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 Übergang 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 Berufsfeld in einer komplexer werdenden Umwelt unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und sicher handeln zu können. Dabei werden häufig folgelastige Entscheidungen zu treffen sein, die sich über individuelle Forcungen für den Entscheider selbst hinausgehen; es wird also für andere mitentscheidend sein.


Auf diese Weise lassen sich insbesondere keine zureichenden Fähigkeiten zur sozialen Kontextualisierung und Handlungsfaktorenabschätzung entwickeln. Vielmehr benötigen Hochschulabsolvent/innen wissenschaftlich Urteilsfähigkeit, d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten. Praxisthematiken des Verbundvertrags sprägilaktisch 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)


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 Bewerbemangel leidet oder eine unzulängliche schulische Vorbildung der Studienanfänger/innen die Einhaltung einer selbstgesetzten Qualitätsstandards verhindert. In der weiter gefassten Perspektive der Gesellschaft stellen insbesondere die hohe soziale Selektivität – die allerdings weniger eine des Hochschulwesens, sondern stärker eine des vorgeschalteten Schulsystems ist – und übermäßig viele Studienabbrüche – je nach Fach bis zu 40 Prozent, im Durchschnitt rund ein Viertel an Universitäten und ein Fünftel an...
Fachhochschulen (Heublein et al. 2002; Wissenschaftsrat 2004, S. 19ff.) – zweierlei Probleme dar: zum einen die Verwaltung 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:


- 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 kapazität nicht eingestellt sind.


3. Auswahlverfahren


- 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 der Entwicklung und Implementierung von Auswahlverfahren Zulassungskriterien entwickeln, die neben Abiturdurchschnittsnote und Vorbildzeit individuelle Studieneignung und Studienmotivation der Studienbewerber valide zu erfassen vermögen.


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 ausfüllt 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


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

Jeglche Problemlösungen müssten sich auf drei Phasen beziehen: die Gestaltung der Studienvorbereitungphase, 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 im Bezug auf die generellen Ausbildungsoptionen (möglicherweise studieren oder tritt eine andere Ausbildungsvariante, etwa Fachschule oder duale Ausbildung, eher meine Erkenntnisse?) (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 erwachen, dass sich die Hochschule zur Vermeidung von Überraschungen in die Schule vorziehe. 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 korrektdurchdachten Wissen umzugehen. Dafür braucht es eine „Kontaktfunktion mit Wissensschaft“ (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 Berufskreisen folgendes, Entscheidungen 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 wissenschaftsentlastende 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 zusammensetzten wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: Lediglich 40% derjenigen, die in Folge der Auswahlgespräche eine Studienzusage bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule. 60% wählten trotz erfolgreich durchlaufem Auswahlprozess andere Optionen: Sie bewogen sich parallel auch an anderen Hochschulen zu bewerben (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 erfahbar werden soll, in die Masterphase 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.


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 Studienvorbereitungphase

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 Frühimmatrikulation, 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.


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. In einer ersten gemeinsamen Auswertung wurde resümiert:


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. Diesen Jahren, hochschulleitungen setzen auf die weitere unbefristete Engagement von Einzelpersonen. Lehrer und Schulleitungen sind untereinander mit anderen Reformbaustellen belastet und vertrauen auf, was an ehrenamtlichen Kooperationsinitiativen in den letzten Jahren gewachsen ist. Schul- und Wissenschaftsministerien schieben sich gegen seitig 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 sonnenkalt sein:

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 müssten. Es wird dafür auf absehbarer 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


- Der eine Weg führt über die Reputation. Es wird behauptet, man könne durchaus wissen, wo die besten 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 umstandloser ImageTransfer von der Hochschule auf einen einzelnen Fachbereich stattfindet) und Zähliges (soweit im Positiven wie im Negativen), dass dies kein Kriterium sein sollte, das Studieninteressierten ernsthaft als Grundlage einer Studienwahlscheidung empfohlen wird.

- Die zweite Technik liefern 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 Weg nur unzureichend verbessern. Das schränkt die Chance, durch Auswahlverfahren die Passfähigkeit von Studieninteressierten und Hochschule zu verbessern, erheblich ein. Ziel führend können Auswahlprozesse nur in zweiterlei Hinsicht sein:


2. Für den Fall, dass die Auswahl eine individuenbezogene ist, also über Auswahlgespräche stattfindet, kann ein Ergebnis sein, dass Studieninteressierte und Hochschulen gegenseitig ihre Erwartung 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 abgewogene 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 vorhandenen Studienplatzkapazität voll auszuschöpfen

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 Lehreinstellungsaktionen 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
- 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 Umfang 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 gleichweise preiswerte Variante, insbesondere wenn für sie Studierende höherer Semester mobilisiert werden können.

Durch Einsatz solcher und vergleichbarer Instrumente kann eine als individuell angenehme, zielführende und erfolgsorientierte 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 Beschäftigungssktor.

Literatur


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 Studien situationen 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 Zürcher 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