

Martin Winter



Martin Winter

Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität Sieben Thesen und eine Frage¹

Schule und Universität seien unterschiedliche Bildungswelten, so Heinz-Elmar Tenorth in seiner Konstanzer Universitätsrede von 2006. Dies begründet der Bildungshistoriker mit keinem Geringeren als Wilhelm von Humboldt, der drei Stadien des Lernens bzw. Lehrens von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter unterscheidet: den Elementarunterricht, den Schulunterricht und den Universitätsunterricht. Diese Stadien bestimmten – so fasst Tenorth den Gedanken von Humboldt zusammen (2006, S. 29) – „die Arbeitsweise der jeweiligen Institution und damit zugleich auch die Rolle der Lehrenden und ihr Verhältnis zu den Lernenden bzw. Studierenden je unterschiedlich“.

Beständen keinerlei Austauschprozesse zwischen den beiden Welten Schule und Universität, dann würden sie auch nicht in Konflikt geraten, es gäbe folglich keinerlei Übergangs- bzw. Schnittstellenprobleme. Allerdings sind eben diese Austauschprozesse konstitutiv für das Bildungssystem: Junge Menschen sollen ja von der Schule in die Hochschule wechseln, dabei die Übergangshürden meistern, sich auf die neuen Arbeits- und Denkweisen einstellen und somit die Statuspassage erfolgreich durchlaufen.² Zum Problem wird also das Wandeln zwischen den Welten oder unprosaischer: der Übergang von der Schule auf die Hochschule. Grundsätzlich lässt sich diese Schnittstellenproblematik in zwei Dimensionen unterteilen:

Erstens hat der Übergang von Schule auf Hochschule eine quantitative Dimension. Dies ist vorrangig a) eine Frage der Quoten und Kapazitäten und b) eine Frage der sozialen Selektivität. Die bildungspolitischen Debatten hierzu drehen sich um die demografische Entwicklung, Studienanfängerprognosen und Studierquoten. Auch das aktuelle Thema der Steuerung von „Studierendenströmen“ zwecks Über- bzw. Auslastung der Hochschulen im Zuge des Hochschulpaktes 2020 fällt in diesen Bereich. Wie kann – so die Herausforderung – der „Studenten-Berg“ im Westen auch mit Hilfe des „Studenten-Tals“ im Osten Deutschlands nivelliert werden?

Zweitens ist der Übergang ein Qualitätsproblem: Dieses betrifft die Fragen, wie der Übergang gelingen kann und welche Voraussetzungen bzw. Maßnahmen hierfür zu ergreifen sind. An dieser Stelle werden dann auch die prinzipiellen Unterschiede der „Bildungswelten“ von Schule und Universität relevant. So erfüllen Schule und Universität idealtypisch betrachtet unterschiedliche Bildungsaufträge; sie ver-

In the debate on study structure, the transition from schools to Higher Education Institutes remained more or less unnoticed. In his article **The New Study Course Structures and the Transition from School to University – Seven Theses and One Question** Martin Winter discusses this complex of problems. As academic success basically depends on a successful initial phase of study, this phase deserves special attention. It is true that Higher Education Institutes try to choose adequate students for the study courses offered and in doing so decrease their own demand for a reform. However, apart from the problems resulting from proceeding this way, School and Higher Education differ completely so that transition has to be reformed substantially at any rate.

fügen über unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen, unterschiedliche Rollenzuweisungen von Lehrern und Schülern bzw. Dozenten und Studenten, unterschiedliche Freiheitsgrade (Schulpflicht versus akademische Freiheit), unterschiedliche Anforderungen und unterschiedliche Niveaus des Lernens bzw. Studierens etc. Die Differenz lässt sich auf eine Formel bringen: Schule dient der Wissensvermittlung, Hochschule demgegenüber der Vermittlung von Wissenschaft, Schule sorgt für Allgemeinbildung, Hochschule (auch) für Berufsbildung. Dieser Punkt wird häufig unterschlagen, insbesondere aber die traditionellen Fakultäten Medizin, Jura und Theologie dienen vorrangig ihren spezifischen Professionen. Dass die Grenzen zwischen den Bildungswelten in der Realität mehr oder weniger fließend sind (und sein müssen), macht auch die Debatte um eine institutionelle Arbeitsteilung nicht einfacher. Eine klare Unterscheidung zwischen den Institutionen, die nahe an der obigen idealtypischen Differenzierung der Bildungswelten liegt, wird insbesondere dadurch verhindert, dass sich Schulabsolventen wie Studenten auf verschiedenen Wissens- und Leistungsniveaus befinden (vgl. den Sammelband von Andreas Welzel von 1985) und sie alle an der Hoch-

¹ Der Artikel basiert auf einem Vortrag, der auf der Tagung des Oberstufenkollegs an der Universität Bielefeld zum Thema „Übergang Schule-Hochschule“ am 16.3.2007 gehalten wurde.

