

Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit

Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz

Wolfgang Lührmann

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat im Oktober 1995 ein Positionspapier sowie im Dezember 1995 eine Erklärung zu den "Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs" veröffentlicht. Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der gymnasialen Oberstufe, der Aussagefähigkeit des Abiturs im Hinblick auf die Studierfähigkeit der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie die behaupteten Mängel ihrer Studierfähigkeit werden in diesem Beitrag einer kritischen Analyse unterzogen.

1 Einleitung

Als ihren Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Oberstufe und das Abitur hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Oktober 1995 ein Positionspapier der Hochschulen zum Themenkomplex "Abitur - Allgemeine Hochschulreife - Studierfähigkeit" und im Dezember 1995 eine Erklärung zur "Richtungsentscheidung der KMK über die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs" vorgelegt.

Das Positionspapier behandelt zwei unterschiedliche, wenn auch im weiteren Sinne zusammenhängende Themenkomplexe:

- zum einen geht es um die defizitäre Studierfähigkeit der Studierenden sowie die unzureichenden Leistungen der gymnasialen Oberstufe und die mangelnde Aussagefähigkeit des Abiturs in bezug auf die Studierfähigkeit;
- und zum anderen werden Überlegungen für die Lehrerbildung der Zukunft angestellt.

Ich möchte im folgenden zum ersten Punkt Stellung nehmen.

Das Papier der HRK formuliert:

1. die Diagnose eines Mangels bei der allgemeinen Studierfähigkeit der Studienanfängerinnen und -anfänger und ihrer Inhomogenität in bezug auf Vorbildung und Eingangsqualifikation;
2. eine Kritik am Abitur als Nachweis der Studierfähigkeit und an der reformierten Oberstufe bezüglich deren Unfähigkeit, zu einer allgemeinen Studierfähigkeit zu führen;
3. mögliche Konsequenzen seitens der Hochschulen, wenn sich am Zustand der Studienanfängerinnen und -anfänger durch eine Veränderung der Struktur der Oberstufe und der Aussagefähigkeit des Abiturs nicht bald etwas ändert;
4. einen Anforderungskatalog an das Abitur bzw. die Abiturientinnen und Abiturienten als künftige Studienanfängerinnen und -anfänger;
5. einen Strukturvorschlag für die gymnasiale Oberstufe.

So urteilssicher sich das Papier auch liest - es löst mehr Fragen aus, als es Antworten enthält.

2 Mangelnde Studierfähigkeit

Die Diagnose fehlender Studierfähigkeit bei den Studienanfängerinnen und -anfängern wird in unangemessen pauschalisierender Weise vorgetragen, die sowohl die Sicht auf das zugrundeliegende Problem verstellt als auch keinen sinnvollen Ansatzpunkt für Überlegungen zur Veränderung darstellt.

Hier wären Konkretisierungen vonnöten:

- Was genau ist gemeint, wenn von "Studierfähigkeit" die Rede ist?
- Hat die wahrgenommene Heterogenität nicht selber wieder heterogene Züge und bedürfte deshalb nicht ebenfalls zunächst einmal einer genaueren Bestimmung? Die Studienanfänger des jeweiligen Studienganges haben durch die Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe einige schulische Fächer in unterschiedlichem Maße absolviert. Sie haben mittlerweile aber auch einen nicht mehr homogenen biographischen Status und Hintergrund, was dazu führt, daß der schulische Unterricht ganz unterschiedlich lange zurückliegt. Sie verfügen darüber hinaus wie alle Studienanfänger vor ihnen auch bei gleichen Fächern über unterschiedliche Leistungsniveaus.
- Welche Hinweise liegen der HRK darüber vor, daß es tatsächlich so etwas wie eine allgemeine, sich auf alle Studienfächer und -gänge aller Hochschultypen erstreckende Studierfähigkeit gibt?
- Wieviele Studienanfängerinnen und -anfänger sind in welchem Ausmaß für welche Studiengänge in welcher Weise nicht hinreichend vorgebildet bzw. ganz oder partiell nicht studierfähig?
- Besteht in den Hochschulen über alle Fächer hinweg tatsächlich Konsens über gravierende Mängel in der Studierfähigkeit?
- Wie verhält sich die Klage über eine generell zurückgegangene allgemeine Studierfähigkeit zu der Tatsache, daß in den einzelnen Studiengängen ganz unterschiedlich hohe Absolventenquoten erreicht werden - die allgemeine Studierfähigkeit offensichtlich studiengangsspezifisch ist. Wieso schließen zum Beispiel etwa 80 % der Studienanfängerinnen und -anfänger der Lehramtsstudiengänge und der medizinischen Studiengänge ihr Studium erfolgreich ab, wenn sie doch überwiegend nicht oder nur begrenzt studierfähig sind?

- Wie verträgt sich die Diagnose der niedrigen Studierfähigkeit so vieler letztendlich überwiegend erfolgreicher Studierender mit der Tatsache, daß hochschulweit die Qualität der Diplomarbeiten und Dissertationen gestiegen ist? Wiederholt wurde von älteren Hochschullehrern darauf verwiesen, daß sie mit ihren Dissertationen und Habilitationsarbeiten heutigen Ansprüchen nicht mehr genügen würden.
- Wieso löst die Hochschule das Problem vermeintlich oder tatsächlich zu vieler Ungeeigneter nicht selber mit Hilfe ihres Systems der Leistungsnachweisvergabe bzw. mit Hilfe der akademischen Zwischenprüfungen und hält sich ansonsten mit Jaspers daran, daß das Studium nun einmal "die Chance und die Freiheit zum Scheitern inkludiert"? Ungeeignete sind nicht erfolgreich, erhalten keinen Erfolgsschein und fallen daher schnell aus dem Studium heraus.

