

Peer Pasternack

Möglichst bruchloser Bruch -

Die Gestaltung der Schnittstelle Schule - Hochschule*

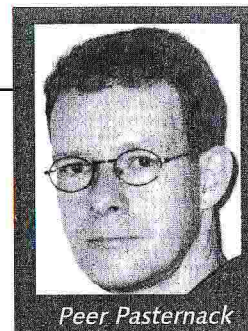
Der Übergang von der Schule an die Hochschule ist die zentrale Eingangsschnittstelle des Hochschulbildungssystems (das daneben über weitere Schnittstellen etwa zum Berufsbildungswesen verfügt, die künftig an Bedeutung zunehmen werden). Was im Anschluss an den Eingang an der Hochschule passiert, zielt aber wesentlich auf die Ausgangsschnittstelle, d.h. den Übertritt von der Hochschule in den Beschäftigungssektor. Damit kommt ins Spiel, worauf Hochschulstudien zielen: Auf welche Herausforderungen hin werden Studierende ausgebildet bzw. sollten sie ausgebildet werden?

1. Hochschulbildungsziele

In aller Kürze wird man es so formulieren können: Hochschulabsolvent/innen sollen in der Lage sein, in ihrem Berufsleben in einer komplexer werdenden Umwelt unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und sicher handeln zu können. Dabei werden häufig folgelastige Entscheidungen zu treffen sein, d.h. solche, die über individuelle Folgen für den Entscheider selbst hinausgehen; es wird also für andere mit zu entscheiden sein.

Dafür müssen die Absolventen in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten denken, Handlungsfolgen abschätzen und Prozesse steuern zu können. Man möchte jedenfalls in keiner Stadt leben, in welcher der Schichtleiter im Elektrizitätswerk diese Dinge nicht beherrscht. Um den Einzelnen und die Einzelne zu verantwortlichem Handeln in folgelastigen Entscheidungssituationen zu befähigen, genügt es nicht, ihn oder sie lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen, aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zuzurichten und ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit – auszustatten.

Auf diese Weise lassen sich insbesondere keine zureichenden Fähigkeiten zur sozialen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung entwickeln. Vielmehr benötigen Hochschulabsolvent/innen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit, d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten. Praxisfern, um einem verbreiteten Einwand prophylaktisch zu begegnen, muss und sollte ein darauf gerichtetes Studium übrigens nicht sein – wohl aber durch ein reflexives Verhältnis zur Praxis gekennzeichnet, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen.“ (Baecker 1999, S. 71)



Peer Pasternack

Dass folgelastiges Entscheiden und Handeln in komplexen Situationen für immer mehr Berufsgruppen und Hierarchieebenen zum Normalfall wird, zeigt sich in der Akademisierung bisher nicht akademischer Berufsfelder. Ein Beispiel solcher Up-gradings ist der Pflegebereich, in dem die Akademisierung im Grundsatz zumindest weitgehend akzeptiert, wenn auch bei weitem noch nicht vollständig umgesetzt ist. Die Erzieher/innenausbildung für den vorschulischen Bereich wird voraussichtlich eines der nächsten großen Themen für eine Akademisierung sein, denn im deutschen Bildungssystem besteht heute die merkwürdige Situation, dass Kinder bzw. Heranwachsende auf umso besser qualifiziertes Personal treffen, je älter sie werden – was umgekehrt heißt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal, während zugleich die in den Altersstufen bis zum siebten Lebensjahr durchlaufene Bildung und Sozialisation die prägendsten Wirkungen für die nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie entfaltet. Daher gilt es in der entsprechenden Fachdiskussion als dringend erforderlich, das in dieser Phase wirkende pädagogische Personal nicht mehr auf Fachschul-, sondern auf Hochschulebene auszubilden. Neben solchen Fällen der expliziten Anhebung des Qualifikationslevels gibt es auch eine ganze Reihe von Berufsfeldern, die sich unter der Hand akademisieren, etwa der Bereich, der früher Sekretariat hieß und heute zutreffender Büromanagement zu nennen wäre. Solche Veränderungen haben Auswirkungen auf die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule.

2. Probleme an der Schnittstelle Schule – Hochschule

Aus institutionsegoistischer Sicht einer einzelnen Hochschule muss diese sich nur dann für die vorgelagerte Schulausbildung interessieren, wenn sie entweder unter Bewerbermangel leidet oder eine unzulängliche schulische Vorbildung der Studienanfänger/innen die Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsstandards verhindert. In der weiter gefassten Perspektive der Gesellschaft stellen insbesondere die hohe soziale Selektivität – die allerdings weniger eine des Hochschulsystems, sondern stärker eine des vorgeordneten Schulsystems ist – und übermäßig viele Studienabbrüche – je nach Fach bis zu 40 Prozent, im Durchschnitt rund ein Viertel an Universitäten und ein Fünftel an

* Eröffnungsvortrag auf der Tagung „Gut beraten? Neue Strategien für den Übergang von der Schule zur Hochschule“ im Rahmen der Hochschuldebatten der Heinrich-Böll-Stiftung am 11. März 2005 in Berlin