² Sprachlich etwas ungenau ist in diesem Text sowohl von Universitäten als auch von Hochschulen die Rede. Außen vor bleiben in diesem Aufsatz mögliche Unterschiede hinsichtlich der Übergangsproblematik zwischen Schule-Universität und Schule-Fachhochschule.

schule ein bestimmtes Niveau erreichen müssten. Erst wenn also alle Studienanfänger die nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen, werden sie sich in gemeinsamen Veranstaltungen nicht langweilen oder überfordert fühlen. Um dies zu erreichen, ist bei manchen Nachhilfe vonnöten. Die Heterogenität der Studienanfänger erzwingt also Überschneidungen im „Unterrichtsangebot“ von Schule und Hochschule. Je unterschiedlicher das Leistungsniveau der Studienanfänger ausfällt, desto stärker werden sich Schule und Hochschule an ihren Schnittstellen angleichen müssen, um dem einzelnen Schüler bzw. Studenten gerecht zu werden. Eine spannende Frage ist, wie weit dies gehen darf und wo hier die äußersten Grenzen der wechselseitigen Annäherung von Schule und Hochschule liegen. Inwieweit soll die Universität also Formen und Arbeitsweisen schulischen Unterrichts anbieten und umgekehrt. Im Zuge der Studienstrukturreform (also der Stufung und Modularisierung von Studiengängen) lässt sich diese Frage etwas konkretisieren: Haben sich diese Grenzen und Überschneidungen verschoben bzw. werden sie sich verschieben? Und normativ gewendet: Sollen die Grenzen verschoben werden?

Thema dieses Aufsatzes ist diese qualitative Dimension des Übergangs. Dabei geht es aber weniger um die (oben genannten) prinzipiellen Unterschiede zwischen Schule und Hochschule, sondern vor allem um die Frage, welche Effekte die Einführung der gestuften und modularisierten Studiengänge Bachelor und Master auf die Übergangsproblematik hat bzw. haben wird und haben soll. In sieben Thesen erörtert der Verfasser diese Schnittstellenproblematik im Kontext des neuen Studiensystems.

These 1: Mit der Einführung der neuen Studienstruktur an den Hochschulen geht in vielen Fällen die Einführung von Auswahlverfahren einher. Beide Vorhaben wurden zwar zeitgleich eingeführt; sie hängen aber nicht strukturell zusammen. Die Konzentration auf Auswahlverfahren reduziert wiederum die Übergangsproblematik auf die „Passung“ der einzelnen Abiturienten auf den jeweiligen Studiengang.

Die neuen Bachelor-Master-Abschlüsse hätten auch unabhängig von den Auswahlverfahren eingeführt werden können (und umgekehrt). Mit der zeitgleichen flächendeckenden Einführung potenzierten sich allerdings der Umstellungsaufwand und die praktischen Probleme für die Hochschulen. Diese Diskussion um die Vor- und Nachteile einer Gleichzeitigkeit respektive einer sukzessiven Abfolge von Reformmaßnahmen soll aber an dieser Stelle nicht weiter geführt werden.

Universitätseigene Aufnahmeprüfungen vor Studiumsbeginn sind die prinzipielle Alternative zur Reifeprüfung am Ende der Schulzeit. Der Streit um die beiden Alternativen, das Abitur als hinreichende (und alleinige) Bedingung für den Hochschulzugang oder universitätseigene Eignungsprüfungen als entscheidendes Aufnahmeverfahren, ist so alt wie das Abitur selbst (vgl. Wolter 1989, Oelkers 2007). Vor rund 220 Jahren begann diese Debatte; 1834 wurden schließlich die bestehenden universitären Eingangsprüfungen durch das schulische Abitur ersetzt (Oelkers 2007, S. 3) – wohl auch zur Aufwertung der Gymnasien und zur Entlastung der Universitäten.

Mit den universitären Auswahlverfahren für zulassungsbeschränkte Studiengänge, wie sie seit ein paar Jahren ver-

stärkt in der Diskussion sind, wird bezweckt, den autonom werdenden Hochschulen mehr Entscheidungsmacht zu geben. Die Verfahren sollen die passenden Studienbewerber auf die jeweiligen Studienplätze lenken, um damit das Niveau der Lehre zu halten, ein erfolgreiches Studium zu gewährleisten und Studienabbruch zu vermeiden. Passung heißt: die Studienbewerber passen hinsichtlich ihrer Talente, ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen und ihrer Studienmotivation zu dem spezifischen Studienort und Studienplatz (vgl. Lewin/Lischka 2004). Ob aufwändige Auswahlverfahren allerdings die Lösung der Übergangsproblematik sind, kann bezweifelt werden – und zwar v.a. aus praktischen Gründen. In Zeiten von unterfinanzierten Massenuniversitäten würde eine Einführung von flächendeckenden Aufnahmetests angesichts der Vielzahl von Bewerbern die vorhandenen Personalressourcen überfordern. Von daher wird vielerorts allein die Abiturnote als Aufnahmekriterium verwendet und auf aufwändige Tests oder Gespräche oder Ähnliches verzichtet (die im Übrigen auch hinsichtlich ihrer sozialen Selektivität problematisch sein können, vgl. Hartmann 2005, S. 87 ff.). Das Abitur gilt auch als der beste Einzel-Prädiktor für den Studienerfolg (z.B. Hinneberg 2003); von daher ist die Abiturnote als taugliches und handhabbares Instrument der Zulassungsregelung bislang weithin anerkannt.

