

# Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt?

Probleme mit der »Studierfähigkeit«\*

Ludwig Huber

»Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt, wie's ist.«

Das Thema »Studierfähigkeit« ist wie der sprichwörtliche Hahn auf dem Mist. Immer mal wieder kräht er vom Mist, dem Berg der dahinrottenden Probleme und Mißhelligkeiten im Hof der Hochschule, herunter. Das Wetter ändert sich dann manchmal ein bißchen, meist zum Schlechteren, oder auch nicht; keinesfalls ändert sich der Mist. Auch ist dieser Gockel wie geschaffen, in diesem Hof zwischen Hochschule und Schule hin- und hergescheucht zu werden und mal der einen, mal der anderen Seite ins Ohr zu gellen. Besonders laut war er vor einigen Jahren, beschrie das angebliche Desaster der sogenannten neuen gymnasialen Oberstufe und bewirkte auf der Seite der Schule immerhin die Reform oder Deform von 1987, auf der Seite der Hochschule allerdings gar nichts. Seit etwa zwei Jahren kräht er wieder einmal, aufgescheucht durch die Debatte um Schulzeitverkürzung und deren Implikationen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat es unternommen, mit einer Tagung in Loccum am 13./14. Oktober 1993 (der inzwischen eine weitere interne gefolgt ist), an die »Tutzingen Gespräche« zwischen KMK und Westdeutscher Rektorenkonferenz (WRK) vom Ende der 50er Jahre wieder anzuknüpfen, die die maßgeblichen Grundlagen für die Reform der gymnasialen Oberstufe schufen. Das ist fürwahr ein großer Anspruch! Der Versuch, die zur Zeit fällige erneute Diskussion der Oberstufe auch auf die Ziele und Inhalte auszudehnen und nicht nur auf die Frage der Schulzeitverkürzung zu beschränken, verdient Unterstützung der KMK gegenüber; die Richtung allerdings, die er bei einigen nimmt, die Wiedereinrichtung des klassischen gymnasialen Fächerkanons, verdient Kritik. Diskussion ist aber auch auf der Seite der Hochschulen geboten. Der folgende Aufsatz soll dazu beitragen!

## 1. Zur Eingrenzung und Bestimmung des Themas

Die in dieser Diskussion auftauchenden Begriffe sind keineswegs so gleichsinnig, wie Reihung oder Gebrauch als Synonyme oft suggerieren. »Bildung«, auch »Allgemeinbildung«, ist ein entwicklungstheoretischer Begriff; er bezeichnet eine (pädagogisch gesehen wünschenswerte) Verfaßtheit der Person und den dahinführenden Prozeß unabhängig von spezifischen Verwendungssituationen. »Hochschulreife« stellt zwar einen Bezug zu einem solchen

Zweck her, eben zum Hochschulbesuch, spricht aber mit »Reife« immer noch einen Entwicklungsstand der ganzen Person an. »Wissenschaftspropädeutik« bezeichnet einen Prozeß, die Vorbereitung auf den Umgang mit Wissenschaft, keineswegs beschränkt auf Studium (vgl. *Blankertz*. In: *Kollegstufe* 1972, bes. S. 25 ff.; *Hentig* 1980, bes. S. 135 ff.; *Habel* 1990). Mit »Studierfähigkeit« hingegen, einem Qualifikationsbegriff, interessiert man sich nur noch für die Ergebnisse dieses Prozesses, diejenigen, die als Qualifikationen für die Ausübung des Studierens vorausgesetzt werden (vgl. *Hentig* ebd. 144 ff.).

Vielleicht weil er den Anschein erweckt, solche Qualifikationsanforderungen könnten im Unterschied zu Graden der Persönlichkeitsentwicklung exakt definiert und funktional begründet werden und so einen Konsens leichter machen, ist er in der Diskussion über die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe und die Voraussetzungen des Hochschulzugangs sehr populär. Dennoch erweist es sich bald als problematisch, wenn »Studierfähigkeit« die anderen Begriffe verdrängt. Die Problematik liegt schon in der Definition nur aus der Sicht der Hochschule; sie suggeriert, daß die Perspektive des Abnehmers, hier der nächst aufnehmenden Ausbildungseinrichtung oder -stufe, für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung auf der Stufe vorher die bestimmende sei.

Ich meine im Gegenteil, daß die je zeitlich vorausgehende Stufe der Bildung ihre Ziele aus der Perspektive der Heranwachsenden gesetzt bekommen muß. Das gilt für die Sekundarstufe II um so mehr, als ein nennenswerter Anteil der Abiturienten (etwa ein Viertel) nicht oder jedenfalls nicht gleich (60 Prozent der Männer, 40 Prozent der Frauen) in die Hochschule übergeht.

## 2. Die Fragwürdigkeiten der Forderungen nach »Studierfähigkeit«

Die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit sind älter als alle Schulreformen, die sie angeblich verhunzt haben,

\* Für *Ulrich Peter Ritter* zum 60. Geburtstag.

Referat auf dem 7. Wissenschaftsforum der GEW, Hannover, 13. Mai 1994.

1 Es ist vor allem im ersten Teil eine Überarbeitung des Referats (*Huber* 1994) auf der Loccumer Tagung, mit dem ich auf die Frage »Welches Verständnis von Allgemeinbildung, allgemeiner Hochschulreife und allgemeiner Studierfähigkeit läßt sich heute aus der Sicht der Hochschule formulieren?« antworten sollte. An diesem Rahmen und Auftrag orientieren sich Auswahl und Akzente dieser Erörterung in dem sonst schier unübersehbaren Diskurs zu »Allgemeinbildung« und »Hochschulreife«.