Fachhochschulen (Heublein et al. 2002; Wissenschaftsrat 2004, S. 19ff.) – zweierlei Probleme dar: zum einen die Vergeudung öffentlicher Ressourcen und zum anderen die Erzeugung gescheiterter bzw. beschädigter individueller Bildungsverläufe. Beidem lässt sich jedoch durch eine aktive Gestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule immerhin entgegenwirken. Es treten dort typischerweise folgende Probleme auf, die durch zielgerichtetes Handeln zu bearbeiten sind:

- *die Differenz zwischen dem Wissen, das an Schulen, und dem Wissen, das an Hochschulen vermittelt wird:* Hier gilt nach wie vor die Humboldtsche Unterscheidung: An Schulen wird weitgehend kanonisiertes Wissen vermittelt, an den Hochschulen dagegen Wissen, das prinzipiell unabschließbar ist (vgl. Humboldt 1964, S. 169f.). Deutlich wird dieser Unterschied immer dann, wenn ehemalige Schüler/innen, die nun Studierende sind, sich vom Modus hochschulischer Wissensvermittlung vollständig überrascht zeigen: Plötzlich wird ihnen – in guten Lehrveranstaltungen – nicht mehr kanonisiertes Wissen vermittelt, sondern Professor/innen offerieren Wissensmodule, die sie ausdrücklich als noch nicht abschließend geklärt bezeichnen, bieten alternative Erklärungsmöglichkeiten an, fordern die Studierenden auf, in ihren Studien entsprechend urteilsfähig zu werden und eigene Entscheidungen zu treffen, welche Hypothese sie für plausibler halten,
- *die Frage der Studierfähigkeit der Studierenden:* Seit über 100 Jahren hält sich stabil die Auffassung zahlreicher Hochschullehrer, dass ein Drittel der Studierenden nicht studierfähig sei. Allerdings studierten vor 100 Jahren nur zwei Prozent eines männlichen Altersjahrgangs (d.h. ein Prozent eines Gesamtjahrgangs, da Frauen nicht studieren durften). Heute sind dies über 35 Prozent, und dennoch ist die Behauptung, dass ein Drittel nicht studierfähig sei, seither stabil geblieben. Das muss zunächst erstaunen, legt allerdings auch eine vergleichsweise einfache Erklärung nahe. Die Ursache ist vermutlich eine schlichte statistische Normalverteilung: In jeder Alterskohorte gibt es überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich talentierte Studierende. Doch sind die unterdurchschnittlich Talentierten nicht schon wegen ihrer Platzierung innerhalb einer statistischen Normalverteilung studienunfähig. Dies verweist auf
- *die Heterogenität der Studienanfänger,* die sich mit der hohen Übergangsquote von der Schule an die Hochschule ergibt. Diese Heterogenität wird – mit dem Argument der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen – häufig beklagt. Gleichwohl könnte sie von den Hochschulen auch viel stärker als Chance betrachtet werden. Immerhin wird es kein Hochschulabsolvent in seinem Berufsleben allein mit homogenen Kollegen und Teams, Belegschaften, Schulklassen, Geschäftspartnern usw. zu tun haben, so dass ein Training im Umgang mit Heterogenität nur von Vorteil sein kann. Wer allein mit seinesgleichen kommunikationsfähig ist, dürfte mancherlei Schwierigkeiten auf seinem beruflichen Weg zu gewärtigen haben;
- *zunächst jedoch sind die Hochschulen vor allem mit Quantitäten an Studieninteressierten konfrontiert,* die sie zwar in irgendeiner Weise bewältigen müssen, auf die sie aber seit längerem kapazitär nicht eingestellt sind.

Zur Bewältigung all dessen wird nun die Einführung von Auswahlverfahren ermöglicht, organisiert, gefordert oder zumindest erwogen. Zahlreiche Hochschulen ebenso wie der hochschulpolitische Mainstream sehen darin eine Lösung für die meisten Schule-Hochschule-Schnittstellenprobleme. Das lohnt eine nähere Betrachtung.

3. Auswahlverfahren

Unter Vernachlässigung aller operativen Details lassen sich die verschiedenen Instrumentarien zur Auswahl von Studierenden ganz allgemein als Assessment-Verfahren, wie sie auch aus der Arbeitswelt bekannt sind, kennzeichnen. An Hochschulen, die damit arbeiten oder dies planen, sollen sie das Lern- und Leistungspotenzial sowie die Motivation von Studieninteressierten einschätzen und den Zugang zu Studienangeboten steuern. Wolter (2001, S. 31ff.) beschreibt die derzeitige Verfahrensweise des Hochschulzugangs mit Hilfe dreier Modelle, das Rationalisierungs-, das Selektions- und das Allokationsmodell:

- Das Rationalisierungsmodell beruht hochschulpolitisch auf einem Minimalkonsens. Es geht davon aus, dass in zulassungsbeschränkten Studiengängen die Mitwirkung und das Auswahlrecht der Hochschulen zunehmen werden. Dieses Modell könnte nur dann effektiv sein, wenn die Hochschulen im Rahmen die Entwicklung und Implementierung von Auswahlverfahren Zulassungskriterien entwickeln, die neben Abiturdurchschnittsnote und Wartezeit individuelle Studieneignung und Studienmotivation der Studienbewerber valide zu erfassen vermögen.
- Das Selektionsmodell setzt auf die Implementierung hochschuleigener Auswahlverfahren mit der Zielstellung, den Zugang zum Studium zu beschränken. Mit Hilfe von Eignungsprüfungen oder anderer Verfahren wählen die Hochschulen aus einer großen Zahl an Bewerbern eine kleine Anzahl von Studienanfängern aus. Die übrigen Bewerber/innen werden abgewiesen.
- Das Allokationsmodell verfolgt weder das Ziel, den Hochschulzugang quantitativ zu beschränken, noch die Berechtigungsfunktion des Abiturs aufzuheben. Vielmehr zielt dieses Modell darauf ab, den Hochschulzugang in stärkerem Maß wettbewerblich und leistungsorientiert zu gestalten. Einerseits konkurrieren die Studienbewerber/innen um einen Studienplatz an der nach ihrer Einschätzung für sie bestgeeigneten Hochschule, und andererseits konkurrieren die Hochschulen untereinander um die besten Studenten.

