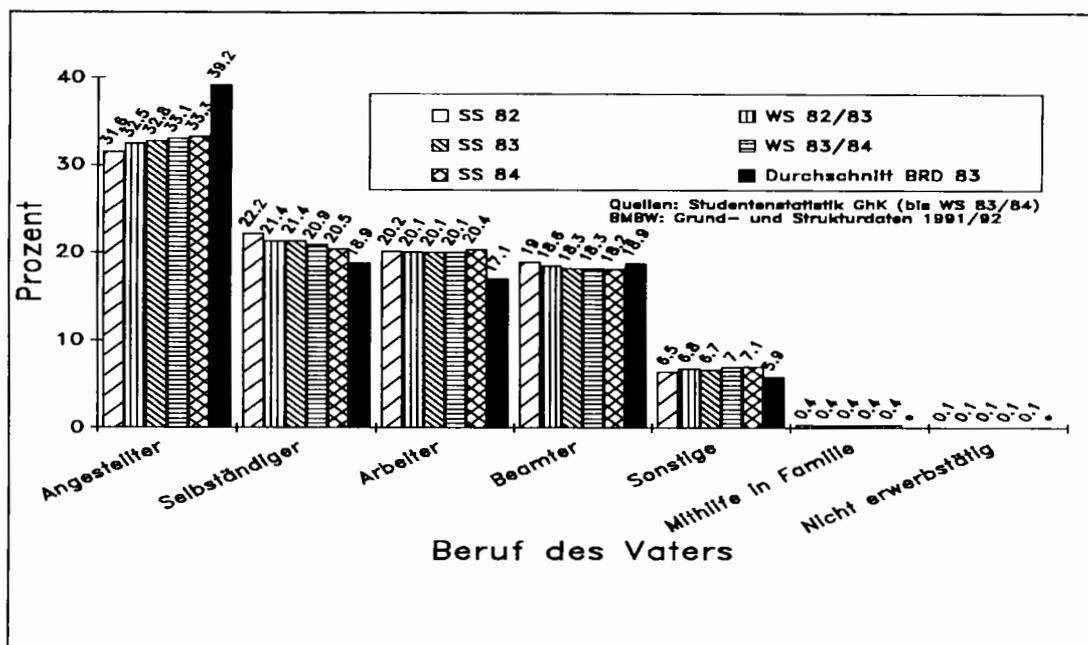
Wie die nächste Abbildung zeigt, unterscheidet sich die Zusammensetzung der Studentenschaft an der Universität Gesamthochschule Kassel nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) plangemäß von der an anderen Hochschularten. Im zeitlichen Verlauf ergibt sich eine leichte Tendenz zur Zunahme an Studienbewerbern mit einer allgemeinen Hochschulreife. Bei einer weitergehenden studiengangspezifischen Analyse zeigt sich diese Tendenz am deutlichsten bei den Fächern mit bundesweitem Numerus Clausus.

Abb. 20: Studierende an der GhK nach Art der Hochschulzulassungsberechtigung (HZB)



### 2.4.7 Soziale Herkunft der Studierenden an der GhK

Neben den Vorbildungsunterschieden tragen zur Heterogenität der Studentenschaft der Universität Gesamthochschule Kassel auch die Unterschiede in der sozialen Herkunft bei (Indikator: Beruf des Vaters) (vgl. die folgende Abbildung):

Abb. 21: Soziale Herkunft der Studierenden der GhK (Beruf des Vaters)<sup>20</sup>

Aus der Übersicht erkennt man keine wesentlichen zeitlich-dynamischen Entwicklungen. Auffällig sind dagegen die geringen, aber doch erheblichen Unterschiede gegenüber dem Bundesdurchschnitt: von erheblich weniger Studierenden der GhK ist der Vater Angestellter, größere Anteile machen dagegen Arbeiter und Selbständige aus. Offenbar spielt hier auch die sozioökonomische Struktur der Region Nordhessen<sup>24</sup> eine Rolle: die Grundstruktur ist ländlich, hinzutreten einige wenige große Industriebetriebe und zahlreiche Dienstleistungsbereiche in Kassel.

#### 2.4.8 Altersstruktur der Studierenden

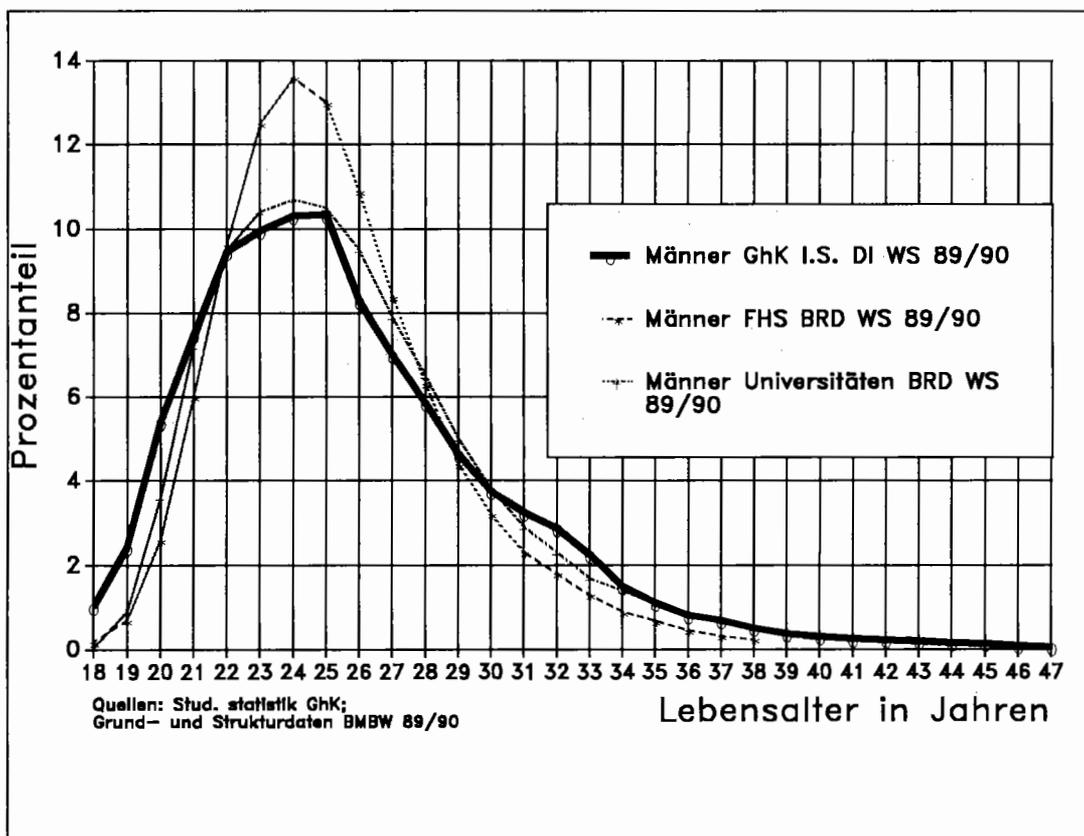
Als eine auch von der Studiendauer abhängige Größe ist das Alter der Studierenden an Hochschulen zu sehen. Wegen der häufigeren beruflichen Vorbildung und der recht langen Planstudienzeiten (inclusive der Praxissemester) würde man ein durchschnittlich höheres Alter der an der Universität Gesamthochschule Kassel Studierenden erwarten. Tatsächlich zeigt die Altersstruktur der männlichen Studierenden kaum Unterschiede (auch wenn man nur die Studierenden bis zum Diplom I nimmt; siehe hierzu die nächste Abbildung) gegenüber dem Bundesdurchschnitt<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Leider können keine neueren Daten präsentiert werden, da aus Datenschutzgründen diese Informationen durch die Hochschule seit 1984 nicht mehr erhoben werden dürfen. Bei Bedarf müsste hier auf die Daten der jeweiligen jährlichen "Sozial-Erhebung" des Deutschen Studentenwerks zurückgegriffen werden.

<sup>24</sup> Hier ist bereits der empirische Tatbestand berücksichtigt, daß tatsächlich die meisten Studierenden der Universität Gesamthochschule Kassel aus dem regionalen Einzugsgebiet Nordhessen kommen.

<sup>25</sup> Hier mag die Wahl des Vergleichsmaßstabes methodisch kritisiert werden. Diese Wahl wurde deshalb vorgenommen, weil in die Zahlen des Bundesdurchschnittes sowohl die Daten aus dem Fachhochschulbereich als auch aus dem Bereich der wissenschaftlichen und Kunsthochschulen eingehen, somit also eine ähnliche Mischpopulation zum Vergleich herangezogen werden kann wie an der GhK.

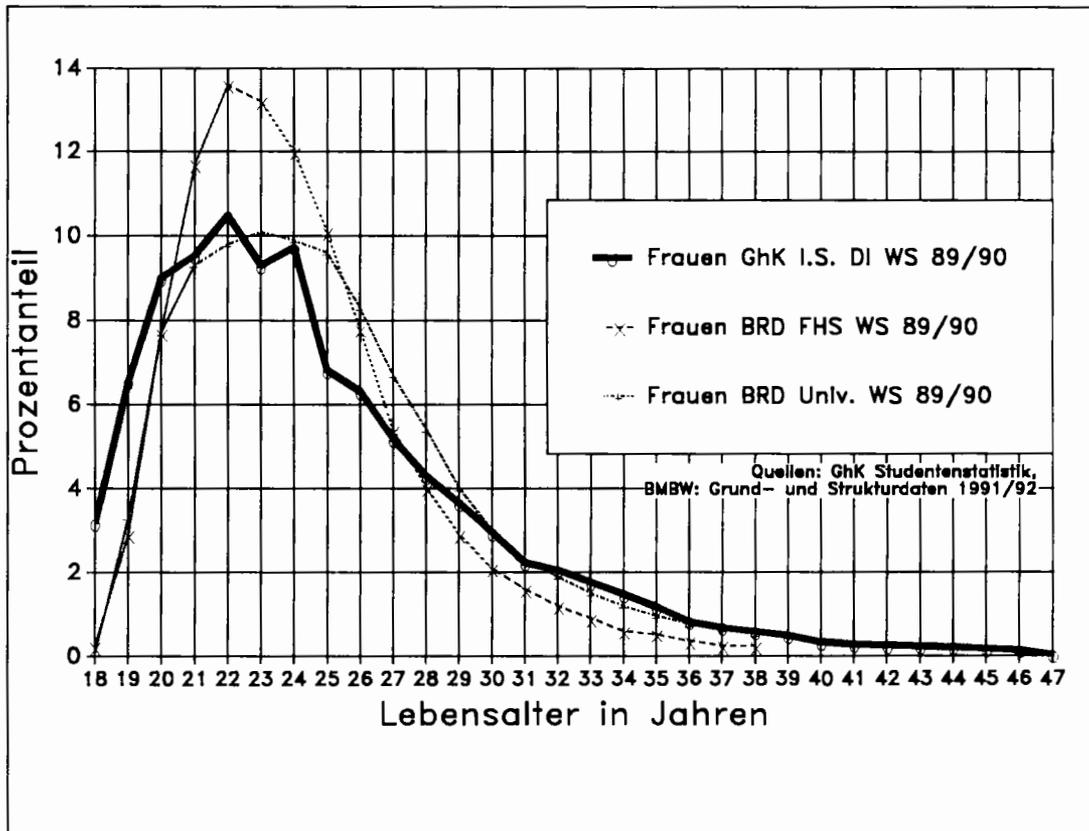
Abb. 22: Altersstruktur der Studierenden in den integrierten Studiengängen der GhK (Diplom I)



Bei den Frauen dagegen zeichnet sich ein um etwa ein ganzes Jahr geringeres Durchschnittsalter gegenüber den beiden anderen Hochschularten ab. Gründe dafür mögen sein:

- Die Studentinnen der zweiten Studienphase(n) konnten nicht einbezogen werden, da die an der Universität Gesamthochschule Kassel geführte Studierendenstatistik diese Gruppe nicht gesondert ausweist;
- Da sich die weiblichen Studierenden hauptsächlich im Sozialwesen und in den Wirtschaftswissenschaften finden, schlagen hier auch fachliche Besonderheiten durch. (Praxissemester statt Berufsanerkennungsjahr bzw. Verzicht auf Vorpraxis; kurze Studiendauer in den Wirtschaftswissenschaften). Würde man z.B. die mehrjährig berufserfahrenen Studierenden der Aufbaustudiengänge in Supervision, Sozialer Gerontologie oder Sozialer Therapie im Sozialwesen mit erfassen, so ergäben sich sicher deutlich andere Verteilungen.
- Die schulische Vorbildung an der Fachoberschule ist tatsächlich ein Jahr kürzer als an einem Gymnasium.