Foto: privat

Ludwig Huber

nämlich mindestens so alt wie das idealistische Universitätskonzept selbst, das – seinen Vätern wohl bewußt – Selbständigkeit der Studenten kontrafaktisch voraussetzte, um sie so zu erzeugen. Für die gegenwärtigen Klagen ist charakteristisch, daß sie sich entweder vielfach widersprechen: nicht nur in »Skandal« rufenden Zeitungsartikeln, sondern auch in Hochschullehrerbefragungen. In der einen (vgl. *Kazemzadeh* u.a. 1987) beurteilt die Mehrheit der Hochschullehrer z.B. Denkvermögen und Fleiß der Studierenden negativ, ihre Kenntnisse elementarer Methoden positiv, in der anderen (vgl. *Heldmann* 1984, z.B. S. 251) ist es umgekehrt. Oder sie addieren sich so, daß nur noch die Frage bleibt, warum ein dergestalt Studierfähiger überhaupt noch studieren muß (vgl. *Huber* 1987). Mitverantwortlich dafür ist die Unbestimmtheit der Begriffe, die herangezogen werden müssen, wenn Studierfähigkeit als Bündel formaler Fähigkeiten gefaßt werden soll: sowohl für die Dimensionen, in denen die Personen fähig sein sollen – Lernbereitschaft, Denkvermögen, Selbständigkeit, Ausdauer, Urteilsfähigkeit usw. – wie vor allem für die Grade, die in ihnen auf dieser Stufe erreicht sein müßten<sup>2</sup>. Diese Schwierigkeiten haben wir zwar mit dem Bildungsbegriff auch, wir werden aber eben durch den Begriff »Studierfähigkeit« auch nicht davon befreit. Als besser operationalisierbar als solche Fähigkeiten bietet sich in der politischen Diskussion dann offenbar doch immer die Bestimmung als materiale Bildung an – diese alsbald reduziert auf Fachwissen, dieses wiederum identifiziert mit »gehabten« Schulfächern: Postulate dieser Art schlagen darum durch! So findet sich an einem Pol der Diskussion in der KMK wieder einmal die Position, daß ein Kanon von bestimmten (genauer: fünf) Fächern, bis zum Abitur geführt, die allgemeine Studierfähigkeit gewährleisten sollte.

Je unbestimmter die Begriffe, desto ideologiefälliger die Forderungen. In der Tat sind die sich wiederholenden Klagen über mangelnde Studierfähigkeit egozentrisch, sprich: hochschulzentrisch, indem sie die Oberstufen nur in ihrer Funktion für die Hochschulvorbereitung betrachten, den übrigen gesellschaftlichen Wandel vergessen und die Fähigkeit einfordern, mit dieser Hochschule, wie sie ist, zurechtzukommen, deren eigene Mängel und Reformbedürftigkeit sie aber ausblenden. Mindestens eben so viel Aufmerksamkeit wie unzureichende Studierfähigkeit hätte ja unzureichende Lehrfähigkeit verdient! Was sich zu »Studierfähigkeit« so publizitätsfreudig äußert, sind vor allem Klagen über den Verlust der früheren (vielleicht auch nur vermeintlich früher gegebenen) Homogenität der Studierenden (vgl. *Kazemzadeh* u.a. 1987, S. 102 ff.). Daß die Heterogenität in deren Voraussetzungen und Interessen gewachsen ist, ist in der Tat auch ein – im übrigen gewolltes – Ergebnis der Oberstufenreform, die ja individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht, ohne damit die Hochschulzulassung auf nur einen bestimmten Bereich festzulegen. Eine Folge daraus ist, daß zwar immerhin ca. zwei Drittel der deutschen Studierenden auf ihr Studienfach schon dadurch vorbereitet sind, daß mindestens eines ihrer Leistungskursfächer damit identisch oder

diesem affin ist (vgl. *Kazemzadeh* u.a. 1987, S. 213 ff.), aber eben das dritte Drittel nicht, möglicherweise also auch weniger als es dies bei gleichmäßiger Ausbildung im Kanon gewesen wäre. An die gegenüber dieser Außendifferenz zwischen Oberstufenprofilen vermutlich viel größeren und maßgeblicheren Binnendifferenzen zwischen guten und schlechten Schulen wird hingegen nicht gedacht. Die Heterogenität ist aber auch unabhängig davon – was die konservativen Ankläger der Neuen gymnasialen Oberstufe vergessen – die Folge der Ausweitung der höheren Schulbildung, der so gewachsenen sozialen und kulturellen Heterogenität schon unter den Gymnasiasten, größerer Mannigfaltigkeit der Bildungswege (einschließlich Berufsausbildungen und -tätigkeiten), die heutzutage – begrüßenswerterweise – in die Hochschule einmünden. Zur Heterogenität in Studienpraxis und -leistung tragen aber auch jenseits des Eintritts in die Hochschule weiterhin fortbestehende beträchtliche Unterschiede in Lebenssituation, materiellen und sozialen Bedingungen der Studierenden bei. Keine noch so sanktionierte Definition von Studierfähigkeit wird also jene vermißte Homogenität zurückbringen!