Da das Papier sich nicht um Konkretisierung und Differenzierung bemüht, gerät außer Acht, daß "Studierfähigkeit" als Konstrukt mindestens ebenso, wie es die Eigenschaften von Studierenden beschreibt, die Erwartungen der Hochschule reflektiert. Eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob diese Erwartungen nicht zumindestens teilweise unrealistisch, überzogen und damit korrekturbedürftig sind, findet entsprechend nicht statt. Auch hier wäre die wahrgenommene Krise der Erwartung möglicherweise die Stunde der Erfahrung, um eine Formulierung Odo Marquards zweckzuentfremden, vielleicht gar der Erfahrung institutioneller Selbstwahrnehmungsprobleme.

Die diagnostizierte Heterogenität wird allzu sehr vom schulischen Hintergrund her gesehen. Die einschneidende Veränderung, daß unter den Studierenden der vordem typische Normalstudent, der relativ kurz nach dem Schulabschluß sein Studium aufnimmt, heute in manchen Fächern eher die Ausnahme als die Regel darstellt, gerät gar nicht erst in den Blick. Die Gestaltung der Studienphase hat sich ebenso gewandelt und die Gefahr, daß das Studium in der patchworkartigen Konstruktion der studentischen Lebenssituation geradezu zur Nebentätigkeit verblaßt, wird zweifellos zunehmend größer.

An der Leistungsfähigkeit der Schule und des Abiturs Kritik zu üben, ist sicherlich erlaubt; eine solche Kritik sollte dann aber die in der Fachdiskussion immer wieder vorgetragene methodenkritischen Anmerkungen zum Konstrukt der Studierfähigkeit, (*Tenorth 1994, S. 116 ff*) mit dessen Hilfe die Kritik vorgetragen wird, mindestens in Rechnung stellen.

Auch wäre die Tatsache zu bedenken, daß "Klagen über die Studierenden und ihre (wie immer präziser zu beschreibenden) Voraussetzungen für ein

wissenschaftliches Studium ... kein Phänomen der Gegenwart (sind). Sie sind Bestandteil der Universität in all ihren historischen Etappen." (*Stary 1994, S. 160*).

3 Kritik des Abiturs und der gymnasialen Oberstufe

Ohne dafür verlässliche Hinweise zu geben, behauptet das Papier nicht nur einen Mangel, sondern darüber hinaus einen Rückgang der Studierfähigkeit und sieht die Ursache für diesen Rückgang in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Es gibt Anlaß, auch hier historisch zu relativieren: "Die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit sind älter als alle Schulreformen, die sie angeblich verhunzt haben, ..." (*Huber 1995, S. 21*).

Es ist nur allzu menschlich, daß die Negativerfahrung der Studierfähigkeit, die als Mangel empfunden wird, geradezu automatisch in Rückgangs- und Zerfallmetaphern formuliert wird. Damit wird ein historischer Zustand beschworen, in dem alles besser war. Es scheint sich um eine Art unkontingierten Reflex in der Gedankenführung zu handeln. Einer die Hochschulen und damit auch die Wissenschaften repräsentierenden Institution sollte etwas derartiges nicht unterlaufen, auch wenn dieser "Reflex" nicht nur sehr verbreitet ist, sondern sich mit geradezu naturwüchsiger Kraft schon früh einstellt. Aus der Arbeit mit höhersemestrigen Studierenden, die zur Betreuung von Studienanfängern eingesetzt werden, wissen wir, daß schon knapp jenseits der Zwischenprüfungen über die "Nachkommenden" in Metaphern des Rückgangs positiver und der Zunahme negativer Merkmale gesprochen wird: geringerem Idealismus, mangelnder Bereitschaft zum Engagement und gesunkenem Fachinteresse stehen eine stärkere Konsumentenhaltung und größere Unselbständigkeit gegenüber. Hochschullehrer scheinen sich bei der alltäglichen Erfahrung der gesunkenen Studierfähigkeit von der Erinnerung an sich selbst als Studierende und den kleinen Kreis ihrer Kommilitonen, mit denen sie im Studium näheren Kontakt hatten, leiten zu lassen. Wir können unterstellen, daß der spätere Professor als Student nicht zu den schlechteren gehört hat. Und da die Wahl des engeren Bekanntenkreises auch im Studium nach dem volksmundlich bekannten Prinzip, daß Gleich und Gleich sich gern gesellt, funktioniert, leuchtet ein, daß das Bild vom damaligen Studierenden, möglicherweise auch noch eingefärbt vom leicht verklärten Blick wie auf alles Vergangene, eines ist, gegen das die heutigen Studierenden nur abfallen können. Aber auch früher hat es Studierende mit hoher und mit niedriger und noch mehr mit durchschnittlicher Leistungsbereitschaft und -fähigkeit gegeben. Diese Heterogenität ist kein ausschließliches Resultat einer reformierten oder nicht reformierten Oberstufe.

Die Zeitspanne seit Einführung der reformierten Oberstufe ist von einem so tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturwandel charakterisiert, daß die Dispositionen von Studienanfängern in bezug auf das ebenfalls gewandelte Studium in der gewandelten Hochschule nicht mit hinreichender Evidenz auf die veränderte Schule zurückgeführt werden kann. Schule und Hochschule, Studierende und Lehrende, das akademische Beschäftigungssystem und der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen sind in den vergangenen vierzig Jahren so komplexen Wandlungen unterworfen worden, daß Einzelproblematiken mit dem Verweis auf frühere Zustände schon grundsätzlich nur unbefriedigend erklärt werden können.

Das stellen die Autoren des Papiers auch durchaus in Rechnung, wenn sie von Rahmenbedingungen und Lebensumständen sprechen, die zu veränderten Sozialisationsmustern, Verhaltensweisen und Einstellungen führen bzw. schon geführt haben. Dieser Hinweis bleibt aber vordergründig, denn im Fortgang der Argumentation wird er nicht weiterverfolgt oder auch nur berücksichtigt.

Damit wird nicht nur die Chance zu einer angemessenen Behandlung des Themas vertan. Es entsteht auch der Eindruck, daß der Hinweis auf einen von der Oberstufenreform verursachten Rückgang an Studierfähigkeit wesentlich als etwas fadenscheinige Legitimation zur Einflußnahme auf die Schule benutzt wird.

