

Lange, Josef

Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit aus Sicht der Hochschulen. Vortrag vor der KMK am 13.10.1993 in Loccum

Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 27-36



Quellenangabe/ Reference:

Lange, Josef: Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit aus Sicht der Hochschulen. Vortrag vor der KMK am 13.10.1993 in Loccum - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 27-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311125 - DOI: 10.25656/01:31112

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311125>

<https://doi.org/10.25656/01:31112>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 1

Rolf Wernstedt

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife

5

Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958

Der Niedersächsische Kultusminister hatte seine Kolleginnen und Kollegen im Oktober 1993 in die Evangelische Akademie Loccum zu einer Tagung eingeladen, um zu prüfen, ob über die umstrittene Dauer der Schulzeit rationaler entschieden werden könne, wenn man von den Kriterien ausgeht, nach denen am Ende der Schulzeit über die Hochschulreife entschieden wird. Zur Einführung stellte er die Beziehung zwischen dem Maturitätskatalog von 1958 und der gegenwärtigen Problemlage her.

Ludwig Huber

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?

12

Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe

Hochschulreife darf unter einer pädagogischen Perspektive nicht allein „aus der Sicht der Hochschulen“ bestimmt werden, sondern es ist möglichst detailliert zu klären, mit welchen (neuen) Herausforderungen die Studierenden an den Hochschulen konfrontiert sein werden und in welchem Maße diese z. B. von Fach zu Fach differieren. Allgemeine Bildung erweist sich schließlich gegenüber einer enger gefaßten Studierfähigkeit als (wieder) bedeutsame Kategorie.

Josef Lange

**Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit
aus Sicht der Hochschulen**

27

Vortrag vor der KMK am 13. 10. 1993 in Loccum

Auch aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz müssen die Kriterien der Hochschulreife von den Bedingungen abgeleitet werden, unter denen eine größer gewordene Anzahl der Heranwachsenden sich auf eine veränderte und sich verändernde Zukunft vorbereiten und einstellen soll. Die Einstellungen und Verhaltensweisen, mit denen heutzutage viele Studierende ein Studium beginnen, scheinen diesen Anforderungen nicht ausreichend zu entsprechen.

Christian Rittelmeyer

Über Erziehungsziele der staatlichen Schule

37

Daß die Schule ihrer Erziehungsaufgabe nicht (mehr) gerecht werde, wird angesichts mancher neueren Entwicklung immer häufiger behauptet. Gegen mancherlei verkürzende Betrachtung dieser Funktionen setzt der Autor ein Plädoyer für die Leiblichkeit, die neben dem Denken, Fühlen und Wollen eine gleichrangige Bedeutung haben sollte.

Gerd Heursen

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht?

49

Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Können sich Lehrpläne an der „Lebenswelt“ der Kinder orientieren, ihrer Individualität gerecht werden und zugleich sichern, daß allen Heranwachsenden ein verbindliches Maß an gemeinsamer Kultur vermittelt wird? – Die Schuladministration kann den wachsenden Rechtfertigungszwang allenfalls dadurch bearbeiten, daß sie den einzelnen Schulen autonome Lehrplanarbeit zugesteht und zumutet.

Heinz-Dieter Meyer

Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie

65

Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt

Das traditionell selbstverständliche Maß, in dem US-amerikanische Kommunen über ihre Schulen autonom entscheiden können, mag auf den ersten Blick faszinieren – bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß sich dies in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich und zum Teil durchaus zum Nachteil der Lernenden auswirkt. Der Autor gibt einen detaillierten Einblick in den Alltag von Schulen, die ihren Entscheidungsfreiraum zu „nutzen“ wissen.

Walter Herzog

Von der Koedukation zur Koinstruktion

78

Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Bisher waren die Bemühungen nicht sehr erfolgreich, die (vor allem) den Mädchen die Naturwissenschaften im Unterricht und für den Beruf besser zugänglich machen wollten. Bei der Anschauung und der Anwendbarkeit anzusetzen, war offenbar nicht ausreichend, vielleicht ist es sogar der falsche Ansatz. Wesentlich(er) erscheint es dem Autor, die Kommunikationsbedingungen des Unterrichts zu verbessern – und damit über die „bloße“ Koedukation hinauszukommen.