### 3. Eine andere Sicht auf Hochschule: Formale Anforderungen an Studierende.

In ihr muß erst einmal auftauchen, was Studierende in der Hochschule wirklich bewältigen müssen: keineswegs nur fachliche Lernaufgaben, sondern Aufgaben der Entwicklung (in den Studienphasen) und der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt (Fachkulturen): Die typischen Phasen des Studiums mit ihren typischen Aufgaben (in Abwandlung sozusagen des Eriksonschen Lebenslauf-Konzepts; vgl. *Portele/Huber* 1983, S. 108 ff.).

#### I. Sich zurechtfinden und einrichten, schon rein äußerlich;

Sich orientieren über Studienordnungen, -angebote, -anforderungen; Kontakte finden, evtl. auch Jobs; die eigene Fachwahl prüfen, bestätigen oder wechseln (was bis zu 30 Prozent tun); anfangen oder weiter lernen, wissenschaftlich zu arbeiten. Vor allem aber ein eigenes Interesse in diesem Studium, eigene Fragen an dieses Fach, eigene Ziele für seinen Einsatz finden und entwickeln – und dies ist das Schwierigste in der Zeit der Pluralismen und der Individualisierung, der gesellschaftlichen Zukunftsängste und der vagen oder düsteren Berufsaussichten für den einzelnen.

#### II. Sich bewähren:

In Seminaren, Übungen etc. mitreden, evtl. zusammenarbeiten; die ersten Hausarbeiten, Klausuren und Prüfungen bewältigen (dabei realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln); Arbeits-

<sup>2</sup> Dies gilt auch für das Modell von *Heldmann*, 1984, S. 63, und die Variablen seiner Befragung.

rhythmus und -organisation für sich selbst finden; Beziehungen und Krisen bestehen, evtl. auch Job-Anforderungen bewältigen.

**III.** Sich weiter definieren und engagieren: seine Fähigkeiten, Interessen, Schwerpunkte im Fach entwickeln, evtl. Zusatzfächer und -qualifikationen suchen; zukünftige Perspektiven erkunden (oder bewußt ausblenden); evtl. besondere Interessen, Projekte, Auslandsaufenthalte wagen; Anschluß, Betreuer, Ort für Arbeit finden und Leute, mit denen man zusammenarbeitet.

**IV.** Sich endgültig festlegen, konzentrieren; Prüfungen vorbereiten, Examens- oder Diplomarbeit erarbeiten (forschen), schreiben (dabei wiederum realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln); Arbeitsorganisation, -zeit disziplinieren; Angst, Flucht-, Aufschubneigungen überwinden; Prüfungen bestehen.

**V.** Sich entscheiden: Beruf, Promotion oder Not- und Zwischenlösungen

Der Überblick zeigt die hohe Bedeutung – noch vor allen Fragen des Fachwissens oder der Allgemeinbildung – von:

- ▶ Studien- und Fachmotivation,
- ▶ Gewißheit in der Fachwahl, wenn möglich auch in der Berufsperspektive (oder aber in der geistigen Unabhängigkeit von dieser),
- ▶ Selbständigkeit, sowohl inhaltlich (Themenfindung etc.) als auch methodisch (wissenschaftliche Arbeitstechniken i.w.S.), organisatorisch (Raum, Zeit, Koordination) und lebenspraktisch (Beziehung, Wohnung, Job), insgesamt: von entwickelter Identität (in anderem theoretischem Gerüst: Selbstkompetenz oder Ich-Stärke oder Ambiguitätstoleranz<sup>3</sup>) und sozialer Kompetenz (Kommunikations-, Kontakt-, Kooperationsfähigkeit).

Dies sind darum auch entscheidende Dimensionen der Studierfähigkeit<sup>4</sup>: sie sind ebenso schon mitzubringen wie auch immer noch auszubauen. Sie haben erstaunliche Ähnlichkeit mit Forderungen, die Arbeitgeber im Blick auf die Zukunft an die Berufsausbildung und für ihre Beschäftigten formulieren. Und sie haben sehr geringe Ähnlichkeit mit den Klagen, daß Studierende nicht genug Mathematik für einen Eingangstext in Physik könnten, den 1. Weltkrieg ins 19. Jh. verlegten, Texte voller Grammatik- und Rechtschreibfehler schrieben u.ä. – Anstößigkeiten, aus denen sich freilich immer ein aufstöhnen-machender Zeitungsartikel generieren läßt. Allerdings kann man diese allgemeinen Fähigkeiten schlecht operationalisieren, kaum unterrichtlich planmäßig-sicher vermitteln und nicht nur mit erheblichem testmethodischem Aufwand punktuell messen. Deswegen erscheinen sie den Bildungsverwaltungen als zumindest schwärmerisch, wenn nicht suspekt. Die einzige Möglichkeit, ihr Auftreten wahrscheinlicher zu machen ist, daß es in den Bildungsstufen vorher hinreichend Anlaß und Möglichkeit, also die entsprechenden Lernsituationen gibt, solche Kompetenzen als notwendig zu erfahren, zu erlernen und zu üben.

Es ist aber wichtiger, die Bedingung der Möglichkeit zu verbessern, daß solche Fähigkeiten sich entwickeln, als fragwürdige Maßnahmen zu erfinden, um sie in Hochschuleingangsprüfungen o.ä. herauszufiltern!