Analytisch lassen sich zwei Grundmodelle von Auswahlverfahren unterscheiden:

- (a) *individualisierte Verfahren*, z.B. Aufnahme- oder Eignungsgespräche, die von Professor/innen geführt werden: Diese sind zum einen ausgesprochen zeitintensiv und zum anderen sehr subjektiv. Gleichwohl könnten sie dem je individuellen Fall gerechter werden als das zweite Modell;
- (b) *standardisierte Verfahren*, etwa über Testbögen, die ausgefüllt und ausgewertet werden: Standardisierung heißt zunächst sowohl Objektivierung wie Entindividualisierung. Es gibt Gründe für die Annahme, dass sich dort, wo Auswahl stattfinden soll, standardisierte Verfahren

gegenüber den individualisierten durchsetzen werden: zum einen, weil die Auswahlverfahren der gegebenen Rechtskultur entsprechend auch ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit aufweisen sollen; zum anderen, weil sie für die Hochschulen weniger Aufwand bedeuten. Die standardisierten Formen ermöglichen zwar eine Transparenz des Verfahrens, indem sich an Hand von Punktzahlen sagen lässt, wer warum aufgenommen oder nicht aufgenommen worden ist. Gleichzeitig ist damit aber ein Problem verbunden: Die Standardisierung und Objektivierung wird dadurch erkauft, dass vom je individuellen Fall abzusehen ist. Das heißt: Die individuellen Bedingungen – beispielsweise bei Bewerber/innen mit normabweichenden Biografien oder solchen, bei denen die bisherige Leistungsentwicklung, die sich in Schulzeugnissen ausdrückt, nicht hinreichend korrespondiert mit Spezialinteressen – können in solchen standardisierten Verfahren nicht oder nicht hinreichend abgebildet werden. Außerdem lassen sich auf diese Weise nur schwer Motivationsaspekte erfassen. Im Übrigen können solche standardisierten Verfahren aber auch einfach die schulischen Indikatoren fortschreiben, ohne eigene Anforderungen zu entwickeln, etwa indem die Auswahl an Hand der Schulnoten vorgenommen wird.

Mittlerweile recht verbreitete Annahmen besagen, hochschulische Auswahlverfahren würden wettbewerbliche Anreize dafür setzen, dass sich die Hochschulen und Fachbereiche um die besten Studierenden bemühen, sie würden eine motivierte Studierendenschaft ergeben, wodurch die Qualität der Ausbildung steige, und sie könnten in Verbindung mit quantitativen Aufnahmebeschränkungen – ohne die eine Bewerberauswahl keinen Sinne ergäbe – der Tendenz zur Massenuniversität entgegenwirken. Aus diesen Annahmen ergeben sich einige Fragen, deren zufriedenstellende Beantwortung noch aussteht: Lässt sich der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf eher dadurch befriedigen, dass Hochschulen vermeintlich studienunfähige Bewerber/innen abweisen, oder eher durch eine solche schulische Ausbildung, die Zweifeln an der Studierfähigkeit erst gar keine Nahrung gibt? Wie ausgeprägt ist die Mobilitätsmöglichkeit und -bereitschaft potenzieller Studierender, auf der Suche nach der individuell geeignetsten Hochschule das Land zu durchstreifen? Wie stark überlagern in Hochschulwahlentscheidungen Aspekte der Standortattraktivität – Stichwort: Großstädte – rationale Kriterien der Hochschulattraktivität?¹ Welche Möglichkeiten erhalten diejenigen Hochschulzugangsberechtigten, die von keiner Hochschule ‚gewollt‘ oder ‚ausgewählt‘ werden (Daxner 2005, S. 8)?

4. Richtungen der Problemlösung

Abseits von institutionenegoistischen Motiven können die Probleme an der Schnittstelle Schule-Hochschule unter dem Aspekt ihrer Bearbeitbarkeit auf zwei Punkte verdichtet werden: zum einen auf das Informationsproblem und zum anderen auf ein Problem, das sich mit falschen Orientierungen und enttäuschten Erwartungen umschreiben lässt. Was könnten hier Problemlösungen sein?

4.1. Ziele

Jegliche Problemlösungen müssten sich auf drei Phasen beziehen: die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase, die Gestaltung des unmittelbaren Übergangs von der Schule zur Hochschule sowie die Gestaltung der Eingangsphase an der Hochschule. Das übergeordnete Ziel aller Aktivitäten, die in den drei Phasen stattfinden, sollte es zunächst sein, Orientierungssicherheit zu schaffen, und zwar (a) in Bezug auf die generellen Ausbildungsoptionen (möchte ich überhaupt studieren oder trifft eine andere Ausbildungsvariante, etwa Fachschule oder duale Ausbildung, eher meine Intentionen?), (b) hinsichtlich des Studienfachs, (c) in Bezug auf die Hochschulart und (d) auf den Hochschulort.