Abb. 23: Altersstruktur der Studentinnen in den integrierten Studiengängen der GhK (Diplom I)



#### 2.4.9 Übergang in die zweite Studienstufe der integrierten Studiengänge

Als ein wichtiges Ergebnis der Erfahrungen mit dem Angebot der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel ist die Verteilung der Studierenden auf die 1. und 2. Studienstufe zu sehen. Diese unterscheidet sich zunächst erheblich von den anfangs bei der Planung gehegten Erwartungen: nur ein Anteil von etwa 10 bis 30 % der Diplom I-Absolventen nimmt das Angebot eines Erweiterungs- und Vertiefungsstudiums in einer zweiten Studienstufe mit der Chance zum Erwerb eines zweiten (universitären) Abschlusses D II wahr. Bei der Planung hatte man eher einen größeren Anteil als 50 % der Studierenden erwartet, der in die zweite Studienstufe wechseln würde und hatte bereits an rechtliche Vorgaben (Quotierung von 50/50) gedacht.

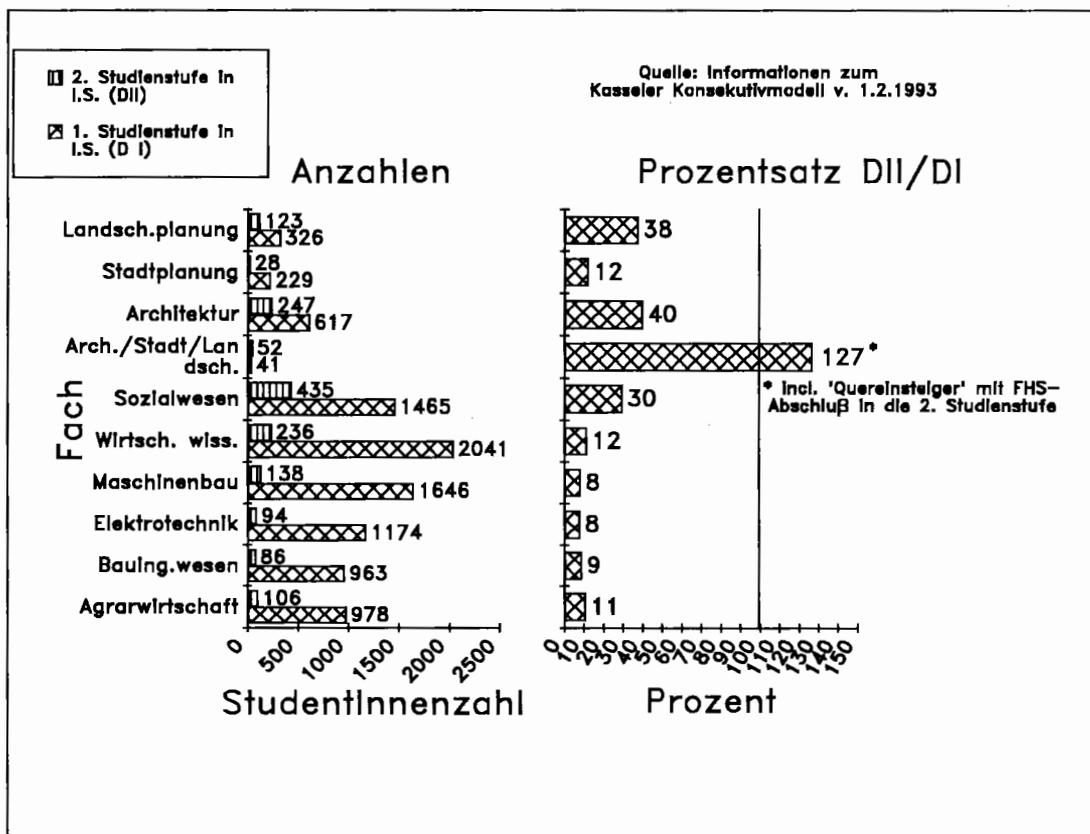
Weiterhin unterscheiden sich die Ergebnisse wesentlich von denen an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen mit dem dort dominierenden Y-Modell. So berichtet etwa G. Rimbach<sup>26</sup> davon, daß dort nur etwa ein Drittel der Studierenden den Diplom I-Abschluß wählt, wogegen zwei Drittel den Diplom II-Abschluß machen (siehe hierzu die übernächste Abbildung 25). Es ist hier nicht der Ort, Einzelheiten der Unterschiede zwischen dem nordrhein-westfälischen Y-Modell und dem der Universität Gesamthochschule Kassel ausführlicher zu diskutieren. Sicher scheint jedoch, daß der Zeitpunkt, zu dem die

<sup>26</sup> op. cit.

Entscheidung zwischen einem Studium für das Diplom I oder das Diplom II von den Studierenden zu fällen ist, eine sehr große Rolle dabei spielt.

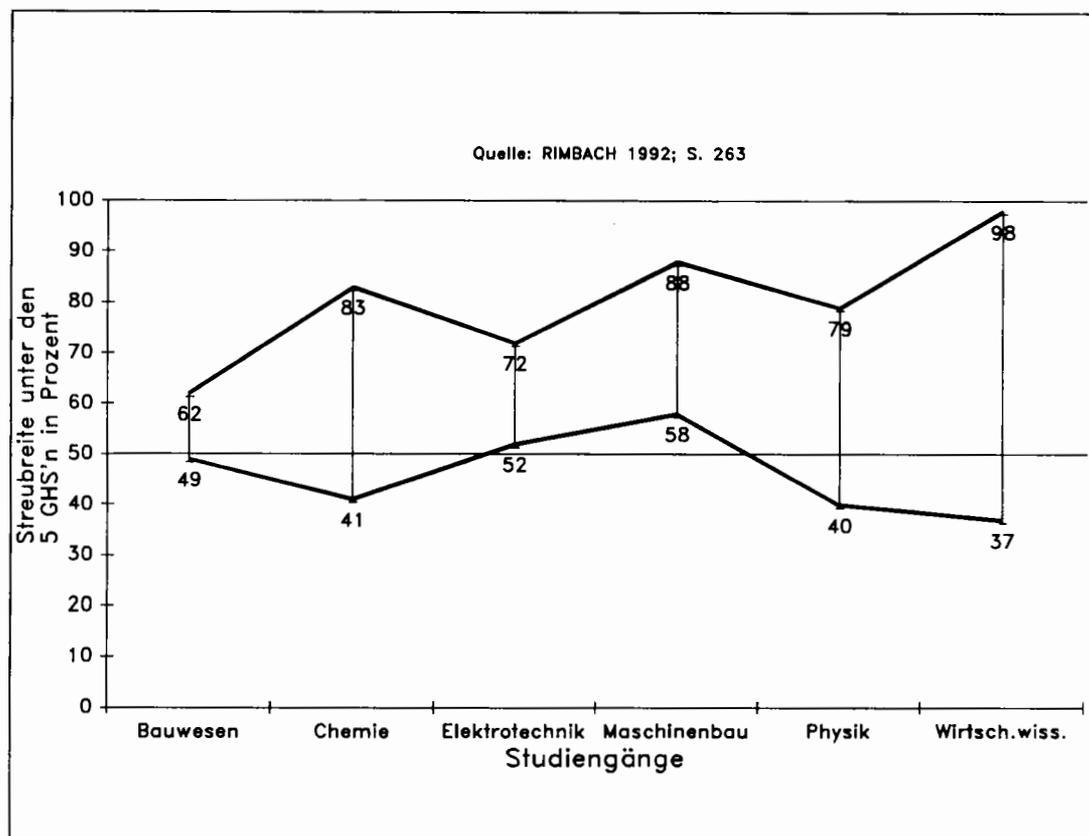
Andererseits bietet sich für die Kasseler Erfahrungen die Deutung an, daß sich offenbar aufgrund der guten Berufsstartchancen und der erreichbaren befriedigenden beruflichen Positionen bei den Diplom I-AbsolventInnen kaum ein Bedürfnis mehr für ein Weiterstudium herausbildet. In der internationalen Diskussion würde man diesen Effekt als ein typisches erfahrungsgesättigtes "cooling-out" von höheren beruflichen Aspirationen bezeichnen. Der Befund mag für manche auch als ein empirischer Beleg für die These 6 des eingangs erwähnten Papiers des Wissenschaftsrates gedeutet werden, daß *"die große Mehrheit der Universitätsstudierende ... an einer berufsbefähigenden Ausbildung interessiert ... (ist) ... und studiert, um sich für einen attraktiven Beruf zu qualifizieren. Überschaubare Studienzeiten und ein frühes Berufseintrittsalter sind damit gefordert. Nur ein kleiner Teil der Studierenden ist darüber hinaus an Wissenschaft und Erkenntnisfortschritt durch Forschung interessiert und nach Qualifikationen hierzu befähigt."*<sup>27</sup>

Abb. 24: Verteilung der Studierenden in integrierten Studiengängen der GhK auf die 1. und 2. Studienstufe



<sup>27</sup> Vgl. in den "10 Thesen zur Hochschulpolitik" des Wissenschaftsrates vom 22.1.93 die These 6 auf S. 36.