Kann eigentlich eine allgemeine Studierfähigkeit für alle Fächer gleich bestimmt sein? Sie unterscheiden sich doch in zahlreichen Hinsichten so beträchtlich, daß man von einigen Fachumwelten oder Fachkulturen sprechen muß. Solche Dimensionen, in denen die Studierenden sich je nach Fach mit ganz verschiedenen Umwelten konfrontiert finden, sind (vgl. *Huber* 1990):

- ▶ Soziale Zusammensetzung der Studierenden: Rekrutierung, Studien-, Berufsmotivation;
- ▶ Normative Klimata; politische Einstellungen, Parteipräferenzen, Bewertung der sozialen Ordnung und Strukturen, politisches/hochschulpolitisches Engagement;
- ▶ Lebensstile, kulturelle Präferenzen;
- ▶ Epistemologischer Charakter; wissenschaftstheoretische Prämissen, Methodologie, Gütekriterien etc.;
- ▶ Curricularer Code: Grad und Form der Strukturierung, Regelungsdichte und Abgrenzung der Lehr- und Lerninhalte, fester/loser Studienplan usw.;
- ▶ Interaktionsstrukturen: Kontaktdichte, Kontaktrichtung Mits Studierende/Lehrende, Wissenschafts-/Alltagssprache;
- ▶ Lehrgestaltung und Lernsituationen: Veranstaltungsformen, Diskussionsstile, Stoff-/Personen-Orientierung, Partizipationschancen, Lernanforderungen, Pensum, Lernstrategien, Arbeitsstile;
- ▶ Zeitliche und räumliche Organisation des Lernens: Grenzen Arbeitszeit/Freizeit, Arbeitsplatz.

In allen diesen Dimensionen zeigen Forschungen zur Hochschulsozialisation beträchtliche Unterschiede sowohl in den Wirkungen auf die, die Auseinandersetzung mit diesen Fachumwelten bei den Studierenden hervorbringt, als auch in den Anforderungen, die sie an diese stellen. Hier nur ein kurzer Kommentar dazu:

Diese Fachkulturen sind für die Lernenden, die in sie eintauchen, deutlich und mächtig genug, um einen fachspezifischen Habitus (des Ingenieurs, Physikers, Mediziners, Soziologen, Pädagogen usw.) auszubilden: unverzichtbares Element der Berufsfähigkeit im entsprechenden sozialen Raum, aber zugleich auch, wenn sonst nichts unternommen wird, wirksamer Faktor einer Bornierung, die als Spezialisten- oder Fachidiotentum nicht nur wegen der humanen Möglichkeiten, die es versäumt, sondern auch wegen der sozialen Risiken, die es für gesellschaftliche Problemlösungen bedeutet, zu recht kritisiert wird. Um in diesen Kulturen, unter Anpassung daran, wie sie sind, Erfolg zu haben, sind gewiß verschiedene Kompetenzen verschieden wichtig: mehr Fach- und Methodenwissen hier, mehr Selbständigkeit und Strukturierungsvermögen da usw. Dies würde not-

3 Auf die Problematik nun wiederum dieser Begriffe kann ich hier nicht eingehen.

4 Wobei wie für allgemeine kognitive Fähigkeiten gilt, daß bereichsspezifisches Wissen (Differenzierungsvermögen) sie ihrerseits stützen, entwickeln helfen kann.

wendig zu Definitionen spezieller Studierfähigkeit je nach Fach führen, um auch nur in der jeweiligen Kultur überleben zu können.

Um aber eine solche Fachkultur auch überwinden zu können, indem man sie durchschaut und relativiert, sind weitere allgemeine, bisher nicht erwähnte Kompetenzen nötig:

- ▶ zum Denken in größeren Zusammenhängen, über den Fachhorizont und die in ihm geltenden Problemdefinitionen hinaus;
- ▶ zur Reflexion der eigenen (spezialistischen, disziplinären) Vorgehensweise, erkenntnistheoretisch wie wissenschaftssoziologisch, um sie mit anderen zu konfrontieren und einzuordnen;
- ▶ zur Inter»kulturellen« Kommunikation mit Leuten aus anderen Fachkulturen (und Laien).

Diese Komponenten von Studierfähigkeit zu vermitteln verlangt anderes und mehr als einen gymnasialen Fächerkanon; als ob mit dem Nebeneinander diverser Fächer von selbst die Bezüge zwischen ihnen bewußt und die Trennung zwischen den »zwei (oder drei) Kulturen« überwunden würde. Es verlangt auch mehr und anderes als den einen philosophischen Grundkurs, in dem man eben einmal lernt, »darüber« zu sprechen. Es setzt vielmehr die Erfahrung mit eigenem spezialisierten Arbeiten und die Erfahrung von Situationen voraus, in denen es notwendig ist, darüber mit Leuten anderer Spezialisierung sich zu verständigen (im Doppelsinn von: sich verständlich machen und etwas vereinbaren können). Wenn man schon »allgemeine Studierfähigkeit« als Fixpunkt nehmen will, sind die aus diesen Sichten wichtigsten Elemente derselben tatsächlich allgemeine *Fähigkeiten*, nicht diese oder jene Kenntnisse. Es sind zugleich solche Fähigkeiten, die man schlecht operationalisieren und messen kann und solche, die auch für andere oder spätere »Verwendungssituationen« gefordert werden, also keineswegs nur für die Hochschule relevant. Man könnte auch gleich von allgemeiner Bildung sprechen. Läßt sich aber aus der gängigen Sicht aus der Hochschule auf Studierfähigkeit, um zu dieser zurückzukehren, noch anderes gewinnen, wenn man nach materialen Bestimmungen derselben sucht?