Das zweite Ziel wäre, ein Verständnis für den Wissenschaftsprozess zu schaffen, also für das, was Hochschule von Schule unterscheidet. Es ist zwar gewiss sinnvoll, die der Hochschule vorgelagerte Phase derart zu gestalten, dass es beim Übergang nicht zu einem absoluten Bruch- und Schockerlebnis kommt. Doch sollte darüber nicht die Illusion entstehen, dass sich die Hochschule zur Vermeidung von Überraschungen in die Schule vorziehen lasse. Hier soll es durchaus Unterschiede in den Lehr-Lern-Prozessen geben. Diese bestehen im Wesentlichen darin, die Hochschule so zu gestalten, dass Studierende die Chance haben, an etwas teilzunehmen, das sie als wissenschaftlichen Prozess identifizieren können, das heißt: als einen Prozess, in dem Wissen erzeugt und vermittelt wird, von dem explizit bewusst ist, dass dieses Wissen nach vorn offen ist, also nicht abgeschlossen sein kann, und in dem die methodischen Fähigkeiten angeeignet werden, mit dem nach vorn offenen und mit hoher Wahrscheinlichkeit künftig korrekturbedürftigen Wissen umzugehen. Dafür braucht es eine „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001, S. 74), also die unmittelbare und aktive Erfahrung des wissenschaftlichen Prozesses.

Auch wenn man sich die Forderungen, die an Hochschulabsolventen im beruflichen Alltag gestellt werden – methodische Kompetenz, Multitaskingfähigkeit, die Befähigung, komplexe Problemverarbeitungsprozesse zu organisieren, usw. – verdeutlicht, so wird schnell eines offenbar: Diese Anforderungen korrespondieren ganz auffällig mit dem, was als die intellektuelle Disziplin bezeichnet werden kann, die in der Wissenschaft benötigt und die nur durch Teilhabe an der Wissenschaft vermittelt wird (Bourgeois 2002, 41). Diese kulturelle Konvergenz zwischen wissenschaftlichen Arbeiten und dem, was im Berufsleben folgelastiges Entscheiden bedeutet, ist ein ganz wesentliches Argument für die Notwendigkeit, die Beteiligung an Bildung durch Wissenschaft zu verallgemeinern, statt sie einzuschränken. Das ist bewusst gegen einen verbreiteten Trend zu sagen, der insbesondere im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge um sich greift: die problematische Neigung vieler Hochschulen, Bachelor-Studiengänge als wissenschaftsentlastete Kurzstudiengänge zu konzipieren, in denen von den

¹ Untersuchungen von HoF Wittenberg haben z.B. ergeben, dass an einer neu zu gründenden Kleinstadthochschule, die sich über Auswahlgespräche eine besonders motivierte Studierendenschaft zusammensetzen wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: Lediglich 40% derjenigen, die in Folge der Auswahlgespräche eine Studienzulassung bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule. 60% wählten trotz erfolgreich durchlaufenem Auswahlprozess andere Optionen: Sie hatten sich parallel auch an anderen Hochschulen beworben (Vgl. Lewin 1999, S. 13).

Studierenden vergleichsweise kanonisierte Wissensmodule abgeholt werden können, und in bewusster Absetzung davon das, was als ergebnisoffener wissenschaftlicher Prozess vermittelt und erfahrbar werden soll, in die Master-Phase zu verlagern. Dies entspricht nicht dem, was auch von Bachelor-Absolvent/innen im Berufsleben verlangt wird. Vielmehr benötigen auch diese die Erfahrung der Wissenschaft, um erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen:

„Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. Geistliche haben es mit Sündern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Verwaltungsbeamte mit Bürgern, die sich ihren Regeln zu entziehen suchen, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Volks- und Betriebswirte mit Mitarbeitern, die ihre Arbeits- und Einkommensinteressen nicht neoliberalen Modellen opfern wollen, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen usw. Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen.“ (Lenhardt 2004, S. 25)

Das dritte Ziel, das durch eine angemessene Gestaltung der Vorbereitungs-, der Übergangs- und der Studieneingangsphase erreicht werden sollte, ist die Vermittlung von Sachinformationen. An solchen Informationen mangelt es heute in erheblichem Maße bei den Studierenden, aber auch bei denjenigen, die sie vermitteln könnten, insbesondere Lehrer/innen.