Abb. 25: Prozentanteil der D II-Abschlüsse in den integrierten Studiengängen an den fünf nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen

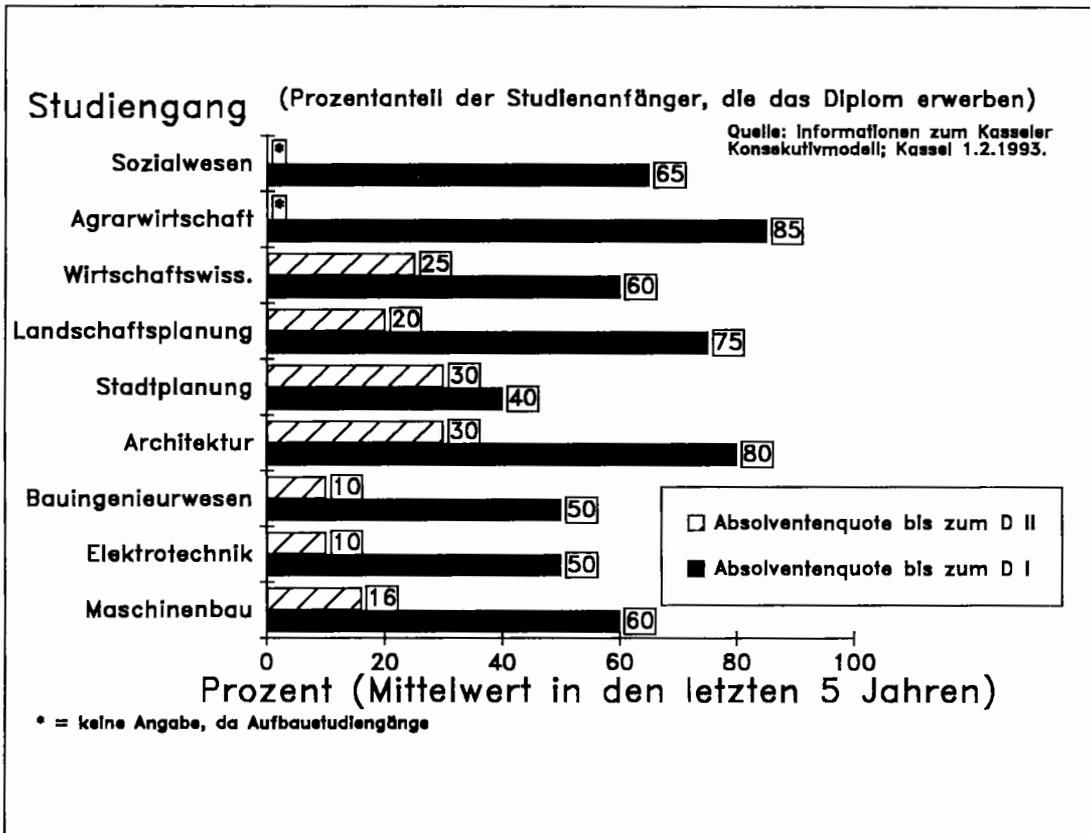


#### 2.4.10 Absolventenquoten

Die Studienerfolgsquoten/Absolventenquoten<sup>28</sup> werden möglicherweise in der Zukunft interessant, wenn die Finanzierung der Hochschulen - etwa dem niederländischen Beispiel folgend - nach solchen betriebswirtschaftlich formulierten Erfolgskriterien wie etwa dem der "Produktion von Absolventen" erfolgen sollte. Die folgende Übersicht zeigt ein erwartbares Bild. Geringe Absolventenquoten (von 50 - 60 %) in den "harten" Technikstudiengängen scheinen zur "Fachkultur" zu gehören, unerklärlich scheint die äußerst geringe Quote von 40 % im Studiengang "Landschaftsplanung" (vgl. Abbildung 26).

<sup>28</sup> Hier wird der Prozentsatz berechnet, den die Zahl der Absolventen eines Studiengangs gegenüber der Anzahl der Studienanfänger ausmacht, wobei stationäre Zustände angenommen werden.

Abb. 26: Absolventenquoten an der GhK in integrierten Studiengängen (Diplom I und Diplom II)

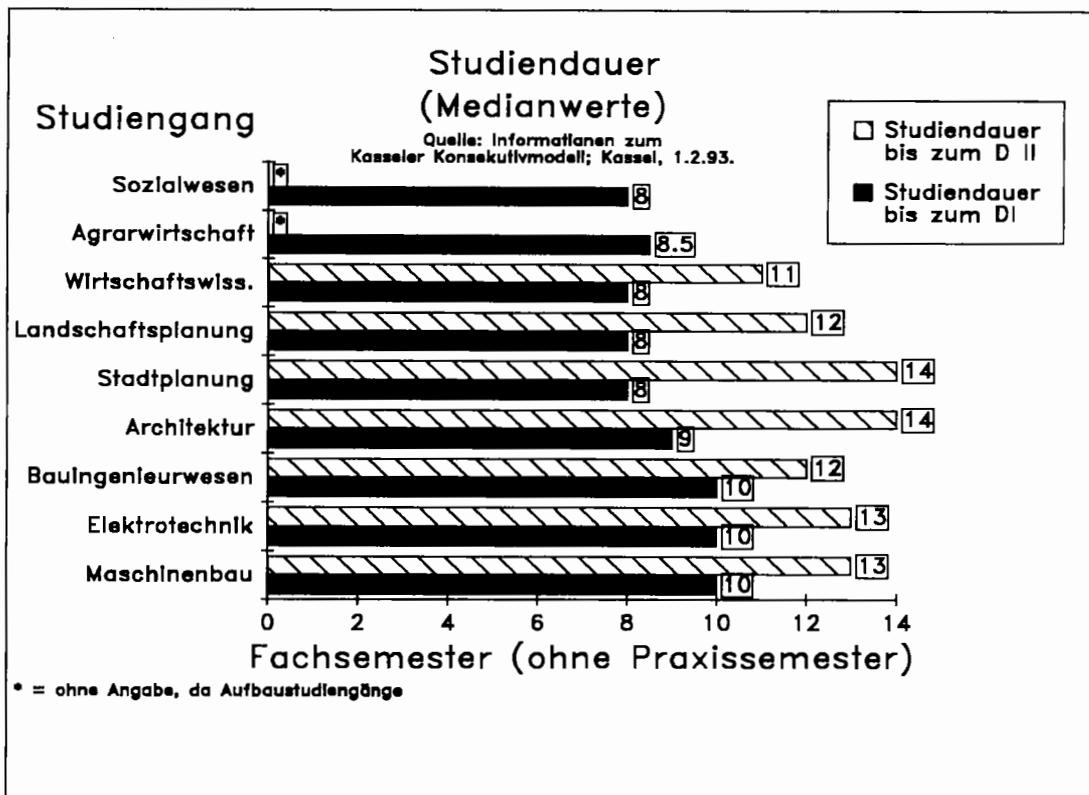


#### 2.4.11 Studiendauer

Als ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung der Qualität oder Effizienz der Funktion "Hochschulausbildung" wird in letzter Zeit insbesondere die tatsächliche Studiendauer herangezogen. Diese liegt an der Universität Gesamthochschule Kassel nach den Erfahrungen mit den integrierten Studiengängen durchaus im Rahmen des Erwartbaren: bis zum Diplom I-Abschluß vergeht durchschnittlich etwas mehr Zeit als bei einem Fachhochschulstudium, dagegen deutlich weniger als bei einem Universitätsstudium. Aber auch die Studienzeiten bis zum Diplom II sind im Durchschnitt wesentlich geringer als an Universitäten und Technischen Hochschulen. Für die Universität Gesamthochschule Kassel kann man dies sowohl der starken Praxisorientierung in den integrierten Studiengängen zuschreiben, die zur Erhöhung der Studienmotivation und zur gezielteren Wahl unter den angebotenen Studieninhalten beiträgt als auch einer besseren Gliederung und Übersichtlichkeit des Studienangebots, das ja in kleineren überschaubaren Blöcken (Orientierungsphase, Grundstudium, Hauptstudium I und II) organisiert ist. Weitere Umstände, die sich aus Bemühungen während der Studienreformphase bei ihrer Einrichtung ergeben haben, mögen eine zusätzliche Rolle spielen.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Hingewiesen werden soll auch darauf, daß an der Universität Gesamthochschule Kassel für die integrierten Studiengänge noch andere Curricularrichtwerte gelten und daß der Lehrkörper eine spezifische Zusammensetzung aufweist.

Abb. 27: Studiendauer in den integrierten Studiengängen der GhK



#### 2.4.12 Berufs-(start)erfolge von Kasseler Hochschulabsolventen

Haben die Absolventen der integrierten Studiengänge spezifische Berufsstarterfolge? Dies wäre die nächste Frage, die es bei einer vergleichenden Untersuchung zu stellen gilt. Aus vorangegangenen Forschungsvorhaben verfügt das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I) der GhK, insbesondere mit den anhand der "Kasseler Absolventenverlaufsstudie" erhobenen Daten, über gute Vergleichsmöglichkeiten mit Absolventen anderer Hochschularten. Einige ausgewählte Befunde zum Berufsstarterfolg und zum Berufserfolg sollen hier nur kurz dargestellt werden. Aufgrund der Vielzahl und Vielfalt der Befunde dieser Langzeitstudie ist die Auswahl jedoch sehr exemplarisch. Verwiesen wird hier auf die umfangreichen und eingehenderen Publikationen aus dem Projekt.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Zu nennen sind hier die bisher veröffentlichten 3 Bände über die Ergebnisse der Kasseler Absolventenstudie in der Reihe "Hochschule und Beruf" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sowie die Kurzzusammenfassung der Ergebnisse in "Bildung und Wissenschaft Aktuell" des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft Nr. 18/1992; vgl. Teichler 1987; Teichler und Winkler 1990; Teichler und Buttgerit 1992 sowie Teichler, Schomburg und Winkler 1992. Weitere Auswertungsarbeiten, insbesondere zum Hochschultypvergleich stehen nach einigen Vorarbeiten (siehe hierzu die diversen Beiträge zur Übergangsproblematik und zum Berufsstart, zur Tagung des Instituts für Berufs- und Arbeitsmarktforschung im Frühjahr 1991, publiziert in Kaiser und Görlitz 1992) noch an.