Nicht daß es an dieser Schule nichts zu kritisieren gäbe. Eine tiefgreifende Schulkritik ist längst im Gang und sie hat ihre vielfältige Berechtigung. Ein Gymnasium bzw. eine Gesamtschule, die ihre Schüler in Millionenstärke in kommerzielle Hausaufgaben- und Nachhilfeangebote drängt, die der Anforderung, "die Schule neu zu denken", sich so ausdauernd und erfolgreich entzieht und die "die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig - und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, (entläßt)..." (Hentig 1993, S. 10), bedarf der Kritik.

Da aber die Hochschulen in - natürlich keineswegs illegitimem - Eigeninteresse argumentieren, wenn sie die Schule in den Blick nehmen, wäre zu erwarten, daß wenigstens ansatzweise die Frage aufgeworfen wird, inwieweit der vermeintlich nicht hinreichenden Fähigkeit der Schule, Studierfähigkeit zu erzeugen und mit dem Abitur zu attestieren, nicht eine ebenfalls nur un-

zureichende Fähigkeit und eine nur mangelhafte Bereitschaft der Hochschule zur "Anschlußnahme" gegenübersteht.¹

Die Konzentration der Kritik auf die Oberstufe und das Abitur vor dem Hintergrund eines tatsächlichen oder vermeintlichen Rückganges bei der allgemeinen Studierfähigkeit verdeckt, daß es andere, mindestens ebenso wichtige Veränderungen gibt, deren Ursachen aber in ganz anderen Bereichen liegen.

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel dafür ist der Studiengang Humanmedizin. Auch hier haben sich in den letzten Jahren Anzeichen für eine nachlassende Eignung der Studierenden für das Medizinstudium ergeben. Eine genauere Betrachtung ergab eine gegenüber früheren Jahren stark veränderte Zusammensetzung der Anfängerinnen und Anfänger. Der allgemeine Wandel in der Studienentscheidung hat auch in der Medizin zu einer starken Verschiebung der Studienwahl geführt. Die Anfänger wurden immer älter. Der nachlassende Bewerberdruck führt zu geringeren Anforderungen, was die Abiturdurchschnittsnote und die Wartezeiten betrifft. Über die Hälfte der Anfänger verfügt nurmehr über ein unterdurchschnittliches Abitur. Die naturwissenschaftlichen Vorkenntnisse sind - mit Ausnahme der biologischen - gemessen an absolviertem Schulunterricht und erzielter Note wenig ausgeprägt und spielen in der Studienentscheidung offensichtlich keine Rolle. Ein diesbezügliches "Problembewußtsein" ist nicht vorhanden. Die Medizin, die durch die 60er, 70er und 80er Jahre hindurch, bedingt durch hohe Bewerberzahl und begrenzte Platzzahl, die Studienanfänger mit dem höchsten Anteil an sehr guten Abiturienten erhielt, verliert mit Beginn der 90er Jahre Bewerber in so hoher Zahl, daß bei gesteigerter Studienplatzzahl die vorherige Selektionswirkung des ZVS-Auswahlverfahrens fast völlig entfällt. Dies führt, verbunden mit einer auch in der Medizin nachlassenden persönlichen Identifikation mit dem Studium als Lebensmittelpunkt, zu spürbaren Veränderungen im kognitiven und motivationalen Bereich. Der daraus folgende und dem aufmerksamen Hochschullehrer sich aufdrängende Habituswandel kann als mangelnde Studierfähigkeit erscheinen. Ein primärer Zusammenhang mit der Schule ist aber nicht gegeben.

¹ Probleme bei dieser "Anschlußnahme" ergeben sich nicht nur unmittelbar am Studienanfang, sondern mehr noch im weiteren Verlauf des Grundstudiums, wie erst kürzlich eine umfassende Befragung der Studierenden der Darmstädter Universität für den ingenieurwissenschaftlichen Bereich gezeigt hat. Der Effekt der Lehre im Grundstudium wurde von den Studierenden als so gering beurteilt, daß sich die Frage stellt, ob die Hochschule hier - wenn auch, wegen der knappen Mittel, nicht aus freien Stücken - nicht streckenweise selber in einer Weise versagt, daß sich ihr die Kritik an anderen Bildungsinstitutionen eigentlich verbietet.

Zweifelloso ergibt sich eine neue, große Heterogenität. Sehr guten Abiturienten mit guten naturwissenschaftlichen Vorkenntnissen stehen große Gruppen durchschnittlicher bis schlechter Abiturienten mit geringen und schlecht benoteten Vorkenntnissen gegenüber. In einer breiten Altersverteilung sind junge Studienanfänger seltener als Anfänger jenseits des 23. Lebensjahres. Homogenität herrscht nur im Selbstvertrauen: alle sind sich einig, den Studienabschluß in kürzestmöglicher Zeit und erfolgreich zu erreichen - auch wenn ihnen allen die Medizin als ein Studienfach erscheint, das deutlich schwerer ist als andere Fächer. Auf dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Leistungsniveaus trägt aber gerade diese Homogenität zur Heterogenität bei. Zuversicht bei lernstärkeren Studierenden ist sowohl berechtigt wie förderlich; bei lernschwächeren erhöht sie die Anpassungsprobleme (*Lührmann o. J.*)¹.

Diese Heterogenität ist aber nur zum Teil durch die reformierte Oberstufe bedingt. Sie ist es vor allem dort, wo naturwissenschaftliche Fächer sehr früh völlig abgewählt werden können. Dem Medizinstudium käme eine möglichst langanhaltende Unterrichtung in den drei relevanten naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Physik und Chemie entgegen. Ein nur bis zur Klasse 10 reichender Physikunterricht, der zudem in der Regel mit nur durchschnittlichem Erfolg absolviert wurde, ist einem Studienanfänger, der dann auch noch zwischen Abitur und Studienbeginn eine Zeit von zwei bis drei Jahre liegen hat, nurmehr eine blasse Erinnerung. Auch bis zum Abitur durchgehaltene Fächer sind von höchst unterschiedlichem Wert. Im Falle der Medizin ist dieses bei den allermeisten Anfängern die Biologie. Hier allerdings trifft der Vorwurf allzu großer Heterogenität die Oberstufe mit vollem Recht. Die Schulbiologie zeichnet sich durch eine inhaltliche Varianz aus, die von Beliebigkeit nicht mehr zu unterscheiden ist.