Willibald Papesch

Schule und Gewalt

96

Historische, politische und pädagogische Anmerkungen

Über das Ausmaß und die Ursachen von Gewalttätigkeiten in den Schulen werden allzu rasch „sichere“ Urteile gefällt. Zu einigen gängigen Meinungen hat der Autor kritische Rückfragen. Er wird damit vielleicht wiederum auf Widerspruch stoßen – vielleicht gerade dort, wo er recht haben könnte!

Neuerscheinungen:

114

- Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken (Theodor Wilhelm)
- Theo M. E. Liket: Freiheit und Verantwortung. Selbständigkeit und Qualität (Erich Frister)
- Hermann Giesecke: Politische Bildung (Hagen Weiler)
- Wilfried Schubarth und Wolfgang Metzger (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus (LU)
- Rudolf W. Keck (Hg.): Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen (Johannes Tütken)
- Ulrich Schwerdt: Martin Luserke (1880 – 1968) (JöS)
- Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik (JöS)
- Jahrbuch für Pädagogik 1993 (JöS)
- Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation (Wolfgang Böttcher)

Josef Lange

Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit aus Sicht der Hochschulen

Vortrag vor der KMK am 13. 10. 1993 in Loccum

I.

Die Frage „Was heißen Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit heute?“ zielt auf

- gesellschaftliches Verständnis von Schule und Hochschule,
- Selbstverständnis von Schule und Hochschule,
- Aufgaben von Schule und Hochschule.

Die Frage impliziert ferner, daß es zumindest einmal einen Konsens gegeben hat, was unter höherer Allgemeinbildung als Ergebnis der „höheren Schulen“ und damit unter allgemeiner Hochschulreife, die die Studierfähigkeit für alle an Hochschulen angebotenen Fächer bestätigt, zu verstehen sei. Dieser Konsens wurde zwischen Hochschulen und Kultusministerien vor 35 Jahren im „Tutzingen Maturitätskatalog“ vom 28. bis 30. 4. 1958 definiert als „inhaltliches Minimum“. Daß dieser Konsens nicht ein gesamtgesellschaftlicher war, läßt sich besonders eindrucksvoll im Schreiben des Präsidenten der Westdeutschen Rektorenkonferenz an die WRK-Mitgliedshochschulen vom 22. 7. 1959 nachlesen, mit dem der Maturitätskatalog den Hochschulen übermittelt wurde: „Der Katalog erfüllt den von allen Hochschulen im Gegensatz zu den Philologenverbänden seit 1947 geäußerten Wunsch, die Hochschulreifeprüfung in Gestalt des Abiturs von überflüssigem Stoff zu entlasten und sie durch einen vertieften Unterricht an ausgewählten Stoffen vorzubereiten.“ Also war bereits 1958 exemplarisches Lernen als Basis der allgemeinen Hochschulreife definiert, indes in einer Breite, die heute nach langer Zeit mit der reformierten und re-reformierten Oberstufe bedenkenswert erscheint.

Der Maturitätskatalog von Tutzing umfaßt 9 Ziffern:

- 1) Einwandfreies Deutsch
- 2) Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur und einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur
- 3) Gute Einführung in einer Fremdsprache und erste Einführung in eine zweite Fremdsprache, wobei eine der Sprachen Latein oder Französisch sein soll
- 4) Kenntnis der Elementarmathematik
- 5) In der Physik Einführung in die Hauptphänomene,
- 6) Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise
- 7) Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Situation der Gegenwart seit der Französischen Revolution

8) Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders für die anthropologischen

9) Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptereignisse und Einführung in die ethischen Grundfragen.

Die Auflistung zeigt, daß es vor 35 Jahren – in einer Zeit des Aufbruchs, wie sich beispielsweise in der Errichtung des Wissenschaftsrates im Jahr 1957 zeigt – offenbar zwischen Hochschulen und Ministerien nicht strittig war, daß Schule nicht nur Wissen, sondern auch Bildung zu vermitteln hatte, nicht nur „training“, sondern auch „education“.

II.

Wenn es aber in der Schule nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch und in erster Linie um Bildung und Erziehung geht, dann steht der junge Mensch, die junge Generation im Mittelpunkt. Dies sollte Leitmotiv für alle Diskussionen sein.