### Kriterien des Berufsstarterfolges

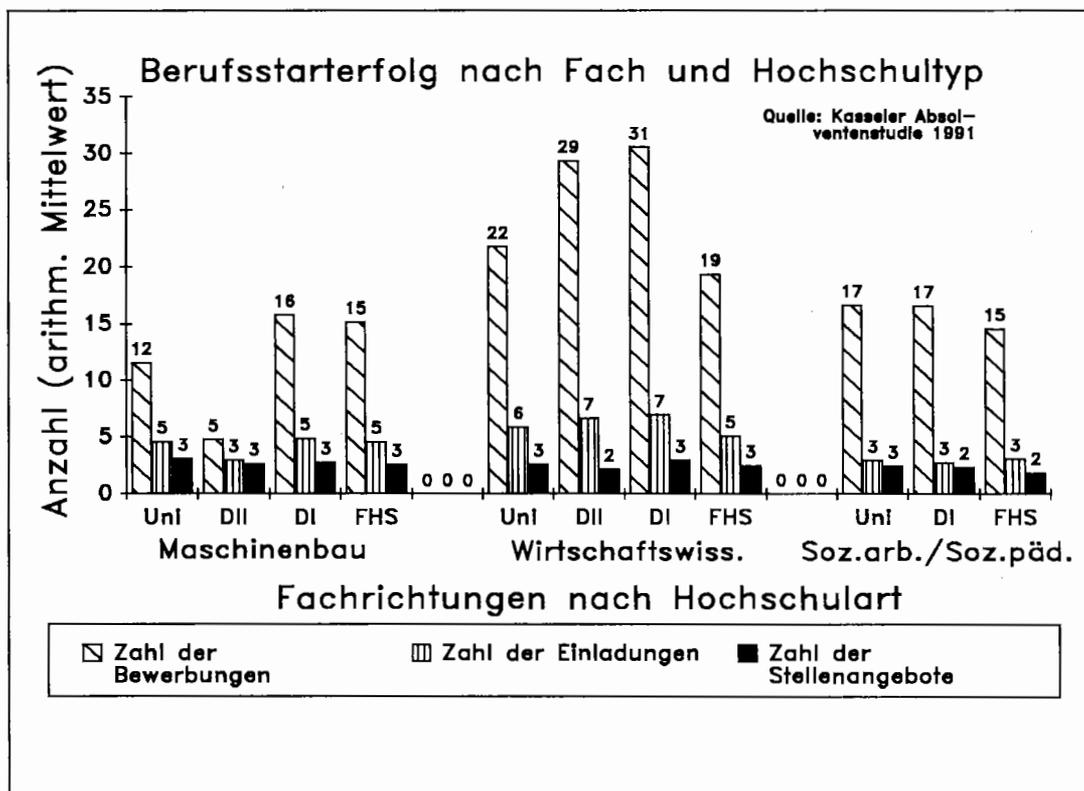
Bei der Analyse von "Berufsstarterfolgen" müßten zunächst die Kriterien zur "Erfolgs"-Messung festgelegt werden, wobei es durchaus strittig ist, welche Kriterien geeignet sind, den Erfolg, der beim Übergang von einem Studienabschluß ins Berufsleben erreicht wird, zu messen. In der Kasseler Absolventenstudie hatten wir uns dafür entschieden, eine größere Anzahl subjektiver und objektiver Kriterien für beruflichen Erfolg zu verwenden, die unterschiedliche und bedeutsame Aspekte des Berufsstarterfolges repräsentieren und sich auch für den Vergleich der Absolventen einzelner Hochschulen und Hochschultypen eignen. Untersucht wurden hier neben subjektiven (Qualifikationsverwendung, Angemessenheit der beruflichen Position, Aufstiegschancen usw.) und generalisierenden (allgemeine Berufszufriedenheit) unter anderem die beiden relativ objektiven Kriterien:

- Dauer, Intensität und Erfolg der Suche nach einer Beschäftigung nach dem Studienabschluß, sowie die
- Einkommenssituation in den ersten Berufsjahren (Bruttoeinkommen/Jahr).

### Intensität und Erfolg der Suche nach einer Beschäftigung

Nach den im folgenden referierten Befunden aus der Befragung zum Zeitpunkt zwei Jahre nach Studienabschluß stellt sich der Berufsstart für FachhochschulabsolventInnen und den (mit ihnen vergleichbaren) DI-AbsolventInnen von Gesamthochschulen tatsächlich keineswegs so günstig dar, wie dies in einem stillschweigenden Konsens über den Erfolg dieses Hochschultyps bisher häufig angenommen wurde (vgl. Abbildung 28):

Abb. 28: Berufsstarterfolge von AbsolventInnen der integrierten Studiengänge



Die Intensität der Beschäftigungssuche<sup>31</sup> ist bei den Absolventen der drei Hochschultypen recht hoch, schreiben sie doch im Durchschnitt 18 Bewerbungen. Insbesondere die DI- Absolventen von Gesamthochschulen liegen noch über diesem Durchschnitt. Aber auch die Fachhochschulabsolventen schlugen vielfältige Strategien der Beschäftigungssuche ein, was nach der allgemeinen Vorstellung, daß sie als Absolventen der "erfolgreichen" Fachhochschulen gemeinhin bessere Berufsstartchancen hätten, nicht ohne weiteres zu erwarten war. Hierzu noch einige weitere Befunde aus der Absolventenstudie:

- Im Maschinenbau bewarben sich Fachhochschulabsolventen häufiger um ausgeschriebene Stellen (89 gegenüber 65 Prozent) und schalteten auch häufiger das Arbeitsamt ein (47 gegenüber 23 Prozent);
- in den Wirtschaftswissenschaften spielte das eigene Inserat eine größere Rolle (14 gegenüber 7 Prozent);
- Im Bereich der Sozialarbeit/-pädagogik begannen die Absolventen von Fachhochschulen häufiger bereits sehr früh mit der Beschäftigungssuche (20 gegenüber 8 Prozent früher als 6 Monate vor Studienende sowie 20 gegenüber 42 Prozent mehr als sechs Monate nach Studienende).
- In allen Fachrichtungen geben fast doppelt so viele Universitäts- wie Fachhochschulabsolventen an, daß sie ihre Stelle "ohne eigenes Zutun" gefunden hätten (12 gegenüber 6 Prozent), d.h. daß sie von anderen Personen angesprochen wurden, die ihnen eine Stelle anboten.

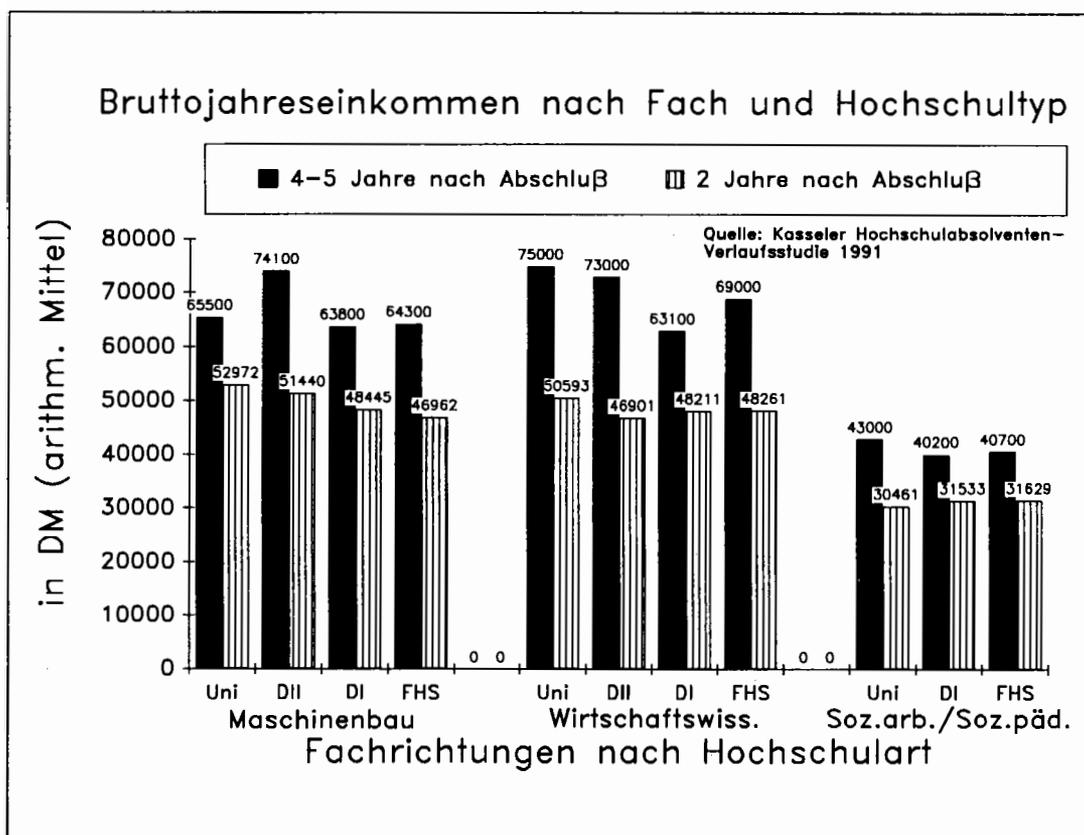
*Hochschultypbedingte Unterschiede in der beruflichen Situation: Einkommensdifferenzen zwischen Universitäts-, Gesamthochschul- und Fachhochschulabsolventen*

Die Unterschiede im Einkommen (Mittelwerte) zeigen eine deutliche Differenzierung zwischen den Absolventen der drei Hochschultypen, wobei beachtlich erscheint, daß neben den Universitäts- und Gesamthochschulabsolventen beider Abschlußarten auch Fachhochschulabsolventen durchaus in höheren Einkommensstufen zu finden sind (siehe hierzu die folgende Abbildung):

---

<sup>31</sup> Intensität faßt hier zusammen: Anzahl der Bewerbungen, Vielfalt der Bewerbungsstrategien, Eigeninitiative, Beginn der Suche.

Abb. 29: Jahreseinkommen von Hochschulabsolventen nach besuchter Hochschulart



Diese Befunde aus der Kasseler Absolventenstudie belegen eine gewisse Überschneidung der Einkommenssituation von Universitäts-, Gesamthochschul- und Fachhochschulabsolventen. Da die Absolventen des Diploms I an Gesamthochschulen sich bei den meisten Befunden in das Spektrum der Fachhochschulabsolventen einfügen und die Absolventen mit Diplom II in das Spektrum der Universitätsabsolventen, wurden sie in der Regel bei der Darstellung dort mitgezählt.

## 2.5 Diskussion der Besonderheiten der qualitativen Studiengangentwicklung in den integrierten Studiengängen der Universität Gesamthochschule Kassel<sup>32</sup>

### 2.5.1 Neues Verhältnis von Theorie und Praxis

Die Erfahrungen mit der Integration berufspraktischer Elemente in das wissenschaftliche Studium in den integrierten Studiengängen der GhK sind zwiespältig.

Insgesamt herrscht der Eindruck vor, daß sich die Berufspraktischen Studien II weitaus besser bewährt haben als die Berufspraktischen Studien I. Wie bereits ausgeführt, lassen sich die professionsnahen Tätigkeiten in den BPS II offenbar leichter mit den anwen-

<sup>32</sup> Für diese Analysen wurden die folgenden Quellen herangezogen: Eigene Analysen sowie Bezug auf Interviews mit Hochschullehrern der Universität Gesamthochschule Kassel, ehemaligen und jetzigen VizepräsidentInnen, Planern und Statistikern der Präsidialverwaltung sowie eigene Auswertung von Statistiken und Daten aus den o.g. Materialien; schließlich wurden Daten aus der "Kasseler Absolventenstudie" zum Vergleich herangezogen.

dungsbezogenen Inhalten des Hauptstudiums verbinden und es eröffnen sich auch gute Möglichkeiten für die Studierenden, sowohl die abschließende Studienphase zielgerichteter planen als auch ihren Berufseintritt besser vorbereiten zu können.

Die weniger erfolgreiche Integration der BPS I in den Technikstudiengängen dagegen hat dazu geführt, daß letztere bereits wieder als Vorpraxis in die Phase vor Beginn des Studiums ausgelagert worden sind bzw. dies beabsichtigt ist. Es bleibt fraglich, ob es sich dabei um eine natürliche "Abstoßungsreaktion" der Hochschule gegenüber Inhalten beruflicher Ausbildung handelt, die in einem wissenschaftlichen Hochschulcurriculum "nichts zu suchen" haben oder ob es eine zu schwierige Aufgabe war, die Besonderheiten der wissenschaftlichen Begleitung von BPS I gegenüber den allgemein üblichen unbegleiteten "Praktika" in den Ausbildungsbetrieben durchzusetzen.