4 Die mögliche Konsequenz: Eingangsprüfungen

Das Papier kündigt Hochschuleingangsprüfungen zumindest für die NC-Fächer an, für den Fall, daß in absehbarer Zeit keine Veränderungen erfolgen. Diese Einschränkung wird nicht begründet und wirkt auch wenig einsichtig, denn immerhin setzt der NC eine Hürde, die nur die relativ besseren Abiturientinnen und Abiturienten sowie diejenigen überwinden, denen der Studienwunsch eine längere Wartezeit wert ist, und denen somit eine gewisse Motivation nicht abgesprochen werden kann.

¹ Ein ausführlicher Bericht über die Erhebungen liegt als unveröffentlichtes Manuskript vor.

Vor allem aber ist angesichts der bekanntermaßen großen konzeptionellen Probleme bei der Erstellung solcher Aufnahmeprüfungen und der geringen Aussagefähigkeit bisheriger Versuche (etwa des TMS-Tests für die Medizinischen Studiengänge und der Auswahlgespräche in der Medizinerzulassung) fragwürdig, ob der gewünschte Effekt überhaupt erzielbar ist. Ganz abgesehen davon wäre der nötige Arbeitsaufwand möglicherweise nicht geringer als zum Beispiel der für ein angemessenes Angebot an Vor- und Brückenkursen.

Das Problem solcher Eingangs- und Aufnahmeprüfungen, die über den Studienzugang entscheiden sollen, liegt doch im Detail:

- Wie sollen denn die Eingangsprüfungen für Rechtswissenschaft, Haushalts- und Ernährungswissenschaften, Psychologie jeweils konkret aussehen? Was wird in welchem Ausmaß "verlangt"?
- Wodurch wird sichergestellt, daß diese Prüfungen auch tatsächlich das prüfen, was sie zu prüfen beabsichtigen?
- Wann sollen diese Prüfungen stattfinden? Sie dürfen nicht mit den Abiturvorbereitungen kollidieren und wären im Hochschulbetrieb erfahrungsgemäß auch nicht leicht unterzubringen.
- Wer soll diese sehr zahlreichen Prüfungen abhalten bzw. die große Zahl der schriftlichen Prüfungsarbeiten korrekturlesen? In großen Studiengängen wie Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften oder Medizin muß bei den großen und beliebten Universitäten mit jeweils deutlich über tausend Bewerbungen gerechnet werden.
- Wie können gemeinsame Standards der einzelnen Fächer bundesweit sichergestellt werden - oder ist Studierfähigkeit eine lokal und regional variable Größe?
- Wie kann gewährleistet werden, daß nicht nur einseitig auf die Studierfähigkeit gesehen wird, sondern auch auf die mit dieser nicht deckungsgleichen Berufseignung. Denn immerhin stellt in den meisten Fällen das Studium keinen Selbstzweck dar, sondern hat seine Bedeutung als Zugangsweg zur akademischen Berufswelt. Diese ist nur in den selteneren Fällen wiederum die Hochschule oder ein ähnlicher Arbeitsbereich.
- Wie läßt sich die gerade in den NC-Fächern wegen der vielen Abgelehnten zu erwartende Prozeßlawine bewältigen?

- Welche rechtlichen Folgen hat es, wenn der Anspruch der Eingangsprüfungen, die Studierfähigen zu identifizieren und zuzulassen und die weniger Studierfähigen fernzuhalten, sich nicht realisieren läßt? Wer übernimmt die Verantwortung, entschuldigt sich gegebenenfalls bei den Betroffenen und leistet Schadenersatz?

Insofern ist es zu begrüßen, daß die HRK zunächst einmal fachlich definierte Anforderungskriterien für die Studiengänge oder ganze Fächergruppen erarbeiten möchte. Bisher dazu vorgelegte Arbeiten sind allerdings wenig ermutigend. Sie oszillieren zwischen der Aufzählung von Banalitäten und der Formulierung wenig realistischer Ansprüche aus einer Zeit, als das Wünschen noch geholfen hat (*Finkenstaedt/Heldmann 1989*).

Eingangsprüfungen als Zulassungsweg machen im Übrigen nur für Universitäten einen guten Sinn, die aufgrund ihrer regionalen Lage oder besonderer Imagevorteile genügend Studieninteressenten anziehen. Universitäten wie die Justus-Liebig-Universität Gießen, bei denen dies nicht der Fall ist, werden dann endgültig zu Universitäten der dritten oder vierten Wahl werden, zu denen man nur geht, wenn die Ausnahmeprüfungen an attraktiveren Universitäten nicht von Erfolg gekrönt waren.

5 Anforderungskatalog

Wie sehr sich Probleme auftun, wenn man zu definieren versucht, welche Qualifikationen und Kenntnisse, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten von Studienanfängern und Studienanfängerinnen hochschulseits erwartet werden, zeigt das Papier selbst. In diesem Papier wird ein ganzer Katalog ebenso diffuser wie hypertropher Anforderungen an das Abitur formuliert, der ernstgenommen wohl selbst einem Großteil der Habilitierten die Studierfähigkeit abspräche. Gefordert werden:

- eine hinreichende Breite der Kenntnisse aus einem unverzichtbaren und nicht abwählbaren Kern von Fächern,
- Stärkung grundlegenden Überblickswissens bei gleichzeitiger Beibehaltung exemplarischer Vertiefung,
- Kenntnis unterschiedlicher Kulturkreise (Plural!) aus Vergangenheit und Gegenwart (!),

- die Fähigkeit, Gedanken in Argumentationszusammenhänge zu bringen und sich der sprachlichen Ausdrucksmittel im Deutschen differenziert zu bedienen,
- Fähigkeit zur selbständigen Wissensaneignung ("in einem bestimmten Umfang"),
- Umgang mit EDV-Techniken und Multimedia,
- Gruppenarbeitskompetenz und Teamfähigkeit,
- fächerübergreifendes, vernetzendes Denken,
- Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft.