Warum? Die junge Generation, unsere Kinder und Enkel, sind die Träger der Zukunft. Was kommt auf die junge Generation zu? – In der rohstoffarmen Bundesrepublik sind Qualifikation und Forschung die wesentlichen Grundlagen für die Aufrechterhaltung der volkswirtschaftlichen Leistungskraft, der Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes auf einem weltweit gewordenen Markt und damit unserer Lebensqualität. Die junge Generation wächst in einer immer älter werdenden Gesamtbevölkerung auf, sie wird für einen weit höheren Anteil älterer Menschen sorgen müssen, als es heute der Fall ist. Demzufolge sind die Auseinandersetzungen z. B. um die Pflegeversicherung nur ein Anfang der Auseinandersetzung um soziale Sicherheit und Lastenausgleich zwischen den Generationen. Wir haben in Deutschland seit Beginn der Industrialisierung Umweltschäden – wenn auch regional unterschiedlich –, die beseitigt werden müssen, wenn eine lebenswerte Umwelt erhalten oder wiedergewonnen werden soll. Wir haben in Deutschland eine Verschuldung der öffentlichen Hände, die nicht allein aus der deutschen Einigung entstanden ist, sondern eher aus dem „Über-die-Verhältnisse-Leben“ in Westdeutschland, die von der nächsten und übernächsten Generation abgetragen werden muß. Das heißt, die Aufgaben der jungen Generation sind beängstigend groß. Sie zu bewältigen, erfordert ein Höchstmaß an Qualifikation und international konkurrenzfähiger Forschung.

Obwohl die Schätzungen über den künftigen Bedarf an höherqualifizierten Arbeitskräften – je nach gesellschaftspolitischem Standort – in gewissem Maße divergieren, muß deshalb unterstellt werden, daß der Anteil höherwertiger Abschlüsse nicht absinken, sondern in der langfristigen Tendenz steigen wird. Für entgegengesetzte Prognosen geben weder die Nachfrage noch die internationalen Trends der Qualifikationsanforderungen einen plausiblen Hinweis. Dies wirft freilich die Frage auf, wie unser gesamtes Bildungs- und Ausbildungssystem den daraus folgenden Anforderungen gerecht werden kann. Aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz ist dies nur auf dem Weg der Differenzierung und somit der qualitativen Weiterentwicklung möglich, um den individuel-

len Begabungen und den unterschiedlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes soweit wie möglich gerecht werden zu können.

Daraus ergibt sich für Schule und Hochschule, daß sie die Folgen der säkularen Veränderungen im Bildungsverhalten ernst nehmen und sich entsprechend verhalten müssen. Die gesamtgesellschaftlich zu begrüßende Ausweitung der Bildungsbeteiligung mit inzwischen mehr als 30 % eines Altersjahrgangs mit Hochschulzugangsberechtigung bedeutet auch, daß stärker als in der Vergangenheit, jedenfalls deutlich stärker als bei Verabschiedung des Tutzingener Maturitätskatalogs vor 35 Jahren, unterschiedliche familiäre und soziale Voraussetzungen bei Schülern und Studierenden zu berücksichtigen sind. Ein großer Anteil der Hochschulzugangsberechtigten ist in der jeweiligen Familie die erste Generation, die in den tertiären Bereich kommt – entsprechend fehlen familiäre Gewohnheiten und Traditionen im Lern- und Studierverhalten. Die Einführung und Realisierung der 38- bis 40-Stunden-Woche schlägt durch auf Schule, Hochschule, Lern- und Studierverhalten: Schule und Hochschule sind Spiegelbild der Gesellschaft – wie sollte es bei mehr als 30 % eines Altersjahrgangs in den Hochschulen auch anders sein.

Es ist aber aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll, über Nutzen und Nachteil der „Bildungsexpansion“ unter der Perspektive zu debattieren, ob die Bildungsbeteiligung auf eine Größenordnung zurückgeführt werden kann, die historisch hinter uns liegt: die Bildungswünsche der Eltern können nicht ignoriert werden. Alle Erfahrung spricht dafür, daß der Drang nach „Bildungspatenten“ und die damit verbundene „Bildungsexpansion“ nicht revidierbar sind. Es ist weder möglich noch erstrebenswert, das Abitur wieder zum Abschluß des Bildungsgangs einer (elitären) Minderheit zu machen.