### **2.5.2 Elite- oder Massenstudium in den integrierten Studiengängen?**

Die eingangs geschilderte Anerkennungsdebatte um die beiden Abschlüsse DI und DII der integrierten Studiengänge haben zusammen mit einem Angleichungsdruck an das Studiengangsystem der wissenschaftlichen Hochschulen an der GhK dazu geführt, daß sich die Studienanforderungen in den meisten integrierten Studiengängen häufig als höher herausstellen als an den zum Vergleich herangezogenen Studiengängen an den beiden anderen Hochschularten. Auch gegenüber früheren Regelungen ist eine enorme Steigerung der Anforderungen festzustellen: Aus dem Bauingenieurwesen wird z.B. berichtet, daß mittlerweile der Erwerb von mehr als 60 Scheinen bis zum Diplom II notwendig ist. Diese Zunahme an formalen Leistungsnachweisen kann im Zusammenhang mit der starken Überlastquote zu einer merklichen Studienzeitverlängerung der Studierenden in den integrierten Studiengängen führen. Tendenzen zu einer solchen Entwicklung lassen sich vor allem in den letzten zwei Jahren erkennen.

Betrachtet man die "reale" Chance eines Studienanfängers in den integrierten Studiengängen der Universität Gesamthochschule Kassel, insbesondere im Technikbereich, den zweiten Abschluß zu erwerben, so müssen selbst die geringen durchschnittlichen Absolventenquoten noch ein wenig skeptischer betrachtet werden. Es absolvieren in der zweiten Studienstufe nämlich häufig auch sogenannten "Seiteneinsteiger", so daß bei einer durchschnittlichen Absolventenquote von etwa 10 % für das DII möglicherweise wirklich jeweils nur ganz wenige "grundständige" Studierende "durchkommen".

### **2.5.3 Ausstrahlung auf andere Diplomstudiengänge**

Tatsächlich haben einige der qualitativen Besonderheiten in den integrierten Studiengängen auch Einfluß auf andere "normale" Diplomstudiengänge der Universität Gesamthochschule Kassel gehabt. So sind z.B. in allen Diplomstudiengängen den Berufspraktischen Studien vergleichbare Studiengangelemente eingeführt worden.

Ein weiterer Einfluß des integrierten Studiengangsystems kann in der Lehrerbildung gefunden werden, hier vor allem in der Berufspädagogik, wo bereits 1982 ein Konzept

zur "moderaten Professionalisierung"<sup>33</sup> vorgestellt wurde. Das Studiengangssystem zeichnet sich dabei durch folgende Elemente aus:

- Zwei Zugangswege (Abitur, fachgebundene Hochschulreife);
- Seiteneinstieg ins Hauptstudium für Absolventen von Fachhochschulen (leider keine BAFöG-Zahlung dafür erreichbar, daher nur geringer Zulauf);
- Misch- und Diagonalqualifikation für zwei berufliche Tätigkeitsfelder: Berufliche Schulen und Ausbildungsort Betrieb;
- Differenzierte akademische Diplomabschlußprüfung (Diplomberufspädagoge und Diplomhandelslehrer);
- Sehr starker doppelter beruflicher Praxisbezug durch BPS I und II sowie SPS I und II (Schulpraktische Studien);
- Einführung sehr interessanter neuer Studienschwerpunkte in der nichtschulischen Studienrichtung, z.B. Betriebliche Aus- und Weiterbildung; Berufliche Rehabilitation; Berufsbildung in Entwicklungsländern; sowie Sozialpädagogik in der Berufsbildung.

#### **2.5.4 Internationale Anerkennung**

Vor allem beim Vergleich mit den angelsächsischen Studiengang-Struktur-Modellen mit den beiden Abschlüssen zum Bachelor of Science (BSc) und zum Master of Science (MSc) führt das "Kasseler Modell" der integrierten Studiengänge kaum zu Anerkennungsschwierigkeiten. Ein Beispiel für die internationale Anerkennung bietet z.B. der "Joint Degree"-Studiengang des Fachbereichs Elektrotechnik in Kooperation mit der Universität Reading (UK). Auch bei der Förderung von Studierenden in den USA scheint die Zulassung<sup>34</sup> von Absolventen mit Diplom I-Abschluß zu den dortigen Graduierten-Studiengängen keine Schwierigkeiten zu machen.

#### **2.5.5 Veränderung der Lehrkörperstruktur**

Eingangs wurde bereits auf die allmähliche Veränderung der Lehrkörperstruktur an der Universität Gesamthochschule Kassel hingewiesen, dort allerdings vor allem unter dem Aspekt des Forschungsbezugs der Lehre. Eine andere Dimension ergibt sich, wenn man die Lehrleistungen der Hochschullehrerschaft insgesamt unter Kapazitätsgesichtspunkten und Aspekten der "Qualitätssicherung" der Hochschulausbildung betrachtet. Die vor allem durch die Abnahme der Zahl der "Hochdeputats-Professuren" (diese unterrichten 14 Semesterwochenstunden, wenn sie in integrierten Studiengängen in der Lehre tätig sind) entstehenden Lücken in dem für die Ausbildung zur Verfügung stehenden gesamten Lehrdeputat der Universität Gesamthochschule Kassel können negative Rückwirkungen auf Menge und Vielfalt an Lehrangeboten und auf das didaktisch wichtige Betreuungsverhältnis haben und damit zur Verschärfung des Numerus Clausus führen, wenn

---

<sup>33</sup> Siehe hierzu den einführenden Aufsatz von U. Teichler und die Beschreibung des Modells durch die Mitarbeiter im Modellversuch an der Universität Gesamthochschule Kassel in einem Sonderheft der "Deutschen Berufs- und Fachschule 1982".

<sup>34</sup> Nach mündlicher Auskunft des zuständigen Referenten (A. Bedrosian) für die Fulbright- und DAAD-Austauschprogramme in den U.S.A.

nicht Gegenmaßnahmen (verstärkter Einsatz von Tutoren; Vermehrung von Stellen für den lehrenden Mittelbau) getroffen werden.

### **2.5.6 Einrichtung von Studienbereichen zur inhaltlichen Koordinierung und Abstimmung des Lehrangebotes in den integrierten Studiengängen**

Die klassische Binnenstruktur und Organisation von Universitäten nach Disziplinen in Fachbereichen mit Instituten ist für die inhaltliche Abstimmung der Lehrinhalte berufsbezogener und problemlösungsorientierter und damit interdisziplinärer Studiengänge nach dem System der integrierten Studiengänge nur bedingt geeignet. Die Universität Gesamthochschule Kassel hat deshalb neben den Fachbereichen auch zwei koordinierende Organisationsgliederungen, die sogenannten "Studienbereiche" eingerichtet. Dies ist einmal der Studienbereich Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung, der drei Studiengänge in den zwei Fachbereichen 12 und 13 umfaßt, sowie der Studienbereich Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium für den gesamten Bereich der Lehrerausbildung.

Die Erfahrung hat allerdings gezeigt, daß die Wirksamkeit dieser Studienbereiche gegenüber den Fachbereichen in gleicher Weise wie die Durchsetzungsmöglichkeit studentischen Lerninteresses gegenüber den Forschungsinteressen des Lehrpersonals beurteilt werden muß. Kritischer formuliert: die inhaltliche Integration der Lehrangebote in den integrierten Studiengängen muß weiterhin weitgehend von den Studierenden selbst bewältigt werden, denn die Studienbereiche sind gegenüber den Fachbereichen zu machtlos und zu gering ausgestattet, um eine Abstimmung und Koordinierung der häufig disparaten Lehrangebote aus den verschiedenen Fächern, Fachbereichen und Fachgebieten koordinieren zu können. Es wäre zu überlegen, wie im Zuge der geplanten Neuorganisation und Zusammenlegung der Fachbereiche der Universität Gesamthochschule Kassel zu größeren Einheiten dieser Entwicklung Rechnung getragen werden kann.

### **2.6 Zukünftige Entwicklungsperspektiven: Vollständige Verwissenschaftlichung<sup>35</sup>**

Die weitere Entwicklung der Universität Gesamthochschule Kassel wird zweifellos in die Richtung zu einer Reformuniversität mit einigen Restelementen an bildungsreformerischen Ideen aus den frühen siebziger Jahren führen. Der große bildungspolitische Reformanspruch jedoch, Beispielfall für eine generelle Entwicklung des deutschen Hochschulsystems hin zur Gesamthochschule zu sein, wird wohl aufgegeben werden müssen. Zum Teil ist diese Entwicklung ablesbar auch an dem letztthin gefaßten Beschluß des Konvents der Universität Gesamthochschule Kassel, beim Gesetzgeber die Umbenennung des Namens in "Universität Gesamthochschule Kassel" (bisher Gesamthochschule Kassel - Universität) zu beantragen.

Da aber insbesondere die integrierten Studiengänge der Universität Gesamthochschule Kassel ihre besondere Qualität verliehen haben, werden sie wohl weiterbestehen. Die Chancen dafür sind umso größer, je eher es gelingt, andere Universitäten dazu zu

<sup>35</sup> Benutzte Quellen: Perspektivpapier "GhK 2002"; Planungsvorgaben (z.B. Papier für die hessische Hochschul-Strukturkommission) sowie das oben erwähnte "Eckwerte-Papier" zur Vorbereitung des "Bildungsgipfels".

bewegen, ähnlich strukturierte Studiengangmodelle zu entwickeln. Ob allerdings dafür die An- bzw. Vorstöße insbesondere des Wissenschaftsrates in Richtung der Universitäten<sup>36</sup> ausreichen werden, die angesichts der quantitativen und finanziellen Situation notwendige Studienstrukturdebatte dort ernsthaft zu führen und gar den integrierten Studiengängen vergleichbare oder ähnliche Modelle einzuführen, muß noch als eine sehr optimistische Prognose eingeschätzt werden.<sup>37</sup>

### **3. Einschätzung der Entwicklung: Integrierte Studiengänge als Beispiel für verkürzte Universitätsstudiengänge?**

Eingangs war auf die Dialektik von Integration und Differenzierung hingewiesen worden. Aus der Sicht der Berufs- und Hochschulforschung stellen sich dabei mehrere Fragen, wenn man den dargestellten Entwicklungsstand der integrierten Studiengänge in bezug zu den ursprünglichen ("klassischen") Reformvorstellungen der Integration und den jetzigen von mehr Differenzierung setzen und einschätzen will. Solche Fragen wären etwa:

- Ist diese Entwicklung das Ergebnis eines Planungs- und Implementationsprozesses mit überraschenden Nebenfolgen?
- Kann die Entwicklung als Reifungs- und Erfahrungs- oder Angleichungs- und Abnutzungsprozeß gegenüber hochfliegenden Reformpostulaten beschrieben werden?
- Hat ein Paradigmenwechsel dergestalt stattgefunden, daß die integrierten Studiengänge im Laufe der Zeit ihres Bestehens mittlerweile mehr zur Differenzierung als zur Integration beitragen und wären sie dann heute nicht richtiger als "differenzierte Studiengänge" zu bezeichnen?

Einige der mit diesen Fragen aufgeworfenen Probleme scheinen allerdings noch nicht abschließend beantwortbar, wie mit den folgenden Problematisierungen weiterbestehender spezifischerer Fragestellungen deutlich gemacht werden soll.