Was als "hinreichend" oder "grundlegend" bezüglich der Kenntnisbreite und des Überblickswissens gelten kann, ist gerade die Frage, nicht die Antwort. Was ein "bestimmter Umfang" ist, in dem z. B. selbständige Wissensaneignung beherrscht werden soll, bleibt ungeklärt - die Klärung wäre wohl auch ein Problem. Und die übrigen Forderungen nach "Befähigungen", "Fähigkeiten" und "Bereitschaften" machen erst dann einen Sinn, wenn verdeutlicht werden könnte, in welchem Ausmaße sie vorhanden sein sollen, wie die Schule sie bewirken könnte, wie man sie erkennt und dann zur Grundlage der Abiturvergabe macht.

Zum Beispiel: Die Abiturientinnen und Abiturienten sollen sich "der" sprachlichen Ausdrucksmittel im Deutschen bedienen können und zwar differenziert. Die sprachlichen Ausdrucksmittel der deutschen Sprache sind unbestritten vielfältig: Selbstgespräch, Monolog, Dialog, Exzerpt, Rede, Brief, Nachricht, Reportage, Artikel, Essay, Feature, Gedicht, Novelle, Erzählung, Drehbuch, Skript, Roman u.v.a.m. Welcher sollen sich die Abiturienten bedienen können, auf welchem Niveau, wer unterrichtet sie darin in welcher Form und wie lange darf das dauern? Welche Kriterien werden bei der Beurteilung angelegt, und wer braucht diese sprachlichen Ausdrucksmittel wirklich für welche Studiengänge?

Daß diese Anforderungen von "den" gegenwärtigen Abiturientinnen und Abiturienten überhaupt nicht mitgebracht werden, dürfte im Ernst niemand behaupten wollen. Daß sie in gleichmäßig hohem Maße von allen Studierwilligen für alle Fächer und Studiengänge mitgebracht werden müssen, dürfte wenig realistisch und auch nicht nötig sein. Auch Hochschulabsolventen, Mitglieder akademischer Berufe und die Lehrenden der Hochschulen verfügen über all diese geforderten Befähigungen, Fähigkeiten und Bereitschaften nur ausschnitthaft.

6 Strukturvorschlag

Als Veränderungsvorschlag für die gymnasiale Oberstufe schlägt das Papier vor, daß die Fächer Deutsch und Mathematik, eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft bzw. ein Kombinationsfach Naturwissenschaften und Geschichte durchgängig belegt werden sollen und daß Deutsch, Mathematik sowie ein weiteres durchgängig belegtes Fach obligatorische Abiturprüfungsfächer sein sollen.

Damit und mit einer Umsetzung der weiteren Forderung, inhaltliche Spezialisierungen in den Schulfächern zugunsten einer Stärkung von Basiswissen und grundlegenden Methodenkenntnissen zurückzudrängen, können sicherlich die in manchen Bundesländern bis zur Beliebtheit reichenden Fächerwahlmöglichkeiten in der Oberstufe korrigiert und der Trend mancher Schulfächer, sich in Randbereiche zu verlieren, gestoppt werden.

Eine wirklich grundlegende Änderung der Oberstufe ergibt sich daraus nicht, denn so weit entfernt von diesem Vorschlag ist ihre Realität nicht. Ohnedies darf der Effekt des absolvierten wie des nicht absolvierten Schulunterrichts nicht überschätzt werden. Wieso diese eher moderate Revision eine deutliche und den sehr weitreichenden Klagen entsprechende Erhöhung der Studierfähigkeit bewirken soll, ist nicht nachvollziehbar. Und was diese Änderungsvorschläge mit dem zuvor etablierten Anforderungskatalog zu tun haben, wie die nunmehr fixierten Fächer die Ausbildung der gewünschten Kenntnisbestände, Befähigungen und Bereitschaften zu befördern vermögen, bleibt völlig unklar. Es drängt sich hier das Bild vom kreißenden Berg auf, der eine Maus gebiert.

Kunst- und Musikhochschulen und die für die Lehrerausbildung in diesen Fächern zuständigen universitären Fachbereiche würden im übrigen mit großer Sicherheit, wenn sich der HRK-Vorschlag zur Streichung der Fächer Kunst und Musik aus dem Kanon der Abiturprüfungsfächer durchsetzte, dem Gymnasium den Vorwurf machen, nicht genügend auf das Studium vorzubereiten und dem Abitur als Nachweis der Studierfähigkeit gravierende Mängel attestieren. Probleme umzuschichten und Probleme zu lösen, sind zwei unterschiedliche Handlungstypen und der eine Typ ersetzt den anderen nicht.

Andererseits sind die Schwierigkeiten der Studienanfängerinnen und -anfänger, sich auf den akademischen Lehrbetrieb mit seinen spezifischen sozialen Arrangements und seinen inhaltlichen und habituellen Anforderungen einzustellen, tatsächlich unübersehbar. Es finden sich:

- eklatante Vorkennnisdefizite etwa der Medizinstudienanfängerinnen und -anfänger in den naturwissenschaftlichen Fächern,
- sehr weitgehende fachliche Fehlerwartungen wie etwa bei den Anfängerinnen und Anfängern in der Psychologie sowie andere Perzeptionsprobleme,
- extensive Freizeiterwartungen etwa bei den Lehramtsstudierenden,
- mangelnde Lektürebereitschaft und -ausdauer selbst bei Anfängerinnen und Anfängern philologischer Studiengänge,
- Desinteresse an abstraktem und theoretischem Denken und ein verbreiteter Praxisfetischismus etwa bei Studierenden der Pädagogik und der Betriebswirtschaftslehre,
- eine stark reduzierte Kommunikationsfähigkeit etwa bei den Studierenden der Rechtswissenschaften und
- - fächerübergreifend - die mangelnde Beherrschung grundlegender Methoden des Lernens und des geistigen Arbeitens überhaupt.