Außerdem werden im Zeitalter der technischen Revolutionierung der Arbeitswelt und der medial vermittelten Informationsflut gründliche Bildung und Erziehung für die Ausprägung stabiler Orientierungen notwendiger denn je. Darauf beruhen die Teilhabe an den Aufgaben unseres Gemeinwesens und die Grundlagen humaner Gesittung, deren jede Kulturgemeinschaft bedarf. Andererseits darf und kann die Schule nicht zum Reparaturbetrieb werden, wenn gesellschaftliche Institutionen versagen, Eltern ihren Erziehungsauftrag in offenbar wachsendem Umfang nicht wahrnehmen können oder ignorieren oder Eliten ihre Leitbildfunktion nicht erfüllen. Die Phänomene sozialer und seelischer Verwahrlosung großer Teile der jungen Generation sind jedenfalls ein alarmierendes Signal. Unsere Bildungseinrichtungen werden in wachsendem Umfang mit Versäumnissen konfrontiert, die sie nicht beeinflussen können, deren Folgen sie aber chronisch zu überfordern drohen.

Deshalb wäre es kurzsichtig, ja unverantwortlich, Bildungsreform im Hinblick auf aktuelle Haushaltsrestriktionen primär unter dem Aspekt von Einsparungsmöglichkeiten zu betreiben. Angesichts der demographischen Entwicklung wird die heutige junge Generation ein vielfaches der sozialen Lasten tragen müssen. Die Zukunft unserer Gesellschaft wird – ich wiederhole es – voraussichtlich in noch größerem Maße vom Qualifikationspotential und damit von der Qualität des Bildungswesens abhängen.

III.

Das Selbstverständnis der Hochschulen entspricht ihren in § 2 Abs. 1 HRG definierten Aufgaben: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaft und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“ Nach diesen Bestimmungen, die im wesentlichen in den Hochschulgesetzen der Länder paraphrasiert werden, haben die Hochschulen keinen eigenständigen Erziehungsauftrag gegenüber ihren Studierenden, die – anders als die meisten Schüler – entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen volljährig und mündige Wahlbürger sind. Andererseits ist unstrittig, daß sie sich noch in der Ausbildung befinden.

Hochschulen sind in Deutschland überwiegend staatliche Einrichtungen. Sie werden aus öffentlichen Mitteln, d. h. aus Mitteln des Steuerzahlers finanziert. Sie müssen angesichts ihrer gesetzlichen Aufgabenstellung, die ihrem Selbstverständnis entspricht – auch wenn derzeit immer wieder in Erinnerung gerufen werden muß, daß es gesetzliche, aber auch traditionelle Aufgabe der Hochschule ist, auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, sorgsam umgehen mit der Lebenszeit junger Menschen. Lebenszeit ist unwiederbringlich. Sie ist insbesondere für den jungen Menschen kostbar, ist doch die Zeit in Schule und Hochschule diejenige, in der der Mensch in höchstem Maße entwicklungs-, lern- und bildungsfähig ist. Hochschulen müssen auch sorgsam umgehen mit den ihnen vom steuerzahlenden Bürger zur Verfügung gestellten Mitteln und Rechenschaft über den Umgang mit diesen Mitteln gegenüber Politik und Öffentlichkeit ablegen.

Wie das Selbstverständnis der Schule sich definiert oder definiert wird, dies zu erläutern, ist nicht Aufgabe der Hochschule. Dennoch gilt die soeben erläuterte Sozialpflichtigkeit der Hochschulen sinngemäß auch für die Schulen.

Bezogen auf das Verhältnis zwischen Schule und Hochschule ist aus Sicht der Hochschulen in erster Linie die Frage zu stellen, wie die Schule auf die Hochschule vorbereitet, ob das Abitur noch ein hinreichender Nachweis für eine allgemeine „Studierfähigkeit“ ist und eine verlässliche Prognose über den Studienerfolg in einer angemessenen Zeit erlaubt.

In der öffentlichen Diskussion wird bereits von der „Lebenslüge“ der allgemeinen Studierfähigkeit gesprochen. Mit Bezug auf die Steigerung der Abiturientenzahlen macht das Schlagwort vom Abitur als „Aktie ohne Wert“ die Runde. Was also müssen wir am Abitur ändern und woran muß festgehalten werden?

IV.