#### **3.1 Offenheit des Zugangs zu einem wissenschaftlichen Studium: Wie real ist die Chance zur Wahrnehmung durch Nichtabiturienten?**

An der Tendenz der Zunahme des Anteils der Studienanfänger mit allgemeiner Hochschulreife wurde gezeigt<sup>38</sup>, daß die Materie weiterhin rechtlich regelungsbedürftig bleibt, wenn man eine Benachteiligung der Nichtabiturienten vermeiden will. Dabei ist davon auszugehen, daß der bundesweite Numerus Clausus weiterhin bestehen wird. Ob man nach ihrem Wegfall die früher bestehenden Quotenregelungen im Sinne von "mehr Staat" wieder einführen muß oder andere Formen (vgl. Bonus-Malus-Regeln der ZVS auf loka-

<sup>36</sup> Z. B. letzthin mit der Vorlage seiner 10 Thesen zur Hochschulpolitik vom 22.1.93.

<sup>37</sup> So wie auch neuerdings kein geringerer als der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Prof. Simon, selbst herausgefunden haben will, daß ...*"die deutsche Universität im Kern verrottet...ist ..."*(in: Der Spiegel, 1991, S. 52 f.)

<sup>38</sup> So hat sich bspw. in den NC-regulierten Studiengängen im Umfeld des Architekturstudiums an der Universität Gesamthochschule Kassel nach dem Wegfall der 50/50-Quotenregelung (Abitur oder FHS-Reife) für den Zugang herausgestellt, daß davon eher die Zugangsberechtigten mit Abitur zu profitieren scheinen, eine Entwicklung, die es sorgsam zu beobachten gilt, wenn man die Öffnung des Zugangs für Nichtabiturienten zum Hochschulstudium an der Universität Gesamthochschule Kassel weiterhin bildungspolitisch für wichtig hält.

ler Ebene), oder eher Nachfrage-Angebots-gesteuerte Zulassungsmodelle einführen will, hängt von der jeweils bildungspolitisch dominierenden Position innerhalb des Kreises der für die GhK Verantwortlichen ab.

### **3.2 Zunehmende Heterogenität der Studentenschaft: Differenziertere Problemsicht?**

Insbesondere die von J. Hitpass (1978-81,1982) an den Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen und an der Universität Gesamthochschule Kassel durchgeführten Analysen über den Abbau der Unterschiede in Studienvoraussetzungen und -fähigkeiten zeigen, daß die aktive Befassung der Hochschulen mit der dadurch gewachsenen Heterogenität ihrer Studierenden-Population größere Hoffnung auf Erfolg hat, als man das bisher annahm. Parallel dazu ist zu sehen, daß die studentischen Populationen der Teilzeitstudierenden und die der Ausländer an Bedeutung zunehmen werden, ähnliches gilt für die gewachsene Spreizung der Altersstruktur der Studentenschaft.

Ob und welche Modelle die GhK für ein aktiv auf das "Umgehen mit Heterogenität" der Studentenschaft zielendes Programm entwickeln kann oder will, muß hier offengelassen und zukünftiger Planung überlassen werden.

### **3.3 Praxisbezug und Berufsqualifizierung**

Als wissenschaftlich, d.h. qualifikations-theoretisch, weiterhin unbefriedigend gelöst anzusehen ist die Realisierung der Praxisorientierung in den integrierten Studiengängen. Wie andernorts auch, bleibt Praxisbezug so lange eine Leerformel, wie seine Operationalisierung nicht auf gemeinsames und gleiches Verständnis aller Beteiligten gestützt und erst dann inhaltlich eindeutig gefüllt werden kann. Zumindest ist zu bemängeln, daß die Reduktion des Begriffs Praxisorientierung auf Berufsbezug allein eine zu enge Festlegung der Qualifikationsziele eines Hochschulstudiums bedeutet, die das kritische und praktische Veränderungspotential der Hochschule negiert. Auch die Universität Gesamthochschule Kassel ist dagegen nicht gefeit, wenn auch an ihr die Bemühungen dazu etwas systematischer angelegt sind als an den beiden anderen Hochschularten.

### **3.4 Förderung des Selbststudiums in Projekten, an Lernzentren und in Arbeitsgruppen als verbindendes Element von praxisorientierter Lehre und Forschung?**

Aus manchen studentischen Projekten sind an der Universität Gesamthochschule Kassel "richtige" Forschungsvorhaben entstanden<sup>39</sup>, in manchen Projekten wird bereits nahezu "professionell" gearbeitet, manche Projekte zählen geradezu zum Standard-Kooperationsfeld von Firmen und außeruniversitären Trägern mit der Hochschule. Die Universität Gesamthochschule Kassel unterstützt das autonome Projektstudium im Rahmen einer Fachschaftsratsinitiative mit einem nennenswerten regelmäßigen Betrag, woran man auch die Wertschätzung durch die Hochschulgremien und den Erfolg der langjährigen Arbeiten dort ablesen kann. Die jetzt diskutierte Einrichtung von Lernzentren mag das Spektrum der die Eigeninitiative und das Selbststudium der Studierenden fördernden Elemente an der GhK noch verbreitern helfen.

### **3.5 Lassen sich reale Studienzeiten durch integrierte Studiengänge verkürzen?**

Bei der Analyse des Befundes, daß die realen Studienzeiten in den integrierten Studiengängen der Universität Gesamthochschule Kassel nahe an die geplanten Studiendauern heranreichen, werden von seiten engagierter Befürworter des Modells unter anderem folgende Gründe dafür angegeben:

- Die Bewältigung der Studienanforderungen wird erleichtert durch größere Übersichtbarkeit des Lehrangebotes durch die Teilung in verschiedene zeitliche Phasen, die jeweils mit der Erteilung eines Zertifikates (Grundstudienzertifikat 1 und 2; Hauptstudienzertifikat) beendet werden;
- Ein zielgerichtetes Studium wird durch Orientierungs- und Eingangsphasen gefördert;
- Die in den BPS gemachten praktischen Erfahrungen verändern die Studienmotivation positiv: das Erkennen der praktischen Relevanz von Lehrangeboten führt zu gezielterer Wahl unter alternativen Angeboten; Jobangebote bereits in den BPS II verstärken den Wunsch nach einem frühen Studienabschluß.

### **3.6 Kann und soll die Attraktivität des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses weiter vergrößert werden?**

Die Übertrittsraten/-quoten in die zweite Studienstufe haben sich überraschenderweise anders entwickelt als prognostiziert und unterscheiden sich - wie im Befundteil dargestellt - erheblich von vergleichbaren Ergebnissen an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen.

Dies läßt sich so diskutieren, daß die beruflichen Erfahrungen der Absolventen mit dem Diplom I-Abschluß so positiv sind, daß eine echter "cooling-out"-Effekt eintritt. Es mag einleuchtend sein, daß eine AbsolventIn, der/die eine gute berufliche Position erreicht hat

---

<sup>39</sup> So war der Verfasser selbst bereits Mitte der siebziger Jahre in ein studentisches Projekt im Fachbereich Maschinenbau "verwickelt", bei dem es um die Problematik behindertengerechter Konstruktion von Rollstühlen ging. Hieraus wurde später ein größeres, vom BMFT gefördertes Forschungsvorhaben am Fachbereich Maschinenbau (Prof. Klosner) der Universität Gesamthochschule Kassel. Solche Beispiele ließen sich vermehren.

oder erreichen kann, der/die dabei ausreichenden Verdienst erzielt und mit Tätigkeiten befaßt ist, die qualifikationsaffin sind und berufliche Befriedigung vermitteln, kaum ein weiteres Vertiefungsstudium anstrebt.

Aber auch das gegensätzliche Ergebnis<sup>40</sup> an den nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen ist - zumindest entscheidungslogisch - verständlich. Wenn nämlich zu einem sehr frühen Zeitpunkt ohne das Vorliegen relevanter Erfahrungen über Anforderungen und Chancen im Berufsfeld die unumkehrbare Entscheidung für den langen oder kurzen Ast eines Y-Modells zu fällen ist, liegt die Entscheidung, den beruflich mehr versprechenden Diplom II-Abschluß anzustreben, natürlich nahe.

### **3.7 Nach welchen Kriterien erfolgen Selektion und Differenzierungen nach dem ersten Abschluß?**

Aus gelegentlichen Berichten von AbsolventInnen und Hochschullehrern, ebenso wie aus den Ergebnissen der Kasseler Absolventenstudie zu den Motiven (aber auch den sogenannten "push-and-pull"-Faktoren) für das Weiterstudium in der zweiten Studienphase drängt sich der Eindruck von zwei Hauptbegründungen auf:

- Zum einen wird der Wunsch von Studierenden deutlich, im engeren Bereich von Wissenschaft, Lehre und Forschung tätig werden zu wollen. Dies macht bei Fortgeltung des dort üblichen Besoldungs- und Dienstrechts den Erwerb des Diplom II-Abschlusses unbedingt erforderlich.
- Zum anderen erfolgt die Auswahl unter den dafür geeigneten Studierenden gewissermaßen durch "Zuruf" seitens der Hochschullehrer. Diese sind sehr an der Gewinnung qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchses interessiert und bieten z.B. Studierenden mit besonderen wissenschaftlichen Befähigungen (wie sie sich etwa bei der Bearbeitung von Studien- und Projektarbeiten und der Diplomarbeit I herausstellen) Positionen als Hilfskräfte in Forschungsprojekten an, um diese für ein Weiterstudium zu interessieren oder an ihr Institut zu binden.

### **3.8 Bereitet die zweite Studienphase ausschließlich auf akademische Berufe vor?**

Die zweite Studienstufe zeichnet sich nicht nur durch die Besonderheit aus, daß in ihr wirklich nur die Studierenden studieren, die damit eine bestimmte Absicht, meist den Beginn einer wissenschaftlichen Laufbahn, anstreben. Strukturell erlaubt die zweite Studienstufe nämlich auch eine tiefere Spezialisierung, als das mit einem Vertiefungsschwerpunkt in einem traditionellen universitären Diplomstudiengang im Hauptstudium nach dem Vordiplom erreicht werden kann oder nur durch die ja so beklagten überlangen Studiendauern erkauft werden muß. Das letzte Argument spricht dafür, bei der Planung

---

<sup>40</sup> Hier liegen nach Rimbach die durchschnittlichen Quoten für den Diplom-II-Abschluß nämlich zwischen 55 und 75 % je nach Hochschulort und Studienrichtung (siehe auch Abb. 25).

neuer Vertiefungsstudiengänge neue und sehr spezifische Berufsbereiche - und dies auch für relativ kleine Studierendenzahlen - berücksichtigen zu können.<sup>41</sup>

Schließlich darf noch angemerkt werden, daß der Seiten-Einstieg für FachhochschulabsolventInnen in die zweite Studienstufe (verbunden mit einem obligatorischen Semester Orientierungsstudium) eine späte Realisierung des Berufswunsches, Wissenschaftler werden zu wollen (auch im Sinne einer vernünftigen Regelung der Promotionsmöglichkeiten für Fachhochschulabsolventen) für diese Klientel erlaubt<sup>42</sup>.

### **3.9 Können Universitäts-(Diplom)studiengänge Elemente der integrierten Studiengänge aufnehmen? (z.B. Berufspraktische Studien und nicht-fachwissenschaftliche Anteile)**

Wie das Beispiel der Universität Gesamthochschule Kassel zeigt, haben die integrierten Studiengänge auch positive Auswirkungen auf die Struktur üblicher universitärer Studiengänge gehabt. Insofern könnten reforminteressierte Universitäten auch andernorts solche Modelle adaptieren oder übernehmen. Der Universität Gesamthochschule Kassel wüchsen Partner zu und der Angleichungsdruck an die traditionellen Strukturen könnte sich zugunsten des bewährten aber weithin isoliert gebliebenen Modells der integrierten Studiengänge vermindern.