Hinzu kommt eine nur gering ausgeprägte Bereitschaft, das Studium als eine geistige Auseinandersetzung mit den jeweiligen fachlichen Gegenständen und Thematiken, als einen sozialen Prozeß und als eine persönliche Entwicklungsphase zum Lebensmittelpunkt zu machen. Die Konzeption des Studiums - (auch) als ein durch lange vorlesungsfreie Zeiten ermöglichter Freiraum zum Selbststudium - scheint nur von einer Minderheit der Studierenden realisiert zu werden.

Die Gründe für diese in der Tat mißliche Situation liegen aber weniger in der Struktur der gymnasialen Oberstufe begründet - und sind deshalb auch durch entsprechende, mehr oder minder einschneidende Maßnahmen in ihr nicht zu beseitigen -, sondern in einer weitgehenden Entkopplung von Schule, Studienentscheidung und Hochschule.

Daß die von der Schule mitgebrachten oder eben nicht mitgebrachten **Vorkenntnisse** und das gewählte Studienfach häufig nicht sehr gut zusammenpassen, liegt zum Beispiel in der Medizin daran, daß die Studien- und Berufsentscheidung von der Mehrheit der späteren Studierenden erst getroffen wird, wenn der Zeitpunkt für die schulische Fächer- und Kursentscheidung überschritten ist. Ein Drittel aller Medizinstudierenden trifft die Entscheidung sogar erst nach dem Abitur. Solche Entwicklungen machen aber auch

deutlich, daß ein Grundgedanke der reformierten Oberstufe weitgehend ins Leere geht, daß sie nämlich eine auf zukünftige Ausbildungen und Studienfächer ausgerichtete Spezialisierung des einzelnen durch ein differenziertes Fächerangebot ermöglicht.

Durch den Trend, vor einem etwaigen Studium zunächst eine Berufsausbildung zu absolvieren - und dies haben in einzelnen Studiengängen bis zu 45 % der Anfängerinnen und Anfänger getan -, treten Schule, Abitur und Studienbeginn auch lebenszeitlich in einer Weise auseinander, daß dem vermeintlichen oder tatsächlichen Schulwissen ohnehin keine allzu große Bedeutung mehr zukommt. Es ist nicht weniger flüchtig als anderes Wissen auch, z. B. jenes Wissen, das Studierende zum Vordiplom kurzfristig erwerben, um es langfristig wieder zu vergessen. Spätestens an der Erfahrung der häufig vor dem Studium absolvierten Berufsausbildungen relativiert sich auch die Funktionsbestimmung der Schule für die Studierfähigkeit. Daß die Schule auch auf die Berufsausbildungen gut vorzubereiten hat, werden die Berufsausbilder mit dem gleichen Recht beanspruchen können wie die Hochschulen Studierfähigkeit einklagen. Die Hochschulen haben ihren Exklusivanspruch verloren.

Der Zusammenhang von Schulunterrichtsfächern und Studienfächern ist zu einem Teil schwer, wenn überhaupt, ermittelbar und zum anderen Teil weder den Lehrern noch den Schülern der Oberstufen bekannt: An was knüpft die Rechtswissenschaft an oder die Volkswirtschaftslehre und woran die Orientalistik? Und zum anderen werden noch immer für ein Medizinstudium die Lateinkenntnisse für wichtiger erachtet als gründliche Physik- und Chemiekennntnisse. Nicht selten werden Fragen nach notwendigen Vorkenntnissen geradezu verdrängt. Anders ließe sich schwer erklären, daß viele Studienanfängerinnen und -anfänger in den Ingenieurwissenschaften überraschend geringe mathematische und physikalische Vorkenntnisse besitzen, obwohl hier der Zusammenhang auf der Hand liegt. Auch in anderen Fächerzonen bringen Studienanfängerinnen und -anfänger schulisch durchaus erreichbare Vorkenntnisse nicht mit: Solange es einen Numerus Clausus gibt, werden Schüler ihre Fächer auch nach den Möglichkeiten und Schwierigkeiten auswählen, gute Noten zu erreichen. Und so lange in den Schulen manche Fächer als "Billigfächer" gehandelt werden, in denen mit kleiner Leistung großer Erfolg erzielbar ist, und es andere Fächer gibt, die - stolz auf ihre "harte" Notengebung - eher der Abschreckung von Schülern als ihrer Unterrichtung sich verpflichtet fühlen, können optimale Vorkenntnisse selbst bei verbesserten Strukturen nicht immer erwartet werden.

Die Wahl eines Studienfaches erfolgt ohnehin nach einer "Logik", die gänzlich unabhängig von Fragen nach passenden Vorkenntnissen ist. Mit Ausnahme der sehr wenigen Fälle, in denen Schul- und Hochschulfach (namens)identisch sind (Mathematik, Physik, Chemie und die Unterrichtsfächer der Lehrerausbildung), knüpft die individuelle Studien- und Berufswahl nur wenig an die schulischen Leistungsspitzen und besondere schulische Kompetenzerfahrungen an, sofern diese überhaupt vorhanden sind. Bei der Mehrheit der Abiturientinnen und Abiturienten bewegen sich die einzelnen Fächer sowohl vom Interesse wie von der Leistung her eher auf einem durchgängig mittleren Niveau.

Dieser Umstand entwertet im übrigen schon für sich alle Versuche, an der Fächerzusammenstellung in der Oberstufe Änderungen mit dem Ziel einer spürbaren Erhöhung der Studierfähigkeit vorzunehmen. Darüber hinaus wird vor diesem Hintergrund schnell erkennbar, daß auch die Höhergewichtung einzelner Fächer und deren Benotung im Abitur und ihre Bevorzugung gegenüber der Durchschnittsnote bei der Studienzulassung wenig Sinn macht. Eine ungute Lösung durch eine schlechte zu ersetzen, stellt keinen Fortschritt dar.