Aber bereits mit der flächendeckenden Einführung von relativ „schlanken“ Auswahlverfahren ist der Aufwand gestiegen – und zwar für beiden Seiten, Hochschulen wie Studienbewerber. Abiturienten müssen sich nun also frühzeitiger als bislang fragen: An welcher Hochschule, an welchem Ort bewerbe ich mich? Wie sieht das Verfahren aus? Wie kann ich mich vorbereiten? Welche Fristen muss ich einhalten? Wann sind gegebenenfalls die Test-Termine? Effiziente Bewerbungstaktiken müssen gut überlegt sein. Aufwand und Nutzen, Chancen und Risiken sind sorgfältig abzuwägen. Nun sind auch frühzeitige Festlegungen gefordert; auch der Studiengangswechsel ist unter Umständen nicht mehr so einfach.

Die aktuelle Konzentration der Hochschulpolitik und der Hochschulen auf Auswahlverfahren vernachlässigt letztlich die institutionelle Schnittstellenproblematik Schule-Hochschule; sie wird im Endeffekt reduziert auf die Passung der einzelnen Abiturienten auf den jeweiligen Studiengang einer bestimmten Hochschule. Das Problem wird hierbei auf die Ebene der einzelnen Hochschulen heruntergebrochen und letztlich individualisiert. Die Frage lautet: Passt die Abiturientin A in den Studiengang B der Universität C? Die strukturelle Problematik des „Wandelns zwischen den Bildungswelten“ wird ausgeblendet, indem die einzelnen Hochschulen „einfach nur“ die Bewerber aufnehmen wollen/sollen, die entweder zu den Besten gehören oder die zumindest für geeignet gehalten werden. Statt vorhandene Übergangsprobleme zu lösen, steht also hochschuleigene Bestenauslese auf dem Programm. Das geht (aus Sicht der jeweiligen Hochschule) im Übrigen nur solange gut (d.h. solange ohne störende Übergangsfriktionen), solange tatsächlich auch nur die Besten bzw. die „Passenden“ genommen werden müssen. Im anderen Fall (und der ist angesichts der relativ großen Anzahl von vorhandenen Studienplätzen nicht unwahrscheinlich) treten wieder die bekannten Schnittstellenprobleme zutage. An diese Feststellung schließt sich auch die zweite These an.

These 2: Die Diskussion um das neue Studiensystem konzentrierte sich in den letzten Jahren primär auf den Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt und auf den Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium, weniger aber auf den Übergang von der Schule zur Hochschule.

Beispielsweise gab es in den Jahren 2006 und 2007 zwar einige Veranstaltungen der Hochschulrektorenkonferenz (und ihres „Kompetenzzentrums Bologna“) zum Themenbereich „Übergang-Schule-Hochschule“; hier kam jedoch nichts BA-MA-Spezifisches zur Sprache (siehe auch These 3) – nur insofern, als für das neue Studiensystem Werbung gemacht werden soll (im Sinne von „Vorbehalte abbauen“).³ Vielmehr beherrscht das Stichwort „Kompetenzorientierung“ des Studiums („Learning Outcomes“) die Reformdiskussion und auch die Reformpraxis; bei der Neugestaltung der Studiengänge soll die Berufsqualifizierung bzw. Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) der Absolventen im Vordergrund stehen.

Die „Outcome-Orientierung“ – und weniger die Zugangsproblematik – wird denn auch in der Überprüfung und Zertifizierung der Studiengänge abgefragt. Diese Akkreditierung von Studiengängen, die man auch als StudiengangstÜV bezeichnen könnte, kommt nicht ohne Berufspraktiker in den Gutachtergruppen aus, also Personen, die wissen sollen, was die Arbeitswelt von den Absolventen verlangt. Ferner werden bei der Re-Akkreditierung, also der wiederholten Überprüfung und Zertifizierung der Studiengänge nach ein paar Jahren, auch Absolventenverbleibstudien verlangt. Auch damit soll die Orientierung des Studiums auf die Berufs- und Arbeitswelt, also insbesondere die Frage, inwieweit die Absolventen und damit letztlich auch die Hochschule erfolgreich waren, die angestrebten Berufs(feld)ziele zu erreichen, abgeprüft werden.

All dies ist Ausdruck der Kompetenz- und Zielorientierung des neuen Studiensystems – was im Übrigen ja auch ein wichtiges qualitatives Element der Studienstrukturreform ist. Im Zentrum der Reform steht also die Frage, was nach dem Studium und nicht was davor kommt.

Neben dem Übergang Schule-Hochschule und dem Übergang Schule-Arbeitswelt gibt es im neuen Studiensystem zudem eine neue, eine dritte Schnittstellenproblematik: der Übergang vom Erst- zum Aufbau-Studium, vom Bachelor zum Master-Studium (zu den praktischen Problemen vgl. z.B. Lippold 2006, zu den rechtlichen siehe Wex 2007). Auch dieses Problem erhält im (Hochschul-)Bildungsdiskurs mehr Aufmerksamkeit als die Frage nach dem Übergang von der Schule zur Hochschule (vgl. Hanft/Pechar 2005, S. 58).

These 3: Die Übergangsprobleme von der Schule zur Hochschule im neuen Studiensystem entsprechen im Prinzip denen im alten System; hier hat sich mit der Einführung der neuen Studienstruktur kaum etwas geändert.