### **3.10 Ermöglichen Integrierte Studiengänge internationale Anerkennung?**

Die Universität Gesamthochschule Kassel kann auch bei der immer noch nicht endgültig gelösten Anerkennungsfrage und Niederlassungsrechtsfrage innerhalb der EG sowie der internationalen Anerkennung beruhigt in die Zukunft blicken, hat sie doch bereits an mehreren Stellen durch Kooperationsvereinbarungen genügend Erfahrungen darüber gesammelt. Der Diplom II-Abschluß ist anerkannt und der Diplom I-Abschluß wird wie ein Fachhochschulabschluß behandelt. Auch wird der bildungspolitische Druck, den die Fachhochschulen in dieser Angelegenheit auf die Europapolitik ausüben, gewissermaßen "nebenbei" auch die Anerkennungsfrage des Diplom I-Abschlusses an der Universität Gesamthochschule Kassel einer Lösung näher bringen.

---

<sup>41</sup> In der Debatte um das mögliche "Umtüten" von an sich nicht unbedingt zum Fächerkanon der Universitäten gehörenden Studiengängen mit geringer Forschungsorientierung ist das eine Besonderheit von Gesamthochschulen gegenüber den Fachhochschulen. Genannt werden z.B. in der Debatte um das "Ver-Fachhochschulisieren" von einstmals ausschließlich an Universitäten angebotenen Studiengängen etwa die Lehrerbildung, die Pharmazie, Studiengänge für Wirtschaftsjuristen, sowie wissenschaftsbasierte Ausbildungsgänge für Pflegeberufe. Die genannten Bereiche zeichnen sich nun eben nicht als Hochspezialisierung auf der Basis eines Grundberufes aus, sondern eher durch höheren quantitativen Bedarf bzw. als qualitative "Nischen" bzw. neue Berufsschneidungen auf dem Arbeitsmarkt.

<sup>42</sup> Während einer bestimmten historischen Phase - etwa zu Beginn der siebziger Jahre - waren bspw. 30 % der Studierenden in den Ingenieurwissenschaften an der TU Berlin FHS-Absolventen, von denen ein wesentlicher Teil dann später als Assistent in der Forschung dort tätig wurde. Dies mag als Beleg dafür gewertet werden, daß auch unter den FHS-Absolventen viele wissenschaftlich begabte Menschen zu finden sind.

### **3.11 Welchen regionalen Bezug haben die integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel?**

Es würde zu weit führen, die vielfältigen regionalen Bezüge und Wechselwirkungen der Universität Gesamthochschule Kassel mit der sie umgebenden Region hier im einzelnen darzustellen<sup>43</sup>. Was die integrierten Studiengänge betrifft, ist jedoch Positives und Negatives zugleich zu beobachten:

- Tatsächlich haben sich die regionalen Bildungschancen in Nordhessen durch das Studienangebot der integrierten Studiengänge an der Universität Gesamthochschule Kassel verbessert, manche Studienangebote fehlen aber weiterhin im Fächerspektrum;
- Im Vergleich der Versorgung mit Studienplätzen (etwa 10%) ist Nordhessen mit 20% Bevölkerungsanteil an der hessischen Gesamtbevölkerung immer noch als unterversorgt zu bezeichnen, d.h., ein weiterer Ausbau ist aus regional- und strukturpolitischen Gesichtspunkten weiterhin notwendig;
- Die Universität Gesamthochschule Kassel ist tatsächlich zur Entlastungsuniversität für die hessischen Nachbaruniversitäten Marburg und Gießen geworden, aber auch die Zuwanderer aus Niedersachsen, Ostwestfalen und neuerdings Thüringen stellen inzwischen einen bemerkenswerten Prozentsatz der Studentenschaft;
- Viele der Absolventen müssen sich allerdings einen Arbeitsplatz außerhalb der Heimatregion suchen, da die spezifische Wirtschafts- und Industriestruktur Nordhessens nicht das gesamte an der GhK angebotene Fächerspektrum aufnehmen kann.

### **3.12 Sind durch die Umwidmung von Stellen der ehemaligen Fachhochschullehrer in integrierten Studiengängen Kapazitätsengpässe zu befürchten?**

Das Problem der "Hochdeputats-Professoren" stellt sich weiterhin als noch nicht vollständig gelöst dar. An der Universität Gesamthochschule Kassel gibt es zur Zeit 406 Universitätsprofessoren, von denen noch 77 (früher 175) als aus der Dozentenschaft der Vorläufereinrichtungen übernommene (Fach-)Hochschullehrer an der Universität Gesamthochschule Kassel tätig sind und ein Lehrdeputat von 14 Semesterwochenstunden gegenüber acht Semesterwochenstunden bei den neu berufenen Professoren haben. Ihnen werden nur in geringerem Umfang Forschungsmöglichkeiten als letzteren gegeben. Beides wird von vielen von ihnen als persönlich ungerechte Benachteiligung und Herabsetzung empfunden und führt häufig zu Resignation der Betroffenen. Strukturell werden alle solchen freiwerdenden Stellen umgewandelt in Universitätsprofessorstellen mit acht Semesterwochenstunden Lehrdeputat oder Stellen für akademischen Mittelbau mit unterschiedlichen Lehrverpflichtungen. Insgesamt ist eine Verminderung der Lehrkapazität zu befürchten, wenn nicht neue Hochschullehrerstellen für die Universität Gesamthochschule Kassel geschaffen werden.

---

<sup>43</sup> Eine Aufarbeitung wird aber nötig und ist Thema einer kleinen Sondierungsstudie des Verfassers am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.

Im Hinblick auf die zukünftige Personalstruktur stellt sich hier eine "Rekonstruktion" des alten lehrenden akademischen Mittelbaus heraus, offenbar eine Entwicklung, die auch andernorts als wünschenswert angesehen wird.<sup>44</sup>

#### **4. Anstöße für die Diskussion um die Einführung differenzierter Studiengangstrukturen an Universitäten**

##### **4.1 Elemente möglicher "Entfrachtung" überlanger Studiengänge**

Als Elemente für die Realisierung von kurzen Studiendauern bis zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß können hier genannt werden:

- Aussondern ("Entrümpeln") von Teilen sogenannter wissenschaftlicher Grundlagenfächer, die nicht direkt berufsbezogen sind (und häufig didaktisch geisttötend und entmotivierend im Hinblick auf den angestrebten Beruf in ausschließlich stoffvermittelnden Lehrveranstaltungen nach dem didaktischen Prinzip der "Faktenschleuder" angeboten werden);
- Angebot von Möglichkeiten und Verstärkung der Fähigkeiten zum Selbststudium der Studierenden: Erhöhung der Motivation sowie Verstärkung der Fähigkeit zur Relevanzeinschätzung durch Einführung berufspraktischer Studienphasen; mehr Projekt- und Gruppenarbeit statt Einzelarbeiten zu Hause und in Prüfungen; verstärkter Einsatz von TutorInnen zur Verbesserung der Qualität der Lehre;
- Berufspraktische Studienphasen erleichtern auch den Berufseintritt;
- Ein erstes (berufsqualifizierendes) Diplom nach einem kürzeren Studium ist besser als ein Studienabbruch<sup>45</sup> zwecks Beschäftigungsaufnahme, dies darf aber nicht als "Notausstieg" für akademisch weniger Geeignete mißverstanden werden;
- Beseitigung von Ursachen, die vom Studium "ablenken" (u.a. Abschied nehmen von der Vorstellung des Ganztagsstudierenden).

##### **4.2 Einige provokative Diskussionsanreize**

Auch Universitätsstudiengänge, die noch nicht an Fachhochschulen vertreten sind, könnten in die anstehenden Differenzierungsüberlegungen einbezogen werden, z.B. die Medizin, die Jurisprudenz, die Mathematik, die Naturwissenschaften (Physik/Chemie/Biologie), aber auch die Geistes- und Sozialwissenschaften trotz ihrer vergleichsweise geringeren Kosten. Die Begründungen dafür liegen in:

- den Veränderungen der Berufsstruktur und der "Berufsschneidungen";
- dem Abbau bzw. der Abflachung von Hierarchien in den betreffenden Berufsfeldern sowie

---

<sup>44</sup> So scheint neuerdings auch die GEW die Position der Wiedereinführung des lehrenden Mittelbaus zu vertreten, wenn auch aus anderen Motiven, nämlich der Schaffung sichererer und dauerhafterer Arbeitsverhältnisse als heute.

<sup>45</sup> Vgl. zu den Ursachen für Studienabbruch die Dissertation von Andreas Gold: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studierenerfolg: Vergleichende Bedingungsanalyse des Studienverlaufs. Frankfurt a. M./Bern/New York 1988.

- in einer insgesamt relativen Begrenztheit der Zahl von Arbeitsplätzen mit wissenschaftlichem Qualifikationsanspruch.

Dies erforderte die Differenzierung der Bildungsziele der Universität in eine gemeinsame gesellschaftsbezogene Bildung für alle Studierenden sowie eine berufliche Ausbildung (Berufsbezug auf Berufe außerhalb der Hochschule) für viele Studierende und eine hochspezialisierte wissenschaftliche Ausbildung für wenige ausgewählte/sich selbst interessierende Studierende für akademische Berufe in Wissenschaft und Forschung.

Zur Entwicklung von solchen differenzierten Studiengangstrukturen gehörte dann auch, wenn denn schon das "Einfrieren" der Hochschulhaushalte als abgemacht gilt:

- die Entwicklung differenzierter (Lehr-)Personalstrukturen (Schaffung von Lehr-Professuren bzw. "Hochdeputats"-Professuren - mit allen zu erwartenden Folgeproblemen von Überleitungsschüben usw. - oder Wiedereinführung eines lehrenden akademischen Mittelbaus);
- die Entwicklung (selbst-)selektiver Verfahren, um die Studierendenströme zu "lenken" bzw. ihnen zu ermöglichen, sich selbst zu orientieren, sowie
- das Angebot attraktiver Berufspositionen für Absolventen mit erstem Abschluß. Hier müßten neue Kooperationsformen zwischen Hochschulen und Beschäftigern gefunden werden.

Was die "große" Strukturdifferenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen angeht: Die Fachhochschulen sollen aus Kostengründen auf einen größeren Anteil am Studierendenaufkommen gebracht werden. Die Kostengründe sind doppelt:

- Erstens kostet ein FHS-Absolvent nur etwa ein Drittel eines Universitätsabsolventen. Der Unterschied besteht darin, daß die Fachhochschulen keine Grundlagenforschung betreiben (sollen), so daß weder für Forschungseinrichtungen noch für den notwendigen Mittelbau Geld ausgegeben werden muß.
- Zweitens zeichnen sich die Absolventen von Fachhochschulen durch ein bescheideneres Anspruchsniveau bezüglich Status, Position und Gehalt aus, so daß sie für die Beschäftiger (zu denen ja insbesondere der öffentliche Dienst gehört) "billiger" sind (was sich aber z.B. im Bereich der Bundesbahn und Post als zunehmend dysfunktional erweist, da hier für den "gehobenen Dienst" kaum mehr FHS-Ingenieure zu bekommen sind).