4.2. Die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase

Wird nun betrachtet, was in der Vorbereitungsphase getan werden kann, so lassen sich dreierlei Aktivitäten unterscheiden: diejenigen der Schule, die der Hochschule und gemeinsame Aktivitäten. Die Aktivitäten der Schule sollten darauf zielen, eine Ahnung davon zu vermitteln, was wissenschaftliches Arbeiten sein wird, was die Hochschulen von Studierenden erwarten, und dass dies spannend werden kann. Letzteres sollte bewirken, dass der Zuwachs an Orientierung nicht mit einem Abschreckungs-, sondern einem Motivationseffekt verbunden ist. Damit dies erreicht werden kann, wird es insbesondere entsprechende Umgestaltungen in der Lehrerbildung geben müssen. Dort spielt das Thema der Vorbereitung von Schülern auf die Hochschule bislang jedenfalls eine unterkritisch geringe Rolle. Aktivitäten an Hochschulen, um Schüler/innen als künftige Studierende zu interessieren und zu orientieren, gibt es zahlreiche: Kinder-Unis, Schnupperstudium, Studieninformationstage, Möglichkeiten der Frühmatrikulation, Science-Center usw. Gleichwohl sind diese Aktivitäten durch Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die ein großes Manko darstellen: Sie hängen zu oft allein am Engagement

Einzelner, und sie hängen zu häufig am Vorhandensein spezifischer Projektfördermittel. Mit anderen Worten: Sie sind bislang noch nicht im Kernleistungsbereich der Hochschulen angekommen.

Schließlich gibt es Kooperationsprojekte zwischen Schule und Hochschule. Diese haben neben dem Motivations-effekt für diejenigen, die dann von der Schule an die Hochschule wechseln, einen Sekundäreffekt: Sie helfen, die Erwartungen der Schule an die Hochschule und die Erwartungen der Hochschule an die Schule zu klären. Hochschullehrer/innen klagen in der Regel darüber, mit welchen individuellen Ausstattungen sie die Studienanfänger von der Schule bekommen, und Schullehrer/innen klagen häufig darüber, dass sie nicht wissen, was zur Studienvorbereitung tatsächlich zu tun nötig wäre. Dem kann durch Kooperationsprojekte – etwa Fortbildungs- und Informationsprogramme für Lehrer/innen, wissenschaftliche Begleitung von Schülerprojekten und dergleichen – nachhaltig entgegenge-wirkt werden.

Die Robert Bosch Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hatten in den vergangenen Jahren eine Reihe von Projekten zur Kooperation von Schule und Hochschule initiiert und gefördert.² In einer ersten gemeinsamen Auswertung wurde resümiert:

„Der Erfolg einer Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schule ist schon nach kurzer Zeit für alle Seiten unbestreitbar. Studienanfängerzahlen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften steigen wieder. Lehrer und Schüler erhalten neue Anregungen für den Schulunterricht. Das Interesse der Schüler an naturwissenschaftlichen Fragestellungen nimmt zu. Schülerlabore sind auf Monate hinaus ausgebucht. Science Center und Hochschulinformationstage melden Besucherrekorde.“ (Robert Bosch Stiftung/Stifterverband o.J., S. 6)

Aber, so heißt es weiter:

„Der Erfolg dieser ... Initiativen ist paradoxerweise ihr größter Feind. Schon streichen ingenieur- und naturwissenschaftliche Fachbereiche, die noch vor kurzem mangels Nachwuchses vor der Schließung standen, ihre Gelder und Aktivitäten für Information, Kooperation und Beratung angesichts verbesserter Bewerberzahlen wieder zusammen. Hochschulleitungen setzen auf das weitere unbezahlte Engagement von Einzelpersonen. Lehrer und Schulleitungen sind im Unterrichtsalltag mit anderen ‚Reformbaustellen‘ belastet und vertrauen auf das, was an ehrenamtlichen Kooperationsinitiativen in den letzten Jahren gewachsen ist. Schul- und Wissenschaftsministerien schieben sich gegenseitig die Verantwortung zur dauerhaften Finanzierung solcher Aktivitäten zu.“ (Ebd.)

Hier ist zu fragen, wie Hochschulen, die bundesweit unter Einspardruck leiden, bewogen werden könnten, eine Umsteuerung vorzunehmen. Denn eines dürfte sonnenklar sein:

² Robert Bosch Stiftung: Das Programm „NaTWorking – Naturwissenschaft und Technik: Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich“ förderte seit 75 regionale NaT-Working-Netze, an denen über 1.000 Schulen und 70 Forschungseinrichtungen mit etwa 20.000 Schülern und Lehrern beteiligt waren bzw. sind. Stifterverband: 2002 begann ein Aktionsprogramm „ÜberGänge“, das u.a. fünf vorbildliche Gesamtkonzepte der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schule fördert.

Die Aufnahme von studienvorbereitenden Aktivitäten in den Bereich der hochschulischen Kernaufgaben würde bedeuten, dass eine neue Daueraufgabe etabliert wird, mithin Ressourcen gebunden werden und diese Ressourcen an anderer Stelle entzogen werden müssen. Es wird dafür auf absehbare Zeit keine zusätzlichen Mittel geben, zumal sämtliche Förderprogramme in diesem Bereich darauf zielen, exemplarisch zu zeigen, was möglich ist, und sie also zeitlich befristet sind.