Fachliche **Fehlerwartungen** von Studieninteressenten und -anfängern in bezug auf die Studiengänge, die schulisch kein Pendant haben wie Jura, Psychologie, Pädagogik etc., haben ihre Ursachen in spezifischen, für die Studien- und Berufswahl entscheidenden Fach- und Berufsimagen, die vor dem Studium kaum korrigierbar sind. Die Studienwahl orientiert sich an den gängigen Vorstellungen, Klischees und auch Vorurteilen, die über die wissenschaftlichen Fächer und die akademischen Berufe gesellschaftlich im Umlauf sind.

Die Art, wie Studierende ihr Studium angehen, hat viel mit ihrer **Perzeption des Studiums** zu tun. Diese ist zumeist von der Funktion des Studiums als Zugang zu bestimmten beruflichen Möglichkeiten und vom Studium als spezifischer sozialer Situation geprägt. In der Vorstellung der allermeisten Studierenden ist Studium fachlich gesehen eine Berufsausbildung, und sie erwarten daher, ausgebildet zu werden. Diese Erwartung impliziert eine wenig selbständige Lernhaltung. Sie kollidiert sehr häufig mit der Wissenschaftsorientierung des Studiums. Das Studium umfaßt neben dem "Eigentlichen" der fachlichen Beschäftigung mehrere weitere zeitintensive Segmente: freie Zeit für Dinge von persönlicher Bedeutung, soziales Ausprobieren und Experimentieren, gesellschaftliches Engagement, persönliche Berufsfindung, erste Berührungen mit der angestrebten Berufssituation, Partnerschaft, Familie und Freizeit und immer ausgedehntere Jobs zur Existenzsicherung und weitergehende Ansprüche. Das Studium ist nicht der zentrale Lebensmittelpunkt. Es ist ein Segment unter anderen. Dennoch bleibt ihm eine zentrale

Bedeutung, denn erst der Studienabschluß öffnet in der Regel jene Berufsbe-
reiche, auf die hin die Studierenden sich orientieren. Es besteht aber eine
Tendenz, das Studium auf diesen aufstiegs- und zugangsberechtigenden Cha-
rakter zu reduzieren und eine tiefgehende Fachbindung nicht einzugehen.
Die Effekte dieser Perzeptionen können den Lehrenden ebenfalls möglicher-
weise als mangelnde Studierfähigkeit erscheinen. Aber auch sie haben ihren
Grund nicht in der reformierten Oberstufe oder sonstwie im schulischen Be-
reich.

Mit diesen Fehlerwartungen, Perzeptionen und veränderter Stellung des Stu-
diums muß die Universität ebenso umgehen wie mit dem zum Teil geringen
Maß an Literaturinteresse und Lektürebereitschaft z. B. der angehenden
Französischlehrerinnen und -lehrer, denen auch mit der Klage über den Ver-
lust bildungsbürgerlicher Traditionen und über das geringe Maß literarischer
Bildung durch die Schule nicht beizukommen ist. Probleme dieser Art hän-
gen darüber hinaus zum Teil mit Fehlgewichtungen in der Struktur des Stu-
diums im Hinblick auf das Berufsfeld, das sich mit diesem Studium er-
schließt, zusammen. Was häufig als mangelnde Studierfähigkeit erscheint,
ist vielfach Verweigerung der Beschäftigung mit Dingen, die vermeintlich
oder tatsächlich "für später nichts bringen".

Hier haben wir es mit Entkopplungen zu tun: das im Studium zu erwerbende
akademische Wissen und die in den akademischen Berufen erforderlichen
Qualifikationen passen in vielen Fällen noch weniger zusammen als die Ein-
gangsqualifikationen der Studienanfänger und die Anforderungen der Stu-
diengänge. Nebenbei bemerkt überraschen deshalb die Selbstverständlichkeit,
mit der im HRK-Papier die Studienanfängerinnen und -anfänger, die Ober-
stufe und das Abitur kritisiert werden und der fast völlige Mangel an Selbst-
reflexion der Hochschulen in bezug auf eigene Erwartungen, Verantwortun-
gen und Leistungen.

Theorieabgeneigtheiten, die Überbetonung praktischer Bezüge des Studiums
und die weitverbreitete Tendenz, das akademische Studium auf das Minimum
anwesenheitspflichtiger Lehrveranstaltungen in der insgesamt nur wenig
mehr als sechsmonatigen Vorlesungszeit zu reduzieren, sind ebenfalls nicht
den Schulen anzulasten. Sie liegen in einem allgemeinen kulturellen und
gesellschaftlichen Trend begründet, den das Papier zurecht konstatiert, und
es wäre ansonsten Aufgabe der Hochschulen selbst, diesen Phänomenen kor-
rigierend zu begegnen.

Beim grundlegenden Mangel lernmethodischer Fähigkeiten allerdings kommt
den Schulen mit ihrer überholten Fächer- und Stofffixierung ein hohes Maß
an Mitverantwortung zu. "To learn how to learn" ist als Motto zwar weitver-

breitet, in der praktischen Umsetzung sind Schule, Lehrer und Schüler noch nicht sehr weit gekommen. Die Techniken der selbständigen Informationssammlung, -erschließung, -verarbeitung und -darstellung sind unter den Abiturienten nur wenig verbreitet, was sich im übrigen auch auf ihren Umgang mit der Studienfachwahl auswirkt. Hier ist zu hoffen, daß die mancherorts schon begonnenen Versuche zum fächerübergreifenden methodischen Lernen intensiviert und im Unterrichtsalltag verstetigt werden.

Man kommt an der Einsicht nicht vorbei, daß Schule und Hochschule nun einmal ein nur geringes Maß an "Passung" aufweisen. Allein die mittlerweile kaum mehr überschaubare Vielfalt der Studiengänge und -fächer verhindert eine größere Nähe. Fachhochschulen, Universitäten, Kunst- und Musikhochschulen bieten Studienmöglichkeiten auf einem Differenzierungs- und damit zugleich Spezialisierungsniveau, so daß eine für alle Möglichkeiten hinreichende gründliche Vorbereitung durch die Schule nicht erwartet werden kann. Die Hochschullandschaft ist selber von einer Heterogenität gekennzeichnet, daß die Schule mit der Anforderung, für alle diese Studiengänge und -fächer gut vorinformierte, mit soliden Vorkenntnissen ausgestattete, in die unterschiedlichen Arbeitsweisen und Verhaltensstile optimal initiierte Studenten zu "liefern", deutlich und im übrigen in unfairer Weise überfordert ist. Zumal, wie schon erwähnt, die Oberstufe auch für diejenigen ihre Zuständigkeit hat, die nach dem Abitur in die Berufsausbildung gehen wollen. Als Dienerin zweier Herren muß sie mit zweierlei Erwartungen zurechtkommen.