#### 4. Annäherungen an die Bestimmung der materialen Komponenten von »Studierfähigkeit«

Um zunächst mangels etwas Besserem, von *Heldmanns* Erhebung (1984, S. 212 ff.) auszugehen: Wenn »allgemeine« Voraussetzungen der Studierfähigkeit definiert werden als solche, die nach mehrheitlicher Hochschullehrermeinung aus allen Fächern gebraucht werden, wenn man demzufolge sich strikt auf die *Schnittmenge der Forderungen*, die aus verschiedenen Winkeln ausgestrahlt werden, beschränkt, dann sind es (nur):

- ▶ Deutsch (Muttersprache), und zwar i.S.v. »sprachliche Fähigkeiten«, aktive und passive Beherrschung der eigenen Sprache (wohingegen literatur- oder sprachwissenschaftliche Kenntnisse schon mit Abstand

folgen, nicht von allen Fächern aus für wichtig gehalten werden);

- ▶ Englisch (1. Fremdsprache), und zwar insbesondere i.S.v. »Vermögen, englischsprachige Texte zu lesen« (dann erst folgt »schreiben«, »sprechen«; von englischer Literatur ist kaum die Rede);
- ▶ Mathematik (von der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächergruppe aus ist diese Forderung nicht einmal eindeutig), und zwar i.S.v.: Rechen-technik und elementare Funktionen; Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik; nur von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe aus werden auch Differenzierungen und Integration hoch angesetzt.

Wohlgemerkt: damit sind zwar »Fächer« benannt, aber die konkreten Vorstellungen und Forderungen erstrecken sich nicht auf den ganzen Inhalt, den diese als Schulfächer oder gar gymnasiale Leistungskurse auf der Oberstufe haben, sondern auf eine begrenzte Menge benötigter Fähigkeiten, die normalerweise in diesen Schulfächern besonders vermittelt werden (sollen), theoretisch aber auch an anderen Inhalten gelernt werden könnten.

Dies ist schon alles, was für alle und von allen Fächergruppen als (sehr) wichtig und damit, nach *Heldmanns* Kategorien, als Voraussetzung der Studierfähigkeit überhaupt oder allgemeinen Studierfähigkeit angesehen wird. Damit stimmen auch die Befunde der wesentlich reflektierteren Untersuchung von *Kazemzadeh* u.a. (1987, S. 105 ff.) zusammen: Wenn die dort befragten HochschullehrerInnen überhaupt übereinstimmen, dann in der Aussage, daß die unzureichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache (Grammatik), Mathematik und Fremdsprache problematisch seien – und die Mängel an Allgemeinbildung (was immer sie wohl darunter verstehen). Alle weiteren Fächer – nota bene auch die im bildungspolitischen Disput so hoch angesetzte Geschichte oder eine repräsentative Naturwissenschaft – werden zwar von vielen Hochschullehrern als »nützlich« und als Teil der nötigen »Allgemeinbildung« angesehen; diese Forderungen sind dann aber nicht mehr funktional durch Studiennotwendigkeiten legitimiert, sondern Ausdruck des in dieser Berufsgruppe vorherrschenden Verständnisses von Allgemeinbildung, das a priori nicht höhere Geltung beanspruchen kann als andere begründbare Positionen auch. Soweit aber Fächer nur von jeweils bestimmten Fächergruppen aus als wichtig für die Studierfähigkeit in ihrem Bereich angesehen werden, werden damit bereits spezifische Profile markiert. Diese sind jeweils durch drei bis vier Schulfächer gekennzeichnet, die in der erwartbaren und plausiblen Analogie zu den sie einfordernden Fächern oder Fächergruppen stehen (ebd. 216 ff.), aber unmöglich von allen Studierenden gleichermaßen erwartet, von allen SchülerInnen gleichermaßen erworben werden können. Rund zwei Drittel aller Studierenden verhalten sich übrigens entsprechend: sie wählen ein Studienfach, das verwandt mit einem ihrer Leistungskursfächer ist, und bringen so die entsprechenden Profile schon von sich aus mit (vgl. *Kazemzadeh* u.a. 1987, 213 ff.).