Die Hochschulen führen zunehmend – oder vielleicht immer – Klage über große Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Einzelne Fächer sind dazu übergegangen, Brückenkurse einzurichten, um die fachspezifische Studierfähigkeit sicherzustellen. Gerade dies aber war ein wesentliches Ziel der Oberstufenreform, das mit Hilfe fachspezifischer Wahl- und Vertiefungsangebote verwirklicht

werden sollte. Es gibt jedoch zahlreiche Indizien, daß die Reduzierung des verpflichtenden Kernbestandes an gemeinsamen Kursen in der Oberstufe sich nicht in einer signifikanten Verbesserung der fachspezifischen Studierfähigkeit niederschlägt, während zugleich die allgemeine Studierfähigkeit im Sinne eines verlässlichen Kerns gemeinsamer grundlegender Wissensbestände und breiter Methodenkenntnisse in Frage gestellt ist. Die Prämisse, derzufolge alle Fächer im Hinblick auf ihren wissenschaftspropädeutischen Beitrag gleichwertig sind, gilt offenbar nur unter der Voraussetzung, daß die Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe eine Entsprechung in der Wahl des Studienfaches findet. Die vorliegenden Erfahrungen lassen es mehr als zweifelhaft erscheinen, daß jedes Fach in gleicher Weise die allgemeine Studierfähigkeit unterstützt.

Im Jahre 1969 – also gut ein Jahrzehnt nach dem Tutzingener Maturitätskatalog – hat Hans Scheuerl, ein bildungspolitisch engagierter deutscher Erziehungswissenschaftler, den Grundgedanken einer künftigen Reform der gymnasialen Oberstufe im Begriff der „kyklichen Grundbildung“ zusammengefaßt:

„Kyklich“, das heißt weder stofflich ausgeweitet und aufgehäuft noch einseitig spezialisiert, sondern konzentriert auf einen Kernbestand geistiger Grunderfahrungen, in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen, und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaft studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen.

Ein zeitgemäßer Begriff der allgemeinen Studierfähigkeit muß Antwort darauf geben, was diesen von Scheuerl mit Recht geforderten „Kernbestand geistiger Grunderfahrungen“ ausmacht. Dies gehört ohne Zweifel zu den schwierigeren Aufgaben in Staat und Gesellschaft.

V.

In wachsendem Umfang sind – aus welchen Gründen auch immer – Einstellungen bzw. Leistungs- und Verhaltensdispositionen festzustellen, die dem Erfolg im Hochschulstudium abträglich sind. Eine HIS-Untersuchung aus dem Jahre 1987 kommt zu dem Ergebnis: „Kennzeichnend für einen Großteil der Schüler ... ist eine innerlich distanzierte Anpassungsbereitschaft ..., eine Bereitschaft, sich auf verschiedene Eventualitäten einzustellen. Diese ‚Wendigkeit‘ hat Folgen für das Lern- und Studienverhalten. Die Aufrechterhaltung einer in solcher Weise labil konstruierten Identität erzwingt es beinahe, sich nicht ‚zu tief‘ auf äußere Anforderungen einzulassen bzw. sich nicht zu weitgehend mit ihnen zu identifizieren, geschweige denn, sie vollständig zur eigenen Sache zu machen ...“ (HIS, „Studierfähigkeit ...“, Hannover 1987).

In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob die Wahlfreiheit von Schwerpunkten in der Oberstufe dazu geführt hat, daß Schüler in mancher Hinsicht „gelernt“ haben, Bewährungssituationen auszuweichen und Anstrengung zu vermeiden. Das Lavieren zwischen Leistungsanforderungen ist keine günstige Voraussetzung für ein Hochschulstudium.

Eine andere Erklärungsmöglichkeit, die ich für die wahrscheinlichere halte, besteht darin, daß die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Fächerwahl

rational verhalten. Angesichts des weit verbreiteten *numerus clausus* in den Hochschulen – gut 40 % aller Studiengänge an Universitäten und mehr als 80 % an Fachhochschulen – und der im Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen festgelegten Entscheidungskriterien über die Zulassung bei Zulassungsbeschränkungen mit vornehmlich Abiturdurchschnittsnote, Wartezeit und Entfernung zur gewählten Hochschule wird die Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe nicht im Hinblick auf ein beabsichtigtes Studienfach oder eine Fächergruppe getroffen, sondern unter dem Gesichtspunkt der Abiturdurchschnittsnotenoptimierung, um sich damit eine weitgehende Studienwahlfreiheit offen zu halten. Dies kann dann im Hinblick auf die Zulassungschancen äußerst erfolgreich, im Hinblick auf die Studienvorbereitung jedoch vielfach suboptimal sein.