Diese Übergangsprobleme sind zwar aktuell nicht oben auf der Tagesordnung, aber sie gelten als Dauerthema. Von der einen Seite wird die tatsächliche „Hochschulreife“ der Abiturienten in Frage gestellt: Bereitet die Schule auf das Studium vor? Inwieweit haben die Abiturienten in der Schule die fachlichen, aber auch die methodischen Kompetenzen erworben, um an der Hochschule zu studieren? Und von der anderen Seite kommt die Frage: Wie kann die Hochschule die Abiturienten dort abholen, wo sie mit ihren bis dato erworbenen Qualifikationen stehen? Wie kann die

Hochschule vermeiden, dass so viele ihr Studium abbrechen und dass insbesondere Studienanfänger nicht allzu viel Zeit, Energie, Motivation und Orientierung verlieren, wenn sie sich in das „akademische Abenteuer“ Hochschulstudium wagen?

Die prinzipiellen Probleme des Übergangs gründen auf den verschiedenartigen „Bildungswelten“ mit ihren divergierenden Arbeits- und Denkweisen und der damit verbundenen unterschiedlichen Lern- und Lehrorganisation in Schule und Hochschule. In der Schule herrscht außerdem eine bestimmte Hierarchie der Fächer vor (die unterschiedlich intensiv zu unterrichten sind), in der Universität dagegen eine (relative) Egalität der Fächer (vgl. Stichweh 1994). Das akademische Studium ist im Gegensatz zum Schulunterricht wiederum zumeist auf eine oder zwei wissenschaftliche Disziplinen beschränkt, wobei eine besondere Form der „Behandlung des Wissens“ gepflegt wird (Stichweh 1994, S. 204). Der universitäre Anspruch heißt Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Überspitzt formuliert wird in der Schule gesichertes Wissen vermittelt und erworben. In der Hochschule angekommen, wird dagegen – wissenschaftlich korrekt – Verunsicherung gestiftet: Der Student, die Studentin wird konfrontiert mit differierenden Lehrmeinungen („Schulen“), widerstreitenden Thesen und Theorien, gegensätzlichen Befunden und Ergebnissen. Seine/ihre Urteilskraft und Kritikfähigkeit ist gefragt (bzw. wird geschult!); (wissenschaftlich) Denken zu lernen ist ein wesentlicher Aspekt akademischer Ausbildung – jedenfalls ihres Selbstverständnisses.

Generell leidet die Diskussion um die Übergangsproblematik unter einer gewissen Widersprüchlichkeit: Einerseits ist ein möglichst fließender und problemloser Übergang von der Schule auf die Hochschule gewünscht, um Zeitverschwendung, verlängerte Studienzeiten aufgrund langer Eingewöhnungsphasen und Studienabbruch wegen Orientierungslosigkeit und Motivationsverlust zu vermeiden. Andererseits soll die Bedeutung des Übergangs von der Schule zur Hochschule als Statuspassage nicht verwischt werden. Danach soll der Übergang als solcher deutlich markiert werden – das Hochschulstudium als ein neues Kapitel in der individuellen (Bildungs-)Biografie.

These 4: Weil es im Prinzip keine neuen Probleme gibt, können all die praktischen Maßnahmen, die vom Wissenschaftsrat (2004) und von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (2005) genannt wurden, sowohl im neuen als auch im alten Studiensystem als Empfehlungen für eine bessere Gestaltung des Übergangs gelten.

Diese Maßnahmen lassen sich in zwei Bereiche aufteilen: zum einen die Maßnahmen, die vor Studienaufnahme greifen (vgl. auch Ley 2001): Hochschulinformationstage, Studienberatung, Schulbesuche von Universitätsangehörigen, Schnupperstudium, Schülerworkshops und labore, Self-Assessment-Veranstaltungen, Bildungsmessen, Studienführer-Broschüren, Internetseiten und andere Informationsangebote etc.; zum anderen Maßnahmen, die während des Studiums, insbesondere zu Beginn des Studiums ansetzen: Einführungsveranstaltungen, Tutorien in der Studieneingangs-

³ Die Tagungen sind hier aufgelistet: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945.php>, eine Veranstaltung fand z.B. in Leipzig statt: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945_2527.php.

phase, Mentorensysteme, Studienfachberatung, Studieninformationen, z.B. über elektronische Studien- und Stundenpläne, elektronische Veranstaltungsverzeichnisse etc.

All diese Maßnahmen können sowohl im alten als auch im neuen Studiensystem ergriffen werden. Sie betreffen nicht die eigentliche curriculare Gestaltung des Studiums, also die Frage der Struktur des Studiengangs, der zu belegenden Module und abzuleistenden Prüfungen. Hierauf bezieht sich die folgende These.

These 5: Die Umstrukturierung des Studiums kann genutzt werden, um von Seiten der Hochschule den Eintritt der Abiturienten ins Studium zu erleichtern.

... bzw. hätte genutzt werden können – muss hier ergänzt werden. Mittlerweile ist ja bereits ein Großteil der Studiengänge auf Bachelor-Master umgestellt worden.⁴

Voraussetzung ist allerdings, dass das Anliegen von den Hochschulverantwortlichen auch geteilt wird, den Übergang tatsächlich erleichtern zu wollen. Wer die Statuspassage von der Schule zur Universität auch als einen Test zur Leistungs- und Anpassungsfähigkeit, also auch als eine Art Selektionsfilter betrachtet, der möchte es den Studienanfängern auch nicht allzu leicht machen. In den folgenden Abschnitten werden indes die Möglichkeiten zur Abfederung der Übergangsprobleme erörtert.