Wenn dieser Befund richtig ist, sind verschiedene Folgerungen möglich und die Entscheidung gewichtig: Wenn man bei der *allgemeinen* Studierfähigkeit bleiben will – und damit auch bei der allgemeinen Hochschulreife als Eintrittskarte in alle Studiengänge, einem der geheiligten Güter der Nation – dann muß man zwischen zwei Wegen wählen: Entweder muß man von der Annahme aus, daß nur ein kanonisches (gleiches, allgemeines) Wissen die allgemeine Studierfähigkeit garantiert die gymnasiale Oberstufe endgültig in eine prep-school für das Abitur = Hochschuleingang verwandeln: mit einem flächendeckenden Spektrum oder einem wie immer legitimierten klassischen Kanon von Fächern und einem auf Kenntnisvermittlung und Methodenschulung hin vollgepragmten Pensum in jedem einzelnen von ihnen. Oder man muß von der Annahme aus, daß es vielmehr auf allgemeine (formale) Fähigkeiten ankommt, sich gerade umgekehrt bemühen, für die materialen Voraussetzungen an Wissen und Können nur Minima anzusetzen, wie hier versucht, um Raum für die Entwicklung jener Fähigkeiten freizumachen und alle weiteren Zielsetzungen der Sekundarstufe II aus anderen, eben bildungstheoretischen Überlegungen ableiten zu können. Wenn man darüber hinausgehende materiale Qualifikationen für ein Studium unabdingbar hält, allerdings diese Rekanonisierung des Gymnasiums und die Zubaggerung der Lernprozesse auf der Oberstufe nicht will, dann muß man die Studierfähigkeit fach-, mindestens fächergruppenspezifisch bestimmen und eine fachgebundene Studierfähigkeit fordern und bei Studienantritt (also ohne Brücken- oder »Umschulungs«studien) feststellen oder anders: von der allgemeinen zur fachgebundenen Hochschulreife übergehen. Dann gibt es wiederum zwei Wege. Der erste, auf materiale Forderungen gerichtete, setzt voraus, daß man sich die dafür nötige Curriculumforschung und -entwicklung zutraut. In der Tat wäre aber die Analyse der wirklichen Leistungsanforderungen im Fach x oder y und die Konstruktion von zuverlässig just diese hervorbringenden und kontrollierenden Ausbildungsgänge und -prüfungen eine schwierige Aufgabe<sup>5</sup> und dazu angetan, etliche hochschuldidaktische Forschungsgruppen in Brot zu setzen. Bürokratisch administriert würde sie womöglich dennoch nicht jenem Faktor von Passung und Studierfolg auf die Spur kommen, den *Welzel* überzeugend als »Affinität« (in Denkstruktur und vor allem Motivation) zum gewählten Fach herausgearbeitet hat. Als zweiter bleibt dann wieder einmal nur die Hoffnung auf den Markt; auf die geheimnisvolle Hervorbringung von Weisheit durch die Summe von z.T. willkürlichen, unerleuchteten usw. Einzelentscheidungen: also durch die Kombination von allgemeiner Hochschulreife als Berechtigung zum Studium und Fiktion allgemeiner Studierfähigkeit mit Auswahlentscheidungen der einzelnen Hochschulen und Fakultäten<sup>6</sup>.

Für mich als Pädagogen und an Bildungsprozessen Interessierten sprechen bildungstheoretische, didaktische und schulpädagogische Argumente nur für den Weg: Studierfähigkeit so eng wie möglich, *Allgemeine Bildung* aber so breit und tief wie möglich zu bestimmen und letztere

zur Hauptaufgabe der Schule, die Weiterentwicklung der ersteren zur Aufgabe der Hochschule zu erklären. Am Ende führt dieser Weg keineswegs von der »Studierfähigkeit« im oben (3.) zuerst entwickelten Verständnis weg. Man kann, wie an anderer Stelle zu zeigen versucht (*Huber* 1994), mit Hilfe von *Blankertz*, *v. Hentig* und *Klafki* ein Konzept für eine Reform der gymnasialen Oberstufe aus einem wohl begründeten Verständnis von Allgemeiner Bildung entwickeln, das einer richtig verstandenen Studierfähigkeit zuarbeitet, ohne auf diese allein ausgerichtet zu sein, und zugleich den Bildungsbedürfnissen junger Erwachsener entspricht: Im Studieren ist fähiger und schöpferischer, wer schon etwas besser weiß, wer er ist und was er will. Identitätsentwicklung und Motivationsausprägung können besser gelingen, wenn man sich an einer individuellen selbst gewollten Aufgabe erproben kann. Nur durch Vertiefung in *einen* Gegenstand läßt sich erfahren, was Anspruch und Grenzen wissenschaftlicher Arbeit sind und durchdringen zum Allgemeinen in diesem Besonderen. Deswegen auch schon auf der Sekundarstufe II Spezialisierung nach Gegenständen oder mindestens Individualisierung nach Lernwegen! Zur Studienvoraussetzung wie zum Studienziel gehören aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit, zum Zusammenhangsdenken und zum Sich-Verantworten: Mit dem fächerübergreifenden Unterricht in seinen verschiedenen Formen wird jedenfalls die Gelegenheit geschaffen, dies zu entwickeln und zu üben.

## 5. Forderungen an die Lehrfähigkeit der Hochschule

Die Folgerungen für die zukünftige Sekundarstufe II drängen sich auf: Mit dem hier entwickelten Verständnis von Studierfähigkeit und Allgemeiner Bildung sind unverträglich die Vorstellung, sie sei dadurch zu erreichen, daß »endlich wieder alle« OberstufenschülerInnen dasselbe Allgemeinwissen erwerben sollten; unverträglich die Forderung, daß ein Zentralabitur dieselben Standards überall für alle Fächer normieren sollte (wie sie *Markl* und *Biedenkopf* wieder äußern, »Die Zeit« v. 16. September 1993); unverträglich die unbefragte Prämisse, daß die Schulzeit (auf der Sekundarstufe II) für alle Individuen gleich lang oder vielmehr gleich kurz sein müsse, und ebenso die kategorische Absage an Ober-

5 Wie man unschwer auch an dem Versuch von *Finkenstaedt/Hellmann* erkennen kann, aus Hochschullehreräußerungen einen nach Fachprofilen unterscheidenden Studienführer zu entwickeln.

6 Stichworte zu deren Problematik: Von der immer fragwürdigen prognostischen Validität dieses Urteils für sich allein weiß die angelsächsische und deutsche Hochschulforschung von der Notwendigkeit, Hochschullehrer dafür überhaupt erst einmal zu qualifizieren, wenigstens die erstere: den ungeheuren Aufwand haben wohl viele vor Augen – daher die Halbherzigkeit in der Forderung. Aber man hat sich auch schon einmal die Auseinandersetzungen in den Fachbereichen vorgestellt, wenn die einen finden, daß die anderen wieder einmal die »falschen«, nicht-studierfähigen Studierenden zugelassen haben?

stufenzentren (wie im jüngsten Beschluß der SPD von NRW), die doch die nötige Differenzierung viel leichter ermöglichen könnten.