Ausdruck einer weithin zu registrierenden Grundeinstellung, aber auch der Vorschriften des Staatsvertrags infolge der Regionalisierung der Hochschulen ist die geringe Mobilität der Studierenden. Rund 60 % der Studienanfänger des Jahres 1990 nannten als wichtigen Grund für ihre Hochschulwahl die „regionale Nähe zum Heimatort“, rund 35 % „persönliche Kontakte zu Freunden und Bekannten“, aber nur etwa 16 % „Tradition und Ruf der Hochschule“. Die sich darin dokumentierende geringe Bereitschaft, sich auf neue Lebensumstände einzulassen, an anderen Orten zu lernen und zu leben, ist nicht gerade Ausdruck geistiger Offenheit und Beweglichkeit. Viele junge Menschen zögern oder weigern sich offenbar, ihr vertrautes soziales und lokales, in der Regel familiegeprägtes Umfeld zu verlassen. Zweifellos spielt hierbei auch die dramatisch schlechte Wohnungssituation an vielen Hochschulorten eine Rolle.

Viele Jugendliche und Erwachsene verhalten sich heute in vielen Lebenszusammenhängen und damit auch im Studium als Konsumenten. Diese rezeptive Grundhaltung beeinträchtigt die Erfolgsbedingungen eines Hochschulstudiums.

Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, daß Einstellungen und Verhaltensdispositionen, die in der Berufswelt Zutritt zu höheren Rängen des Sozialprestiges und des Einkommens eröffnen, schon im Hochschulstudium den Erfolg in hohem Maße bestimmen: Bereitschaft zur Anstrengung und zur Übernahme von Verantwortung, Selbstdisziplin, Engagement für eine Sache, ein Fach, eine Aufgabe, Bereitschaft, die sich aus der Sache und/oder den Inhalten ergebenden Widerstände als intellektuelle Herausforderung zu begreifen, der eigenständig zu begegnen ist, Teamfähigkeit. In der Schule müssen die Grundlagen für Einstellungen und Verhaltensweisen geschaffen bzw. stabilisiert werden, die den einzelnen in die Lage versetzen, mit der Vereinzelung in der Massenhochschule fertig zu werden. Die frühere Einbindung in den Klassenverband in der Oberstufe war möglicherweise ein wichtiger Faktor für eine stabile Orientierung.

Es scheint daher an der Zeit zu sein, die Konsequenzen zu überprüfen, die sich aus den veränderten Rahmenbedingungen in der gymnasialen Oberstufe ergeben. Die Möglichkeit der fachlichen Schwerpunktsetzung führt – solange diese für die Studienfachwahl folgenlos bleibt – nicht zu einer Stärkung der individuellen Verantwortung.

Es ist aber eine zwingende Notwendigkeit, daß Entscheidungen der Jugendlichen in einem für sie überschaubaren Umfang auch Folgen haben, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Hier besteht zweifellos ein Zielkonflikt; er kann aber nicht stets im Sinne einer immerwährenden Offenheit aller Optionen entschieden werden. Es muß auch ein zentrales erzieherisches Anliegen sein, Kindern und Jugendlichen erfahrbar zu machen, daß eingegangene (fachliche) Verpflichtungen eine gewisse Verbindlichkeit im Hinblick auf spätere Entscheidungen haben. Es wäre intellektuell unredlich, diese Konsequenz auszublenden oder zu verdrängen. Im übrigen wird diese Art von Festlegung selbstverständlich für alle Jugendlichen vorausgesetzt und angenommen, die eine duale Berufsausbildung aufnehmen. Hier bestehen natürlich auch Probleme: die Tatsache, daß rund ein Viertel aller Ausbildungsverhältnisse aufgelöst werden, ist ein Beleg dafür.

VI.

Die damals Westdeutsche Rektorenkonferenz hat die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 mit angestoßen, hat allerdings die Umsetzung dieser Reform von Beginn an mit großer Sorge beobachtet. Bereits 1977, kurz nach Einführung der reformierten Oberstufe, hielt es die WRK für „dringend geboten, bei der Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe eine breite Grundbildung des Schülers wieder stärker zu betonen und damit die allgemeine Studierfähigkeit zu verbessern“. Dazu wurde gefordert, erstens den Anteil des Pflichtbereichs zu Lasten des Wahlbereichs (Verhältnis von 3:1 statt 2:1) und damit die Grundbildung zu stärken, zweitens dem Fächerkanon des Pflichtbereichs die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Geschichte zuzuordnen (Thesen der WRK „Zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ vom 5. 7. 1977).