Die Universitäten (wie auch die Gesamthochschulen, an denen integrierte Studiengänge angeboten werden) haben Befürchtungen, daß die Ausstattung der kürzeren "Äste" differenzierter Studiengangstrukturen sich diesem Muster der Fachhochschulen annähern

könnte.<sup>46</sup> Zugleich befürchtet man, daß damit ein Verlust an Forschungsbezug und Wissenschaftsorientierung einhergehen wird. Dies wird als Niveauverlust und Qualitätsmangel angesehen und ruft einen großen Teil des beobachtbaren Unbehagens der Universitäten hervor, die Diskussion um solche differenzierten Studiengangstrukturen überhaupt anzufangen.

---

<sup>46</sup> Ein ganz konkreter Anlaß mag der Universität Gesamthochschule Kassel zukünftig Sorge bereiten: Die ihr bisher zugebilligten Sonder-Curriculum-Richtwerte der KapVO für Integrierte Studiengänge sollen denen an Universitäten angeglichen werden. Damit würde sich der Numerus Clausus verschärfen.

## Verzeichnis der verwendeten Materialien und Literatur

- ARBEITSGRUPPE "Weiterentwicklung der Struktur des Hochschulwesens" der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz der Länder " zur Umsetzung der Studienstrukturreform". Bonn/Mainz, 10.3.1993.
- "Bildungsgipfel - Keine Einbahnstraßen-Kommunikation. GEW-Forderungen zum Bildungsgipfel." In: GEW-Informationen. Frankfurt, 1.5.1993. S.28-31.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Grund- und Strukturdaten. Bonn, jährlich.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Grundsatzpapier zur Bildungs- und Forschungspolitik. Erstellt vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Bundesministerium für Forschung und Technologie, im Auftrag des Bundeskabinetts. Bonn 1993.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Bericht des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 7.10.1993a.
- Deutscher Bundestag: Unterrichtung durch die Bundesregierung - Bericht der Bundesregierung zur Studienabschlußverkürzung und zum Stand der Bemühungen um eine Verkürzung der Studienzeiten. Bundestagsdrucksache 12/5423. Bonn, 14.7.1993b.
- Deutscher Hochschulverband: Thesen zur Studienreform. Verabschiedet vom Präsidium am 5.2.1993 in Frankfurt am Main.
- "Die 'Freischußregelung' - ein wirksames Instrument zur Senkung der Studienzeiten. Freier Prüfungsversuch für Jurastudenten." In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Informationen - Bildung - Wissenschaft, 1992, Nr. 7-8, Bonn 1992b, S. 93.
- "Die besten Universitäten." In: FOCUS, 27.9.93, Nr.39, S. 128-141.
- Eckwertepapier der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des vorgesehenen Bildungspolitischen Spitzengesprächs. Bonn, 5.5.1993.
- EVERS, Carl Heinz und RAU, Johannes (Hg.): Oberstufenreform und Gesamthochschule. Frankfurt a.M., Berlin und München 1970.
- FAULSTICH, Peter und WEGENER, Hartmut: Gesamthochschule: Zukunftsmodell oder Reformruine? Beispiel Gesamthochschule Kassel. Bad Honnef 1981.
- "Forschung und Lehre wieder auf Kurs bringen. Ortleb - Thesen zur Belebung der Leistungskraft der Hochschulen." In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Informationen - Bildung - Wissenschaft, 1992, Nr. 7-8, Bonn 1992a, S. 90-93.
- Forschungsministerkonferenz-Kultusministerkonferenz: "Stellungnahme zur Situation an den Hochschulen - Hochschulpolitik/Hochschulentwicklung." (Mit einem Kommentar von W. D. Webler.) In: Das Hochschulwesen. 1992, Nr. 6, S.253-257.
- Gesamthochschule Kassel (Hg.): Bericht des Präsidenten 1989/90. Kassel 1990.
- Gesamthochschule Kassel (Hg.): Entwicklungsziele der Gesamthochschule Kassel - GhK 2002. Kassel, am 19.12.1992b.
- Gesamthochschule Kassel, Projektgruppe Gesamthochschule Kassel: Weitere Überlegungen zur Integration, Kassel 1972 (Mimeo).
- GOLD, Andreas: Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalyse des Studienverlaufs. Fankfurt a.M./Bern/New York 1988.
- Hessischer Kultusminister: 6. Rahmenplan für den Hochschulausbau in Hessen. Gesamthochschule Kassel. Wiesbaden 1970.

- Hessischer Landtag (Hg.): Antwort der Ministerin für Wissenschaft und Kunst auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Burghardt und Weist (GRÜNE)(Ds 13/3863), betreffend Kostenvergleich zwischen Universitäten, der Gesamthochschule Kassel und den Fachhochschulen in Hessen vom 20.4.93 (Ds 13/4137).
- Hessisches Hochschulgesetz vom 16.6.1978.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst: Eckdaten-Erlaß zur Einführung integrierter Technikstudiengänge an der Gesamthochschule Kassel. Wiesbaden, den 28. Mai 1975.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst: Programm zur Verbesserung der Lehre an den hessischen Hochschulen. Wiesbaden, Juli 1992.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst: Prüfkriterien zur Verbesserung von Lehre und Studium": Wiesbaden, 14.6.1993.
- HITPASS, Josef: "Verwirklichung von Chancengleichheit an Gesamthochschulen - gemessen am Studienerfolg". In: Kasseler Hochschulbund und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel (Hg.): Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform. Kassel 1982, S. 37-47.
- HITPASS, Josef: Gesamthochschule in der Bewährungskontrolle. Unveröffentlichte Forschungsberichte für das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1978 bis 1981.
- "Hochschule: Zur Qualität der Lehre." In: Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.): Gewerkschaftliche Bildungspolitik - Stellungnahmen Analysen Informationen. Düsseldorf, Dezember 1992, S. 277-279.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Profilbildung der Hochschulen I. Werkstattbericht über ein Pilotprojekt der Hochschulrektorenkonferenz. (Dokumente zur Hochschulreform), Bonn 1993.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Durchführung der Studienstrukturreform. Vorlage der HRK/KMK- Arbeitsgruppe "Weiterentwicklung der Struktur des Hochschulwesens." Bonn 16.10.1992a.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Einstimmiger Beschluß des 167. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz. (Dokumente zur Hochschulreform, 1992, Nr. 75), Bonn, 6. Juli 1992.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Vorschläge zur Verkürzung der Studienzeiten. Stellungnahme der gemeinsamen Arbeitsgruppe Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz 'Studienreform mit dem Ziel einer Studienzeitverkürzung'. Bonn, 16.10.1992.
- KAISER, Manfred und GÖRLITZ, Herbert (Hg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Nürnberg 1992 (BeitrAB 153.1-153.3).
- Kultusministerkonferenz (Hg.): Länder und Hochschulen schaffen gemeinsame Grundlage für die Studienstrukturreform. Beschluß der 264. Plenarsitzung am 1.-2.7.1993 in Hamburg.
- KOSOK, Heinz: "Von der Entstehung einer Gesamthochschule"; In: Informationen des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 13, Düsseldorf, Februar 1975, S. 19.
- "Leistungstransparenz von Hochschulen." In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Schriftenreihe: Aktuell - Bildung - Wissenschaft, 1990, Nr. 8, Bonn 1990.
- MARTIN, Berthold: Entwurf eines Gesamtplans für das Schul- und Hochschulwesen. In: Akademischer Dienst, Jg. 10, 1968, H. 38, S. 330-340.

- Ministerpräsidentenkonferenz: Bildungspolitische Erklärung der Regierungschefs der Länder vom 29.10.1993.
- Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.): Gesamthochschulen in NRW. Düsseldorf 1978.
- RIMBACH, Gerhard: 20 Jahre Gesamthochschulen im Lande NRW. Vom Reformmodell zur modernen Universität. (Hg. vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) Düsseldorf 1992.
- "Studium ohne Abitur?" In: Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.): Gewerkschaftliche Bildungspolitik - Stellungnahmen, Analysen, Informationen. Düsseldorf, Dezember 1992, S. 279-283.
- TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule - Studium - Berufsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Vielfalt von Hochschulen und deren Auswirkungen. (Hg.): Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: Bock 1987 (Studien zu Bildung und Wissenschaft; 50).
- TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. Bad Honnef: Bock 1990 (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft; 87).
- TEICHLER, Ulrich und BUTTGEREIT, Michael (Hg.): Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung. Bad Honnef: Bock 1992 (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft; 102).
- TEICHLER, Ulrich, SCHOMBURG, Harald und WINKLER, Helmut (Hg.): Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Bonn 1992 (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell, 1992, Nr. 18).
- TEICHLER, Ulrich: Kurzbeschreibung des Studiengangmodells für die Berufsschullehrrausbildung an der GhK. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, 1982, Sonderheft 1.
- Universität Gesamthochschule Kassel (Hg.): Bericht des Präsidenten 1991/92. Kassel, Dezember 1992a.
- Universität Gesamthochschule Kassel (Hg.): Informationen zum Kasseler Konsekutivmodell für die integrierten Studiengänge der GhK. Zusammengestellt vom Präsidenten der GhK anlässlich des Besuches der hessischen Hochschulstrukturkommission am 1. Februar 1993. Kassel 1993.
- Universität Gesamthochschule Kassel, Abt. I der Präsidialverwaltung (Hg.): Studentenstatistik der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel, fortlaufende Jahrgänge.
- Universität Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Elektrotechnik (Hg.): JDS (Joint Degree Study): Informationen zum Studium der Elektrotechnik an der Universität Gesamthochschule Kassel und der Universität Reading (UK). Kassel, September 1992.
- WEIZSÄCKER, Ernst Ulrich von u.a.: Entwurf einer Baukasten-Gesamthochschule. Bericht der Arbeitsgruppe 'Unkonventionelle Möglichkeiten der Studienplatzvermehrung' im Auftrag des Landesvorstands der SPD Baden-Württemberg. Stuttgart 1969.
- "Welche Uni ist die beste? - Spiegel-Rangliste der deutschen Hochschulen." In: Spiegel Spezial, 1993, Nr. 3.
- "Wie gut sind unsere Universitäten?" In: Stern, 15.4.1993, S. 171-184.
- WINKLER, Helmut: "Kasseler Absolventenstudie: Vielfalt im Studium. Einheitlichkeit in den Berufschancen." In: ibv (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg), 1987, Nr. 42 . S. 1339-1342.

WINKLER, H.: "Unterschiede in Studienergebnissen und im Berufsstarterfolg bei Fachhochschul- und Universitätsabsolventen." In: KAISER, Manfred und GÖRLITZ, Herbert (Hg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland. Nürnberg 1992 (BeitrAB Jg. 153, Nr. 3), S. 274-288

Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bde. 1-3. Köln 1970.

Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebotes. Bonn 1978.

Wissenschaftsrat: 10 Thesen zur Hochschulpolitik; Berlin, 22.1.1993.

"Zwölf Punkte des studentischen Bildungsgipfels zur Reformierung der Hochschulen - eine Zusammenfassung des Grundlagenpapiers." In: Dokumentation Bildungsgipfel Bonn, Juni 1993.