Wenn es also zwei unterschiedliche Bildungswelten gibt, und wenn Probleme beim Übergang von Schule auf die Universität bestehen, was bleiben dann für Möglichkeiten der Besserung? Sind die Bildungswelten so unvereinbar, dass sich keine sinnvollen Übergangshilfen, keine nützlichen Brücken im Rahmen des Studienplans denken lassen, die den Studienanfängern helfen, die Statuspassage ohne Motivationsknick und ohne Zeit- und Energieverschwendung zu bewältigen? Die Frage muss gesplittet werden: Erstens, kann es solche Hilfen überhaupt geben? Und die andere Teilfrage ist: Soll es die überhaupt geben? Denn Brücken schlagen heißt – verlangt man dies von der Universität –, dass die Hochschule näher an die Schule rücken muss. Dies wird dann auch gerne als „Verschulung“ und in seiner Konsequenz als das Ende der Universität kritisiert. Für Tenorth dagegen gibt die Studienstrukturreform eine Chance, die beiden Bildungswelten (wieder?) einander näher zu bringen, die Differenz zwischen Schule und Universität zu verringern:

„Gestufte Studiengänge können (...) eine Form bieten, das Einleben in eine Wissenschaft mit der Selbstständigkeit von Forschungsprozessen zu verbinden, die Beweislast für die Organisation des Lernprozesses nicht mehr auf die Lernenden zu verlagern oder die Bedingungen für Erfolg und Misserfolg zu externalisieren, sondern die Verpflichtung der Angebotsseite zu sehen. Diese curriculare Strukturierung ist unausweichlich, sie stellt den legitimen Kern dessen dar, was die Kritiker nur als Verschulung missachten und verzeichnen“ (Tenorth 2006, S. 33).

Es ist ja nicht so, dass es in den „alten Studiengängen“ keine curriculare Strukturierung gegeben hätte. Vielmehr hing dies von den Fächern und ihren Fachkulturen ab, bei den einen gab es mehr, bei den anderen weniger Vorgaben in der Studien- und Prüfungsordnung. Jede Reformwelle, bei der Studiengänge neu gestaltet werden können, birgt in sich die Chance, den Übergang zu erleichtern (aber auch zu

erschweren). Ein formales Prinzip könnte im neuen Studiensystem allerdings hierbei besonders hilfreich wirken: die Unterteilung des Studiums in Module, also thematisch abgrenzbare Lehr- und Lerneinheiten, von denen die ersten im Studienablauf stärker auf Anleitung und Vermittlung von Überblicks- und Methodenwissen setzen.

Der naheliegende Vorschlag lautet also, den Studienverlauf selbst in unterschiedlich stark „verschulte“ Phasen mit zunehmendem Freiheitsgrad für die Studierenden zu unterteilen (vgl. Wissenschaftsrat 2004, S. 61). Auch dies ist eigentlich nichts Neues, gab es doch schon im alten Studiensystem Anfängerveranstaltungen, Propädeutika, Überblicksvorlesungen etc. Aber die Studienstrukturreform, also die Möglichkeit, das Studium umzustrukturieren, bietet die Chance, diesen Vorschlag im Rahmen einer Neugestaltung des Studiums – unter neuartigen formalen Prinzipien – tatsächlich umzusetzen. Es sind also weniger die bologna-spezifischen Strukturvorgaben, sondern vielmehr das sich nur alle Jahrzehnte bietende Gelegenheitsfenster, die Studiengänge umzustrukturieren und Neues zu wagen. Die Freiheitsgrade für die Studiengestaltung sind noch (solange es keine inhaltlichen Vorgaben wie fachspezifische Qualifikationsrahmen gibt) enorm, jenseits der alten Rahmenprüfungsordnungen, Studiengänge zu entwerfen.

These 6: Die neuen Studienprogramme zeichnen sich (zumeist) durch ein Mehr an Struktur und ein Mehr an Transparenz aus. Diese stärkere Strukturierung kann, muss aber nicht auf eine „Verschulung“ des Studiums hinauslaufen.

Wo ist diese Art der „Verschulung“ sinnvoll, wo greift sie schon die Substanz universitären Studiums an? Wie weit darf die Hochschule der Schule entgegenkommen und die Schüler dort abholen, wo sie stehen? Curriculare Strukturierung ist eine Chance für die Studienreform, nur leider, so Tenorth (siehe oben), werde sie mit dem Begriff der Verschulung diskreditiert. „Verschulung“ – das ist der professorale Kampfbegriff gegen die Bologna-Studienreform (z.B. Hörisch 2006). Solange diese Floskel nur als eine Art Ent-Akademisierung bzw. Ent-Wissenschaftlichung des Studiums pauschal zur Diskreditierung eines Reformprozesses verwendet wird, hilft sie nicht weiter. Hinter diesem Wort (über das insbesondere Schulvertreter im Übrigen nicht glücklich sein können) stecken indes ernstzunehmende Kritikpunkte an der Entwicklung des Studiensystems im Zeichen von Bologna. „Verschulung“ in diesem Sinne kann als ein Phänomen bezeichnet werden, dass aus Einzeleigenschaften besteht: fixe Stundenpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen, Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, kaum Wahlfreiheiten (hohe Anzahl von Pflichtmodulen), Vermittlung von kanonisiertem „Schul“-Wissen (siehe oben). Diese Aspekte können auch als (messbare) Indikatoren verwendet werden, die daraufhin weisen, dass ein Studium mehr oder weniger „verschult“ ist.