In Anbetracht der zunehmenden Mathematisierung großer Wissenschaftsbereiche braucht die Bedeutung der Mathematik hier nicht im einzelnen begründet zu werden. Sie ist zudem zur Vermittlung bestimmter Fähigkeiten, wie Abstraktionsfähigkeit, Fähigkeit zu deduktivem, aber auch induktivem Denken besonders geeignet.

Ebenso sollte die kontinuierliche Teilnahme am Unterricht im Fach Deutsch selbstverständlich sein. Die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte und Gedanken sprachlich unmißverständlich mit einem auch feinere Unterscheidungen wiedergebenden Wortschatz und Satzbau darzustellen, ist für praktisch alle Studiengänge unverzichtbar. Sprachlosigkeit auch im Sinne der Unfähigkeit zu differenziertem Sprachgebrauch ist in einer immer komplexer werdenden Welt nicht nur im Hinblick auf Studium und Beruf ein existentieller Mangel. Daraus folgt, daß Lesen (auch wissenschaftlicher Texte), Lernen, Recherchieren und Disputieren in der Schule als Bestandteil der Studierfähigkeit gelernt sein sollten.

Bei den Fremdsprachen ist ein Unterrichtsangebot in drei Sprachen – primär Englisch, Französisch und Latein – wünschenswert, von denen der Schüler/die Schülerin zwei auswählen sollte. Wesentliche Teile der wissenschaftlichen Literatur in vielen Studiengängen sind heute in englischer Sprache verfaßt, so daß insbesondere gute Englisch-Kenntnisse bei den

Studienanfängerinnen und Studienanfängern unerlässlich sind. Die Forderung nach einer zweiten Fremdsprache findet ihre Begründung u. a. darin, daß auch in zahlreichen anderen Ländern zwei Fremdsprachen verlangt werden. Es ist sicherlich im Hinblick auf das zusammenwachsende Europa zu prüfen, ob Englisch als lingua franca bereits in der Grundschule oder spielerisch sogar schon im Kindergarten in die Vermittlung von Wissen und in der Sprache zum Ausdruck kommender Kultur einbezogen wird. Die Tatsache, daß in Deutschland geborene Kinder ausländischer Mitbürger zweisprachig aufwachsen, sollte hinreichender Anlaß zu Nachdenken und alsbaldiger Entscheidung sein.

Mit Hilfe einer Naturwissenschaft sollten in der Oberstufe exemplarisch Bedeutung, Methoden und Probleme dieser „Kultur“ vergegenwärtigt werden, die weit mehr als in der Vergangenheit Leben, Kultur und Wirtschaft prägt.

Innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes kommt dem Fach Geschichte eine Sonderstellung zu. Gründliche historische Kenntnisse sind für eine Reihe von Studiengängen von grundlegender Bedeutung. Sie sind Bestandteil der Allgemeinbildung, weil sie Antworten auf die Frage nach dem Herkommen geben und Zugänge zu Mentalität und Identität einer zunehmend von mehreren Kulturen geprägten Gesellschaft eröffnen. Sie gehören deshalb zum Profil der allgemeinen Studierfähigkeit. Schließlich eröffnet historische Bildung in besonderem Maße den Zugang zu übergreifenden zeitlichen Zusammenhängen und damit zum Verständnis der Gegenwart.

Deshalb hat die HRK im Juli 1992 einstimmig bekräftigt, daß Deutsch, Geschichte, eine Fremdsprache, Mathematik und eine Naturwissenschaft bis zum Abitur nicht abwählbar sein sollten, um den Hochschulen und den jungen Menschen einen verlässlicheren Indikator für die Erfolgsaussichten eines Studiums an die Hand zu geben. Insoweit ist die Vereinbarung der Kultusminister von 1987, mit der die Abwahlmöglichkeiten von Fächern eingeschränkt wurden, dem Fach Geschichte eine größere Bedeutung verliehen und die Gewichtung von Leistungs- gegenüber Grundkursen zurückgeführt wurde, ein Schritt in die richtige Richtung.

Nach wie vor jedoch ist die Bedeutung des Pflichtbereichs gegenüber dem Wahlbereich (2:1) zu gering. Ein Verhältnis von 3:1 wäre zu bevorzugen. Außerdem sollten die fünf Pflichtfächer wieder im Klassenverband unterrichtet werden, um die bereits genannten sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen zu fördern und zu fordern.