Stattdessen sehen wir eine Ausbildungsstufe vor uns, die gewiß ihre zweckrationale Minimalfunktion für die nächst anschließende zu erfüllen hat, also die Vermittlung von basalen Komponenten der »Studierfähigkeit«, die aber darüber hinaus ihr eigenes überschießendes Ziel verfolgt, besser: ihren SchülerInnen ermöglicht: Allgemeine Bildung.

Zu diesem Behuf bietet sie allen, die schon ein spezifisches Interesse entwickelt haben und artikulieren können, die Möglichkeit, sich in eine Sache gründlich zu vertiefen, sich an ihr abzarbeiten, also sich zu spezialisieren. Die Arbeitsformen dabei sind zunehmend wissenschaftliche: Sich informieren, recherchieren, experimentieren, referieren – evtl. auch in kleinen Gruppen. Die »Sache« kann ein Fach oder ein Beruf (eine Berufsausbildung) oder ein Problem sein, um das bestimmte fachliche und fachübergreifende Kurse gruppiert, als »Paket« geschnürt werden (wie auch in einigen experimentierenden Gesamtschulen, z.B. der Max-Brauer-Schule in Hamburg-Altona schon versucht). Ist die Sache ein Vorhaben oder Thema, zu dem die eine Schule Kurse nicht organisieren kann, dann kann es vielleicht eine andere (in lokaler oder regionaler Arbeitsteilung und Profilbildung). Überschreitet sie den konventionellen Rahmen von Schule überhaupt, können an deren Stelle zeitweise individuelle selbständige Studien unter Lernkontrakt und Supervision treten. Diese hier vorgeschlagene Bildungseinrichtung zwingt aber alle diese »frühen Spezialisten« auch, in fächerübergreifenden Kursen (Kolloquien) und Projekten (Praktika) die Grenzen dieser Spezialfelder kommunikativ und kooperativ, reflexiv und praktisch zu überschreiten und ihre Zugriffe zu relativieren.

Aber die Hochschulen? Sie müßten sich endlich ihrerseits darum bemühen, eine Hochschuldidaktik zu entwickeln, die der ohnehin nicht mehr aufhebbaren Heterogenität der Studierenden gerecht wird! Wenn man sich mit Überlegungen wie den bisherigen überzeugt hat, daß mit keiner Politik unter der Devise »Studierfähigkeit« die Homogenität der Studierenden (wieder) hergestellt werden kann, ist vielleicht endlich der Blick frei für die Lösungsmöglichkeiten, die gerade die deutsche Hochschule prinzipiell hat. Das damit eröffnete Forschungs- und Entwicklungsprogramm kann hier nicht schon erledigt, aber vielleicht können die Suchrichtungen angegeben werden.

In der einen Richtung geht es um die Möglichkeiten, die Heterogenität der Studierenden nicht als Erschwernis, sondern als Chance zu sehen und positiv zu nutzen. Sie sind gewiß nach den Fächern, abhängig vom jeweiligen curricularen Code, verschieden. Aber wo immer die Verknüpfung mit lebensweltlicher Erfahrung und subjektivem Empfinden auch für die wissenschaftliche Arbeit von Belang ist, z.B. in allen hermeneutisch verfahrenen Interpretationen, könnten die mittlerweile mit Biographie, Lebensalter und Lebenssituation so unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden angesprochen, einbe-

zogen und zu Differenzierung und Vertiefung genutzt werden. Vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Und wo immer praktische Erfahrung »draußen« zur Konkretisierung, Veranschaulichung und Prüfung der »drinnen« vermittelten Theorie dienlich sein können, müßte es ein Gewinn sein, auf die z.T. recht vielfältigen Berufs- und Jobberfahrungen der Studierenden zurückgreifen zu können, die manche Mühen mit Defiziten in Schulkenntnissen aufwiegen. Das gilt hier für Pädagogik in allen Sparten, der für Ingenieure und Mediziner, vielleicht auch für Betriebswirte und Juristen und spricht in jedem Fall für den Versuch, Jobberfahrungen, ähnlich wie die in (integrierten) Praktika in den Hochschulveranstaltungen, selbst zu thematisieren.

In der anderen Richtung heißt es, Phantasie zu entwickeln, um in den ja nicht zu leugnenden Situationen, in denen Heterogenität als Störung des Lehrprozesses oder der Lerngruppe wirkt, Abhilfe zu schaffen – ad hoc und auf die jeweilige Lernaufgabe bezogen. Solche Situationen sind in den Fachgebieten häufiger, die sich durch strikte Abgrenzung ihrer Inhalte nach außen und hierarchische Klassifikation in der internen Fachsystematik auszeichnen und deren Curriculum der Annahme folgt, daß die jeweils nächste Stufe bestimmte, präzise umschriebene Kenntnisse von der vorherigen voraussetzt. (Ob diese Annahme immer sachlich gerechtfertigt ist oder aber aus der Fachgeschichte oder Konvention hervorgeht, ist eine andere Frage). Aber auch dort steckt gerade im deutschen Studiensystem mit seinen im internationalen Vergleich immer noch hohen Spielräumen für individuelle Lehr- und Studienplanung ein hohes Potential, das es zu entfalten gilt.