In manchen Bildungssystemen schließt das College die notwendigerweise entstehende Lücke. In anderen tun dies breit angelegte, klar gefaßte, eher schulisch strukturierte und stärker propädeutisch orientierte Grundstudien.

Unter diesen Umständen stellt sich die Frage, ob die Hochschulen nicht besser daran täten

- die reale Entkopplung von Abitur und Studium zur Kenntnis zu nehmen,
- die vorhandenen Defizite, Heterogenitäten und Niveauunterschiede zu akzeptieren,
- Abschied zu nehmen von der Hoffnung auf den optimal vorbereiteten Studienanfänger und
- eine angemessene Kultur des Umgangs mit Differenz und Heterogenität zu entwickeln.

Mit anderen Worten: Statt die mangelnde "Passung" weiterhin fruchtlos zu beklagen und von der Institution Schule zu fordern, was diese ganz offensichtlich und auch nachvollziehbar nicht leisten kann und auch nach allerlei Korrekturen nicht leisten wird, könnte die Institution Hochschule ihre "Anschlußfähigkeit" erhöhen. Entsprechende Bemühungen sind - hier und da - schon seit längerem erkennbar.

Dabei ginge es nicht um die Absenkung von Eingangsniveaus. Im Gegenteil ließen sich gerade durch einen offensiven Umgang mit Defiziten und Heterogenitäten die gesetzten Anforderungen besser begründen und durchsetzen.

Fünf Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung:

- die Ermittlung der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (Erwartungen, Vorkenntnisse, Arbeitsfähigkeiten),
- die Verdeutlichung der Anforderungen vor und zu Studienbeginn,
- das Angebot von Möglichkeiten, Kenntnis- und Befähigungslücken vor Beginn des eigentlichen Fachstudiums zu schließen,
- ggf. eine entsprechende Anpassung der Grundstudien und
- die Bereitschaft, danach entschieden zu prüfen.

Es gibt bisher nur sehr wenige solide Versuche, für die einzelnen Studiengänge an der einzelnen Universität konkret zu erheben, welche Voraussetzungen die Studienanfänger mitbringen und ihnen darüber auch eine klare Rückmeldung zu erteilen. Über Studierfähigkeit ist besser zu urteilen, wenn konkrete Daten vorliegen und Lehrenden und Studierenden zugänglich sind. Diese Daten wären dann auch Grundlage für Angebote zur Kompensation vorhandener Defizite, wobei hier nicht nur an den schlichten Brückenkurs gedacht werden muß, sondern auch an die Einführung von Null-Semestern, die bei unbefriedigender Ausgangslage vor dem Einstieg in das Fachstudium zu absolvieren sind. Das Grundstudium hätte mehr als bisher sein Augenmerk auf eine umfassende Information der Studierenden über die Anforderungen und die Erwartungen, die hochschulseits an sie gestellt werden, zu richten und auf eine nachhaltige Instruktion in bezug auf das Selbststudium. Die Prüfungsprobleme der Hochschulen sind bekannt. Zu punktuell wird ein mehr oder minder oberflächlich angelerntes, z. T. sehr eingegrenztes Prüfungswissen abgefragt. Die Prüfungen sind deshalb nur bedingt aussagefähig. Wenn hier Abhilfe geschaffen werden könnte und wenn Prüfungen, wo dies möglich ist, stärker entzerrt werden zu studienbegleitenden Prüfungen, wären

die Voraussetzungen besser als bisher, mit Hilfe der Prüfungen fundiert über das Weiterstudium zu entscheiden.

Der Arbeitsaufwand hierfür dürfte nicht höher sein als für massenhaft abgehaltene Eingangsprüfungen mit ungewissem Ausgang. Das Ergebnis dürfte fruchtbarer als stete Beschwörungen der Zeiten sein, in denen das Abitur angeblich bessere Studenten verbürgte. Die Aktivitäten selbst wären eine angemessenere Bemühung um die Erfüllung des hochschulischen Bildungs- und Berufsausbildungsauftrags als der eher durchsichtige Versuch, einer anderen Institution die Erfüllung eigener Erwartungen - voraussehbar erfolglos - als Bringschuld aufzubürden.

Literaturverzeichnis

Finkenstaedt, Th. u. a. (Hrsg.) (1989): Studierfähigkeit konkret. Erwartungen und Ansprüche der Universität. Bad Honnef

Hochschulrektorenkonferenz (1995): Positionspapier der HRK zu Abitur - allgemeine Hochschulreife - Studierfähigkeit. Beschluß des Präsidiums vom 16.10.1995. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (1995): Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz zur Richtungsentscheidung der KMK über die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluß des Präsidiums vom 11.12.1995. Bonn

Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. München, S. 10

Huber, L. (1995): Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der "Studierfähigkeit". In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 43, 1995, 1, S. 21

Kultusministerkonferenz (1995): Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Bonn

Lührmann, W. (o. J.): Die Gießener Studienanfängerinnen und Studienanfänger der Humanmedizin im Studienjahr 1993/94. Unveröffentlichtes Manuskript. Gießen

Sary, J. (1994): Hodegetik oder "Ein Mittel gegen das Elend der Studierfähigkeit". Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 42, 1994, 8/9, S. 160

Tenorth H.-E. (1994): "Allealtes zu lehren". Möglichkeiten und Perpektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt, S. 116 ff

Anschrift des Verfassers:

Wolfgang Lührmann
Justus-Liebig-Universität Gießen
Büro für Studienberatung
Ludwigstraße 28 A
35359 Gießen