4.3. Die Gestaltung des Übergangs Schule – Hochschule

Das Wichtigste ist zunächst, dass der Übergang von der Schule zur Hochschule von den Einzelnen nicht als schockierende Brucherfahrung wahrgenommen wird. Daher sollte eine Verzahnung von Vorbereitungs- und Eingangsphase stattfinden. Im Augenblick besteht die Tendenz, die Übergangsphase wesentlich unter dem Stichwort der Auswahlentscheidungen zu diskutieren. Das wichtigste dabei formulierte Argument ist, dass auf diese Weise die Passfähigkeit zwischen der Hochschule und denjenigen, die dort studieren möchten, erhöht werden könnte. Dabei gibt es allerdings zwei hinderliche Umstände. Zum einen ist dies das Ausmaß der Mobilität. Die Studienanfänger/innen sind nicht so mobil, dass sie sich massenweise von Nord nach Süd und von Ost nach West und umgekehrt in eine große Wanderschaft begeben, um die für sie beste Hochschule zu suchen. Sich nach diesen Kriterien eine Hochschule auszuwählen, unternehmen Einzelne, etwa zehn bis fünfzehn Prozent. Den anderen jedoch fehlen die Möglichkeit, dies zu tun, und zwar insbesondere aus sozialen und sozialisationsbedingten Gründen. 80 Prozent der Studierenden sind aus finanziellen Gründen oder solchen der individuellen Disposition, die mit Sozialisationserfahrungen zusammenhängt, nicht in der Lage oder ungeneigt, allzu weit entfernt von ihrem Heimatort zu studieren. Sie benötigen den Bezug zu den familialen Unterstützungsstrukturen. Sie brauchen diesen Bezug insbesondere für den Fall, dass individuelle Krisensituationen entstehen – und mit deren Eintreten rechnet ein Studienanfänger prinzipiell, da es sich bei der Studienaufnahme häufig um das erstmalige Hineinbegeben in eine völlig neue und weitestgehend selbstverantwortete Lebenssituation handelt. Zum anderen wird die freie, allein qualitätsgesteuerte Auswahl der Hochschule durch eine unzulängliche Informationslage behindert: über den Charakter, über die Qualität und über das Angebot der einzelnen Hochschulen. Nun gibt es zwei Wege, die typischerweise empfohlen werden, um die unzulängliche Informationssituation zu bearbeiten:

- Der eine Weg führt über die Reputation. Es wird behauptet, man könne durchaus wissen, wo die guten Hochschulen, die guten Professor/innen und die guten Fachbereiche sind, und dieses entsprechend in seine Auswahlentscheidungen einbeziehen. Doch die Reputation einzelner Hochschulen ist etwas so sehr Unzuverlässiges (etwa wenn ein umstandsloser Imagetransfer von der Hochschule auf einen einzelnen Fachbereich stattfindet) und Zählbares (sowohl im Positiven wie im Negativen), dass dies kein Kriterium sein sollte, das Studieninteressierten ernsthaft als Grundlage einer Studienwahlentscheidung empfohlen wird.
- Die zweite Technik liefern die seit einigen Jahren auch in Deutschland üblichen Hochschulrankings. Diese allerdings sind mitunter methodisch zweifelhaft, und dann,

wenn sie es nicht sind, zu kompliziert. Ihre Nutzer benötigen ausführliche Betriebsanleitungen, um sich hindurch zu navigieren, die individuell relevanten Aspekte herauszusuchen und diese dann miteinander zu kombinieren. Das überfordert häufig diejenigen, die auf der Suche in einem für sie völlig neuen Feld und zudem in einer Phase biografischer Unsicherheit sind.

Die Informationslage also lässt sich auf den heute am häufigsten empfohlenen Wegen nur unzureichend verbessern. Das schränkt die Chance, durch Auswahlverfahren die Passfähigkeit von Studieninteressierten und Hochschule zu verbessern, erheblich ein. Zielführend können Auswahlprozeduren nur in zweierlei Hinsicht sein:

1. Sie können die Informiertheit und Orientierung der Studieninteressierten erhöhen. Dies geschieht weniger im Auswahlvorgang selbst, sondern in der Vorbereitung auf den Auswahlvorgang. Dazu muss die Interaktion zwischen Studienbewerber/innen und Hochschulen als wechselseitiger Prozess organisiert werden.³ Unverzichtbar sind dafür umfassende Informations- und Beratungsmöglichkeiten für Studieninteressierte – und als Voraussetzung dessen die Bereitstellung entsprechender Ressourcen.
2. Für den Fall, dass die Auswahl eine individuenbezogene ist, also über Auswahlgespräche stattfindet, kann ein Ergebnis sein, dass Studieninteressierte und Hochschulen gegenseitig ihre Erwartungen besser abklären. Das könnte dann nach dem Vorliegen jahrelanger Erfahrungen und einer entsprechenden Auswertung dieser Erfahrungen durch eine Hochschule, die in dieser Hinsicht interessiert ist, durchaus dazu führen, dass die Hochschule auf Grund der präzisen Kenntnis von Erwartungen der Studieninteressierten auch entsprechende Änderungen in ihren Angeboten vornimmt.

Doch auch, wenn Studieninteressierte und Hochschulen gut aufeinander abgestimmt sind, wird immer noch das Problem zu bearbeiten sein, dass die Auswahlverfahren abgewiesene Studieninteressierte produzieren. Diesen müssen kompensatorische Angebote unterbreitet werden. Das wiederum kann nicht in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen gelöst, sondern muss auf hochschulsystemischer Ebene organisiert werden. Unter der Zielstellung, die vorhandene Studienplatzkapazität voll auszuschöpfen