Zum Beispiel könnten für die Lehrveranstaltungen – für die einzelnen Veranstaltungen, nicht für ganze Studiengänge! – die im eben genannten Sinn für unverzichtbar gehaltenen Vorkenntnisse in den kommentierten Verzeichnissen genau beschrieben werden. Das wäre eine Aufforderung an die autodidaktische Kompetenz der Studierenden, die von ihnen in anderen Zusammenhängen (wenn es um Zusatzqualifikationen wie EDV oder eine weitere Fremdsprache oder auch Rhetorik geht) durchaus bewiesen wird. Dies könnte noch weiter unterstützt werden, wenn sich die HochschullehrerInnen herbeiließen, die vorhandenen Selbstinstruktionsmöglichkeiten (Lehrbücher, Lernprogramme, Fernstudien) zu sichten und die jeweils zweckmäßigen besonders zu empfehlen. Selbsthilfegruppen zu bilden, ebenfalls eine Praxis, zu der Studierende zur Examensvorbereitung von sich aus greifen, könnte für das Nach- oder Zusatzlernen nützlich sein. Die Verwaltungen müßten helfen, Räume dafür zu finden.

Aber auch in weiterer innerer Differenzierung des Lehrangebots stecken noch Reserven. Die »Massenhochschule«, so beklagt auch sonst, bringt immerhin mit sich, daß in den großen Fachbereichen vielfach Parallelveranstaltungen angeboten werden müssen: diese könnten unterschiedlich für Studierende dieser oder jener Vorkenntnisse bzw. -Qualifikation ausgewiesen und zugelassen werden. Unabhängig davon könnten zur

Aneignung noch fehlender, aber für den jeweiligen Lernzusammenhang unverzichtbarer, genau umschriebener Vorkenntnisse Zusatzkurse unmittelbar vor oder zeitgleich mit dem Beginn der Veranstaltung angeboten werden. Dieses müßten keinesfalls immer semesterlange umfängliche »Vollkurse« mit der entsprechenden Belastung des Lehr- und Lerndeputats sein; oft reichen Minikurse aus, um gut identifizierte Lücken auszufüllen (mit solchen für Teilbereiche der Grammatik hat z.B. das Oberstufen-Kolleg Bielefeld gute Erfahrungen gemacht). Noch günstiger könnte es sein, wenn innerhalb der Veranstaltungen Tutorien – soweit vorhanden, und sonst gilt es, sie gerade aus diesem Grunde zu fordern! – nicht einfach arbeitsgleich oder nur nach Themen, sondern auch nach Adressaten unterschiedlicher Voraussetzungen differenziert werden könnten.

Der Möglichkeiten sind sicherlich noch mehr. Wenn man der rigiden Meinung anhängt, die am einen Pol des KMK-Spektrums vertreten wird, daß einfach nicht als studierfähig gelten kann, wer noch Brücken- oder Zusatzkurse braucht, wird man nicht weiter nach ihnen suchen, sondern die Eingangsschranken dicht machen. Wenn man aber erst einmal von der Fixierung des Blicks auf die fiktive Eingangshomogenität der Studierenden frei geworden ist, öffnet sich ein weiter Raum vielfältigen Zusammenlernens verschiedener Menschen.

Von *Ulrich Peter Ritter* kann man lernen, wie man diesen Raum nutzen, die verschiedenen Sinne im Lernen ansprechen, den individuellen Stärken zur Wirkung verhelfen, selbst in »Massenveranstaltungen« noch vielfältige Beiträge von Studierenden stimulieren und zusammenführen kann<sup>7</sup>.

### Literatur:

- Blankertz, H.*: »Bildung«. In: *Wulf, C.* (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper 1974.
- Finkenstaedt, T.; Heldmann, W.* (Hg.): Studierfähigkeit konkret. Bad Honnef: K.H. Bock 1989.
- Habel, W.*: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln/Wien: Böhlau 1990.
- Heldmann, W.*: Studierfähigkeit. Göttingen/Schweiz 1984.
- Hentig, H.v.*: Die Krise des Abiturs – und eine Alternative. Stuttgart: Klett 1980.
- Huber, L.*: Fachkulturen und Allgemeine Bildung. In: *Lohmann, K.* (Hg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Studienseminardirektoren und Fachleiter 1/1990. Rinteln: Merkur 1990, S. 76–94.
- Huber, L.*: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über »Hochschulreife« und die Ziele der Oberstufe. In: *Die Deutsche Schule* 86 (1994); 1, S. 12–26. (auch in: *Loccumer Protokolle* 56/93).
- Kazemzadeh, F.; Minsk; Nigmann*: »Studierfähigkeit« – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: HIS 1987.
- Klafki, W.*: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: *Ders.*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985, S. 12–30.
- Kollegstufe NW (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen; 17). Ratingen: Henn 1972.
- Portele, G.; Huber, L.*: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In: *Huber, L.* (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule; Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett, 1983, 10, S. 92–113.

*Dr. Ludwig Huber, Prof. für Pädagogik,  
Universität Bielefeld, Oberstufen-Kolleg des Landes  
NRW*

---

<sup>7</sup> Vgl. z.B. Die Beteiligung von Studenten als Lernexperten an der Grundstudiumsveranstaltung »Makroökonomie«. In: *B. Berendt* (Hg.): Massenveranstaltungen – Probleme und Lösungsansätze. Weinheim: Beltz 1987 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 81), S. 196–232.