All diese Phänomene kann man – muss man aber auch nicht – in neuen Studiengängen feststellen – genauso wie sie

⁴ Vgl. die Statistik der Hochschulrektorenkonferenz im Internet:

<http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/hrk-statistik-sose08.pdf> (Zugriff am 3.9.2008).

schon in den alten Studiengängen aufzufinden waren. Dies ist eine Frage der Gestaltung von konkreten Studienprogrammen und damit auch der Beratung der „Gestalter“ (also zumeist Fachangehörigen, die zwar ihr Fach kennen, aber eben keine hauptamtlichen Studienreformer sind).

Am Beispiel Prüfungen kann dies erläutert werden: Hier bewegt sich die Grundsatzdiskussion zwischen den Polen: Entweder gilt die Prüfung als schultypisch und nicht universitätsadäquat, weil sie unfreiheitlich angelegt, hierarchisch organisiert ist und weil sie v.a. das abverlangt, was der Prüfer hören/lesen möchte.

Oder die Prüfung fungiert als Verfahren zur Abwehr von leistungsfremden asriptiven oder ständischen Faktoren der Zuweisung von Studienplätzen bzw. Studienzertifikaten. In diesem Sinne zielt sie allein – ohne auf das Geschlecht, die Hautfarbe, das Sozialprestige, den Reichtum etc. der Kandidaten zu achten – auf die unbestechliche Messung von Leistung und Qualifikation ab. Diese Grundsatzdiskussion ist sicherlich spannend, muss hier aber nicht geführt werden. Denn eine tatsächliche Abschaffung von Prüfungen in der Hochschule steht derzeit nun wirklich nicht zur Debatte. Aber strittig sind die Anzahl und das Ausmaß der Prüfungen. Der Vorwurf lautet: Mit Modularisierung geht eine höhere Prüfungsdichte einher, die dann eben als Trend zur „Verschulung“ bezeichnet wird. Aber auch ein engmaschiges Netz von Leistungskontrollen muss im Bologna-Studien-system nicht sein; kein kultusministerielles Regelungswerk, kein intergouvernementales Communiqué verlangt dies.

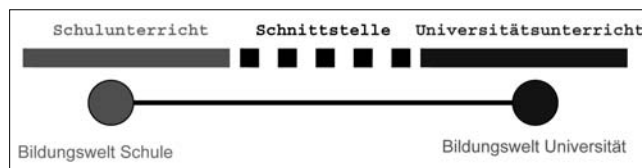
Richtig ist indes: Die Studienstrukturreform bringt wohl mehr Transparenz ins Studiensystem (dank formaler Vorgaben der Kultusministerkonferenz): Es gibt festgelegte Studienprogramme, zugängliche Modulbeschreibungen mit vielen Informationen zum Studium. Der Studienbewerber wie auch der Student weiß nun mehr darüber Bescheid, was auf ihn zukommt, auf was er sich einlässt.

Findet nun tatsächlich eine „Verschulung“ des Studiums statt? Dies ist eine empirische Frage, die zu untersuchen wäre. Wenn tatsächlich Derartiges festzustellen wäre, heißt dies, dass sich das Hochschulwesen infolgedessen an das Schulsystem angleichen werde? Wird damit auch der Übergang von Schule zur Universität leichter? Oder „verschult“ sich auch die Oberstufe, so dass wieder „Äquidistanz“ zwischen Schule und Hochschule herrscht (weil beide Systeme sich in Richtung „Verschulung“ bewegen)?

Folgende Grafik veranschaulicht den Grundgedanken. Auf einem Kontinuum zwischen den beiden idealtypischen Polen der Bildungswelt „Schule“ und der Bildungswelt „Universität“ mit ihren spezifischen Arbeits- und Denkweisen bewegen sich die historisch konkreten Institutionen Schule und Universität bzw. ihre jeweiligen Unterrichtsformen. Je nach Ausrichtung bzw. Vermögen der Einrichtung (Stichwort auf Schulseite: Kurssystem in der gymnasialen Oberstufe) und Dauer des Unterrichts (aktuelles Reizthema auf Schulseite ist die Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre) in der jeweiligen Einrichtung decken sie realiter einen Teil des Kontinuums ab oder eben nicht (die Länge der hellgrauen bzw. dunkelgrauen Balken). Es ist dann eine empirische Frage, wie lang die einzelnen Balken ausfallen, wie groß die Kluft zwischen den beiden Bildungseinrichtungen ist. Sie entspricht denn auch der institutionellen Dimension der Statuspassage, die hier von der indi-

viduellen „Bewältigung des Übergangs“ im Lebenslauf eines Menschen zu trennen ist. Je größer diese Kluft ausfällt, desto ausgeprägter sind die Übergangs- bzw. Schnittstellenprobleme im Verhältnis von Schule und Universität. Das Bild gibt freilich nur eindimensional das wesentlich komplexere Gefüge von Schule und Universität wieder. Es soll lediglich dazu einladen, mit der Länge der Balken zu experimentieren und so mögliche Szenarien durchzuspielen.