³ Lewin/Lischka (2004) schlagen ein Modell vor, in dem sich einerseits Studieninteressierte mit einem Portfolio aus Zeugnissen, umfassender Studienwunschbegründung, individuellen Kompetenzen, Beurteilungen usw. bei der Wunschhochschule bewerben, andererseits ein Teil der Studienplätze nach sozialen Kriterien, ein weiterer Teil nach Hochschulzulassungsberechtigung zzgl. gewichteter Fachnoten und spezifischer Kompetenzen und schließlich ein dritter Teil nach Auswahlverfahren vergeben wird; dies sei durch eine gestaltete erste Studienphase zu ergänzen, welche die ersten Semester umfasse. Dieses Modell setze auf die „Erzeugung von Passfähigkeit durch die Annäherung von zwei Seiten – Studienanfänger/innen und Hochschule –“ statt einer einseitigen Anpassung der Studienanfänger/innen an die Anforderung der Hochschule, indem es die Lehrenden verpflichte, sich auf heterogene Studienvoraussetzungen einzulassen und den neuen Studierenden Brücken zu bauen (Lewin/Lischka 2004a, S. 91f.). Soweit Zulassungsverfahren für unabdingbar gehalten werden, könnte ein solches Modell der Weg sein, dem Vorgang Rationalität abzugewinnen, ohne dass damit die prinzipiellen Probleme von Zulassungsverfahren überhaupt bearbeitet werden.

und allen Studieninteressierten einen Studienplatz zur Verfügung zu stellen, müsste hier zumindest ein dreistufiges Auswahlverfahren organisiert werden (Wolter 2001, S. 31ff.):

- (1) Zunächst können sich die Hochschulzugangsberechtigten an einer bestimmten Anzahl von Hochschulen frei bewerben;
- (2) die Hochschulen treffen auf Grund transparenter Verfahren eine Auswahl unter den Bewerbern;
- (3) abschließend werden in einem zentralen Verfahren alle noch verfügbaren Studienplätze unter den noch nicht berücksichtigten Bewerbern vergeben.

Zu lösen wäre schließlich noch das Problem, dass ggf. landesweit mehr Studienbewerber/innen als Studienplätze vorhanden sind. Hierfür gibt es nur drei denkbare (und unterschiedlich wünschbare) Lösungen:

- die Hochschulen fahren (zeitweilig oder dauerhaft) Überlast;
- die Ressourcenausstattung der Hochschulen wird so erhöht, dass eine hinreichende Anzahl von Studienkapazitäten vorhanden ist (analog zu den gelegentlichen Lehrereinstellungsaktionen im Schulbereich, wenn die Zahl Einzuschulender prognosewidrig hoch ausfällt);
- die Studienberechtigung wird insoweit eingeschränkt, als sie nur unter dem Vorbehalt gilt, dass hinreichend Studienplätze zur Verfügung stehen.

4.4. Die Gestaltung der Studieneingangsphase

Für die Gestaltung der Studieneingangsphase ist es zunächst hilfreich, sich von verbreiteten Illusionen zu befreien. Hier hilft die Betrachtung zweier oben erwähnter zentraler Probleme: häufiger Studienabbruch und häufige Studienfachwechsel. Für den Studienabbruch sind nach Auskunft der empirischen Studierendenforschung weniger fachliche Motive ausschlaggebend (denen durch gut vorbereitete Studienfachwahl durchaus vorgebeugt werden könnte). Vielmehr sind es vornehmlich soziale und finanzielle Gründe, die zum Studienabbruch führen. Als vergleichsweise fast ebenso dramatisch wird in der öffentlichen Wahrnehmung der Studienfachwechsel empfunden. Zirka 20 Prozent aller Studierenden wechseln ihr Studienfach, in der Regel bis zum dritten Semester. Hier ergeben die Untersuchungen von HIS, dass die Gründe meist Neuorientierungen nach Studienbeginn sind. Es ist nicht anzunehmen, dass solche Neuorientierungen durch eine noch so präzise Vorbereitung der Studienwahlentscheidungen vollkommen ausgeschlossen werden können. Man wird, mit erheblichen Anstrengungen, die Quote vielleicht auf 15 Prozent drücken können. Angemessener erscheint es daher, sich hier auf eine andere Einschätzung zu einigen: Es handelt sich beim Studienfachwechsel überwiegend keineswegs um eine individuelle Scheiternserfahrung, sondern um einen produktiven Neubeginn. Gleichwohl: In der Eingangsphase sollten selbstredend einige Dinge unternommen werden, um die Orientierung zu verbessern und die Stabilisierung von Studienentscheidungen zu bewerkstelligen. Drei mögliche Aktivitäten seien exemplarisch genannt:

- die aktive Gestaltung einer Orientierungsphase: Heute üblich sind vielerorts Einführungswochen, die häufig von den Fachschaften (mit)organisiert werden. Das ist verdienstvoll, aber nur eine Behelfsvariante einer Orientierungsphase. Angemessenerweise sollten Orientierungsphasen ein halbes oder ganzes Jahr dauern – durchaus auch mit dem Ergebnis, dass gegebenenfalls eine Neuorientierung stattfindet und der erwähnte Fachwechsel in einer orientierten Art und Weise als ein produktiver Neubeginn vollzogen und individuell so auch wahrgenommen werden kann;
- Pflichtberatungen in den ersten beiden Semestern: Das hieße, dass einerseits die Studierenden verpflichtet sind, Beratungen wahrzunehmen, und andererseits – wahrscheinlich das aufwendiger zu Organisierende – die Hochschulen verpflichtet sind, Beratungsangebote im erforderlichen Umfange zu unterbreiten. Auch solche Pflichtberatungen sollten wiederum dazu dienen, einen strukturierten Studienstart zu bewerkstelligen sowie die gegenseitigen Erwartungen von Studienanfänger/innen und Hochschule/Fachbereich abzugleichen;
- Tutoren- und Mentorenprogramme: Diese müssten finanziert werden. Doch wenn die dafür nötigen Ausgaben ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Kosten fehlgeleiteter Bildungsentscheidungen gesetzt werden, dann sind Tutoren- und Mentorenprogramme eine vergleichsweise preiswerte Variante, insbesondere wenn für sie Studierende höherer Semester mobilisiert werden können.