Abbildung: Idealtypische Bildungswelten und reale Formen des Unterrichts



In diesem Zusammenhang ist noch ein weiterer Aspekt zu beachten: Die (vermeintlich) neue Art des Studierens, in dem der studentische Arbeitstag durchgeplant, das Studium mit all seinen Aktivitäten bis ins Detail vororganisiert ist, kommt – dies wäre eine Vermutung – der herrschenden aktuellen Studiermentalität entgegen, die stärker als noch vor zwanzig Jahren auf eine zügige Berufsqualifizierung ausgerichtet ist (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2008). Und umgekehrt fördert das neue Studiensystem eine derartige Studiermentalität. So kommt Roland Bloch (2007, S. 78) bei den von ihm untersuchten Studentinnen und Studenten zu dem Schluss, dass die verschulte Organisation „eine instrumentelle Einstellung zum Studium und die Aneignung von Strategien effizienten Studierens“ fördere.

These 7: Mit dem neuen Studiensystem steigt der Beratungs- und Informationsbedarf gegenüber dem alten Studiensystem nochmals.

Handeln die vorhergehenden Thesen von der Struktur und den Reformmöglichkeiten des Studiums, geht es bei der These 7 um sprachliche Aspekte. Neben den alten akademischen Begrifflichkeiten, die für Schüler neu sind, wie Seminare, Kolloquium oder Leistungsnachweis, kommen Begrifflichkeiten des neuen Studiensystems hinzu: Module, Qualifikationsziele, Leistungspunkte, Credits, ECTS, Learning Agreement, Transcript of Records etc.

Die Folge ist ein Mehr an (nicht sehr schönen) Begrifflichkeiten. Neben den alten traditionellen müssen nun auch die neuen Anglizismen und Neologismen gelernt werden. Ein besonderes Problem des Systemwechsels taucht zudem auf: Abiturienten und Studienanfänger können ihre akademisch bereits ausgebildeten Eltern und Geschwister (wenn vorhanden), ja sogar ihre älteren Mits Studenten hinsichtlich der neuen Begrifflichkeiten nicht um Aufklärung bitten, da diese allesamt nur das alte System kennengelernt haben. Auch der Beratungsbedarf hinsichtlich der praktischen Seiten des Studierens ist gestiegen: Wie funktioniert die Anmeldung zu den Modulen und zu den Modulprüfungen etc.? Wo muss ich mich eintragen? Welche Fristen habe ich zu beachten? Was benötige ich zur Zulassung zur Modulprüfung? Und so weiter und so fort.

Diese These 7 steht damit im – scheinbaren – Widerspruch zu These 3, es gäbe keine neuen Probleme. Dem ist nicht so. Vielmehr handelt es sich nicht um ein neues Problem,

sondern ein altes Problem tritt in verschärfter Form auf: Es sind nur der Begrifflichkeiten mehr geworden und die Verständlichkeit der Wörter hat abgenommen – wenn man so will: Erreicht worden ist eine neue Qualität des alten „Uni-Bluffs“ (Wagner 2007).

Nach sieben Thesen soll abschließend ein Ausblick in die Zukunft gewagt werden. Entsprechend wird nicht eine These formuliert, sondern eine Frage gestellt.

Werden die Standardisierungsinstrumente aus dem Hochschulbereich, wie das „Währungssystem“ Leistungspunkte (Credits), auf alle Bildungsphasen – also auch auf die Berufsausbildung und gar auf die Schulzeit – ausgedehnt und was für Auswirkungen hätte dies auf die Übergangsproblematik? Überlegungen und Pilotprojekte hinsichtlich einer gemeinsamen „Währung“ von Berufsausbildung und Hochschulbildung gibt es immer wieder (vgl. auch Stamm-Riemer 2004). Im Rahmen der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufs- und Hochschulbildung wird in den letzten Jahren das Ziel verfolgt, auf EU-Ebene ein integrales System einzuführen (vgl. Severin 2006). Erprobt wird das European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training. Analog zum ECTS (dem European Credit Transfer and Accumulation System), das innerhalb des neuen gestuften Studiensystems ein konstitutives Element darstellt, dient das ECVET der Akkumulierung und Übertragung von „Credits“ (in der Berufsbildung und zum Leistungstransfer in andere „Bildungswelten“). Anders als das ECTS sollen Qualifikationen dabei nicht indirekt durch den für ihren Erwerb notwendigen Zeitaufwand, sondern direkt durch die erworbenen Kompetenzen selbst beschrieben werden. Setzt das ECTS also quantitativ an, so konzentriert sich das ECVET auf die qualitative Dimension der Bildung. Offen ist, wie beide Systeme mit einander verrechenbar sind. Auf bundesdeutscher Ebene sollen hierzu – gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung – im ANKOM-Projekt Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erprobt werden (im Internet siehe: <http://ankom.his.de>).

Was lässt sich hieraus lernen? Erstens sollte nicht vergessen werden, dass es neben der Elementar-, der Schul- und der Universitätsbildung noch eine vierte „Bildungswelt“ gibt, und das ist die der beruflichen Bildung jenseits der Hochschule, die ebenfalls Schnittstellenprobleme zu den anderen Welten aufweist. Zweitens: Mit der (erwünschten) Individualisierung von Bildungsbiografien verschwinden gleichzeitig auch die Grenzen zwischen den Bildungseinrichtungen. Deren Angebote nähern sich offenbar auch qualitativ an. In welchem Typ Bildungsinstitution was gelernt wird, scheint sekundär zu werden, primär sind die zu erwerbenden Kompetenzen und die Lerndauer. Standardisierte Bildungsverläufe werden seltener; im Vordergrund steht der einzelne Mensch, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er in einem Prozess des lebenslangen Lernens erwirbt. Drittens, auch die Welt der Berufsbildung scheint näher an die anderen Welten heranzurücken (oder/und umgekehrt). So sprechen beispielsweise Ulrich Teichler und Harald Schomburg in einem Vortrag (2006) von einer „'Bachelorisierung' der höheren beruflichen Bildung“. Auch die dualen Studiengänge, im Rahmen derer ein beruflicher und ein akademischer Abschluss erworben werden kann, belegen diesen

Trend. Schließlich sind hier auch die (zumindest proklamieren) Hochschulzugangschancen für Berufserfahrene ohne Abitur zu nennen. Sind Schule, Universität und Ausbildungsbetrieb (inklusive Berufsschule) also doch weniger eigenständige Welten, sondern Teile eines Bildungssystems, das in absehbarer Zukunft außerdem noch eine gemeinsame Währung erhalten wird?⁵ Die bekannten Schnittstellenprobleme wären dann vielleicht nur noch Fragen des Wechselkurses ...

Literaturverzeichnis

- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2008. <http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Kurzbericht10.pdf> (Zugriff am 3.9.2008).
- Bloch, R. (2007): Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. In: Winter, M. (Hg.) 2007: Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule Jg. 16/ H. 2, S. 73-87.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Kooperative Strukturen an der Schnittstelle Schule/Hochschule zur Studien- und Berufswahlvorbereitung. Bericht, Empfehlungen und Handreichung. Bonn: Schriftenreihe: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; Heft 126. Im Internet: hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1125.pdf (Zugriff am 3.9.2008).
- Hanft, A./Pechar, H. (2005): Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In: Hanft, A./Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, S. 52-68.
- Hartmann, M. (2005): Elite und Masse. Die Paradigmenverschiebung in der Hochschuldiskussion. In: Gützkow, F./Quaißer, G. (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005: Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld, S. 85-96.
- Hinneberg, H. (2003): Abiturnote und Studienerfolg. In: Das Hochschulwesen. Jg. 51/H. 4, S. 145-146.
- Hörisch, J. (2006): Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater! München, Wien.
- Lewin, D./Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 6'04. Im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=49> (Zugriff am 3.9.2008).
- Ley, M. (2002): Übergang Schule – Hochschule. Klassifikation von Initiativen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Bonn, herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Im Internet: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/schule-hochschule.pdf> (Zugriff am 3.9.2008).
- Lippold, S. (2006): Übergang zwischen Bachelor und Master am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. In: HRK (Hg.): Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master. Bonn. HRK Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2006, S. 53-60. Im Internet: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr10-2006-Evaluationstaegung.pdf> (Zugriff am 3.9.2008).
- Oelkers, J. (2007): Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien. Vortrag auf dem Symposium HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit am 17. Januar 2007. Im Internet: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/308_Zue richSchnittstelle.pdf (Zugriff am 3.9.2008).
- Severin, E. (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. S. 15-29. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Vol. 102, Heft 1. Im Internet: http://www.f-bb.de/uploads/tx_ffbb/Europaeisierung_der_Berufsbildung-2005.pdf (Zugriff am 3.9.2008).
- Stamm-Riemer, I. (Hg.): (2004) Lebenslanges Lernen: Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. Berlin.
- Stichweh, R. (1974): Differenzierungen von Schule und Universität im 18. und 19. Jahrhundert. In: Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main, S. 193-206.

⁵ Vgl. den Vorschlag von Jürgen Oelkers (2007, S. 10), ein Leistungspunktesystem analog zum ECTS auch in der Schule einzuführen, um damit den Übergang zur Hochschule neu zu regeln.

Teichler, U./Schomburg, H. (2006): Stadien des Übergangs nach dem ersten Hochschulabschluss. Vortrag für den Expertenworkshop „Übergänge Schule-Berufsausbildung-Hochschule-Arbeitsmarkt“ in Berlin am 4. Dezember 006. Präsentation im Internet: <http://www.bildungsbericht.de/daten/teichler-ppt.pdf> (Zugriff am 3.9.2008).

Tenorth, H.-E. (2006): Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt. Konstanz.

Wagner, W. (2007): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin, 2. Auflage, aktualisierte und vollständig überarbeitete Neuauflage.

Welzel, A. (Hg.) (1985): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim, Basel.

Wex, P. (2007): Die Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudium. In: Benz, W./Kohler, J. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Teil E: Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements: Konzeptentwicklung und innovative Studiengangsplanung. Berlin.

Wolter, A. (1989): Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988). Oldenburg.

Auch im Internet verfügbar: docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/unireden/ur28/urede28.html (Zugriff am 3.9.2008).

Wissenschaftsrat 2004: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin. Im Internet: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf> (Zugriff am 3.9.2008).

■ Dr. Martin Winter, Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg,
E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Wolff-Dietrich Webler:

Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption

Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.



ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22