Durch Einsatz solcher und vergleichbarer Instrumente kann eine als individuell angenehm, zielführend und erfolgsvorbereitend empfundene Studieneingangsphase organisiert werden, die dann auch für das gesamte Studium trägt und eine gute Vorbereitung ist, um die zweite große Schnittstelle erfolgreich zu bewältigen: die zwischen Hochschule und Beschäftigungssektor.

Literatur

- Baecker, D. (1999): Organisation als System, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bourgeois, E. (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- Daxner, M. (2001): Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hrsg.), Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim/Basel, S. 71-75.
- Daxner, M. (2005): In: Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Quo vadis Hochschule? Perspektiven für die Hochschullandschaft in NRW, Düsseldorf 2005.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Spranger, H. (2002): Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen, Hochschulinformations-System, Hannover.
- Humboldt, W. v. (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809], In: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Stuttgart, S. 168-195.
- Lenhardt, G. (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik, In: Pasternack, P. (Hrsg.), Konditionen des Studierens, Wittenberg, S. 17-28.
- Lewin, D. (1999): Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Grundelements, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.

Lewin, D./ Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.

Lewin, D./ Lischka, I. (2004a): Passfähigkeit – ein neuer Ansatz beim Hochschulzugang?, In: Pasternack, P. (Hrsg.), Konditionen des Studierens, Wittenberg, S. 81-95.

Robert Bosch Stiftung/ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o.J.) [2004]: Brücken zur Wissenschaft. Empfehlungen zur Verstärkung der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen, Stuttgart/Essen.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Berlin.

Wolter, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel, In: Busch, F. W./ Schwab, H. (Hrsg.), Intellektualität und praktische Politik. Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg, S. 19-65.

■ **Peer Pasternack**, PD, Dr. phil., Dipl.-Pol., Staatssekretär a.D., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: pasternack@hof.uni-halle.de

Die Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen und die Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen laden Sie herzlich zu der Tagung ein:

Die Neurobiologie und „das Geheimnis kluger Entscheidungen“ – Impulse für Beratungskonzepte

Die Allgemeine Studienberatung ist schwerpunktmäßig damit befasst, Studieninteressierte und Studierende in komplexen Entscheidungsprozessen und kritischen Studiensituationen durch Information und Beratung zu unterstützen und somit Studienverläufe zu optimieren. Diese Tagung hat zum Ziel, neurowissenschaftliche Erkenntnisse mit ressourcenorientierten Beratungskonzepten in Beziehung zu setzen. Es wird vermittelt,

- wie unbewusste Muster und Bewertungssysteme auf Lern- und Entwicklungsprozesse Einfluss nehmen
- wie sich neuronale Vorgänge auf innerpsychische Vorgänge, insbesondere auf Entscheidungsverhalten auswirken
- wie diese Erkenntnisse als naturwissenschaftliches Gerüst für Beratungskonzepte fungieren können
- wie Entscheidungsverhalten gefördert und Handlungspotentiale erweitert werden können.

Die Vorträge werden theoretische und praktische Anregungen für verschiedene Felder der Beratungs-, Bildungs- und Informationsarbeit geben. In einem geschlossenen Workshop für die Studienberater und Studienberaterinnen der niedersächsischen Hochschulen wird ein Transfer des Zürcher ressourcenorientierten Beratungsmodells auf das Arbeitsfeld der Allgemeinen Studienberatung erarbeitet.

Vorträge:

Dienstag, den 21. Februar 2006 ab 16:00 Uhr, im ZHG Hörsaal 001

Prof.Dr. Gerald Hüther:

„Die neurobiologische Verankerung und die strukturierende Kraft innerer Leitbilder und Orientierungen“

Dr. Maja Storch:

„Der Zusammenhang von klugen Entscheidungen und gelungener Lebensgestaltung. Selbstmanagement mit dem Züricher Ressourcen Modell“

Dipl.-Psych. Hans-Werner Rückert:

„Entscheidungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit - Anforderungen an Studieninteressierte und Studierende“

Bitte melden Sie sich bis zum 06. Februar 2006 für die Vortragsveranstaltung an:

über die Seite <http://www.uni-goettingen.de/zsb/tagung>,

per E-Mail: juliane.just-nietfeld@zvw.uni-goettingen.de

Workshop:

Mittwoch, den 22. Februar 2006 ab 9:00 Uhr im Atelier der Studienzentrale, Eingang Burgstr. 51, 2.OG

„Workshop für Studienberater und Studienberaterinnen“

Die Anmeldung zum Workshop erfolgt über die Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen:

Monika Grabowski, M.A.,

Welfengarten 1A,

30167 Hannover

Tel.: 0511/ 762-5557