Die in der KMK-Vereinbarung vorgenommene Aufgabenbeschreibung der Leistungskurse, neben vertieftem wissenschaftspropädeutischem Verständnis „erweiterte Spezialkenntnisse“ zu vermitteln, ist ein falsches Signal. Die Leistungskurse mit ihrer teilweise schon hochspezialisierten fachlichen Vorbereitung, die in manchen Bereichen bis auf das Niveau des universitären Vordiploms heraufgezogen werden, müssen in ihrer fachlichen Spezialisierung zurückgenommen werden und dürfen nicht ein solches Gewicht erhalten, daß die Studierfähigkeit letztlich auf die Fächer der gewählten Fächerschwerpunkte eingeschränkt wird. Da die Studienanfänger des Jahres 1992 die ersten sind, die ihre Abiturprüfung nach der KMK-Vereinbarung von

1978 abgelegt haben, ist zuzugestehen, daß Erfahrungen damit noch abzuwarten sind.

VII.

Es ist nicht zu verkennen, daß die Schule mit den Vorwirkungen des *numerus clausus* fertig werden muß. Die Abhängigkeit der Zulassung zum Studium in den NC-Fächern von der Abiturdurchschnittsnote führt – wie bereits erwähnt – dazu, die zur Vorbereitung auf das Fachstudium einschlägigen Fächer zugunsten jener Fächer zurückzustellen, die im Hinblick auf die Notenqualität ertragreicher sind. Dabei sagt der Notendurchschnitt wenig darüber aus, ob ein junger Mensch für ein bestimmtes Fach geeignet ist. Bei der Studienzulassung in den NC-Fächern sollte daher neben der Durchschnittsnote eine differenzierte Gewichtung der Fachnoten vorgenommen werden, wie dies im übrigen das Hochschulrahmengesetz bereits zuläßt. Dies setzt voraus, daß die wissenschaftlichen Disziplinen festlegen, welche Schulfächer für die Bewältigung ihrer Studienanforderungen von besonderer Bedeutung sind. Ein Zentralabitur, wie es gelegentlich gefordert wird, könnte dazu beitragen, einige lokale Auswüchse der Spezialisierung in der Oberstufe einzudämmen.

VIII.

Die Frage, ob die allgemeine Hochschulreife bereits nach 12 Schuljahren zu erreichen ist, entscheidet sich mit der Frage, ob dies ohne Qualitätseinbuße möglich ist. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß in den östlichen Bundesländern mit Ausnahme Brandenburgs die 12jährige Schulzeit die Regel ist. Ferner ist daran zu erinnern, daß in den meisten westlichen Bundesländern die Schülerinnen und Schüler, die Ostern 1966 eingeschult wurden oder die Schulen besuchten, allesamt nur eine Schulzeit von 12,5 Jahren durch die Umstellung des Schuljahresbeginns von Ostern auf Herbst absolviert haben. Der Beleg, daß diese Schülergeneration weniger leistungsfähig war und/oder über eine geringere Allgemeinbildung oder Studierfähigkeit verfügte, steht meines Wissens aus.

Im Hinblick auf die europäische Integration, aber auch darauf, daß in den meisten neuen Ländern die Abiturprüfung nach 12 Jahren abgelegt wird, steht die Frage 12 oder 13 Schuljahre zur Entscheidung an. Das Durchschnittsalter der Studienanfängerinnen und Studienanfänger liegt heute bei 22 Jahren. Das Berufseintrittsalter von Hochschulabsolventen beträgt in Deutschland zur Zeit durchschnittlich 28,7 Jahre, in einigen europäischen Nachbarländern 23 bis 24 Jahre. Auch wenn die Schul- und Hochschulsysteme und die vergebenen Abschlüsse zum Teil sehr unterschiedlich zu bewerten sind und in Deutschland inzwischen knapp 40 % der Studienanfänger eine abgeschlossene Berufsausbildung haben, müssen wir zu einem sorgsameren Umgang mit Lebenszeit und damit zu einer kürzeren Ausbildungszeit kommen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß westdeutsche Schülerinnen und Schüler trotz 13jähriger Schulzeit mit 10.375 Unterrichtsstunden leicht unter dem westeuropäischen Durchschnitt von 10.500 Stunden liegen (Süddeutsche Zeitung vom 6. 10. 1993). Die Folgerung kann nur lauten, daß die verfügbare Zeit besser genutzt werden muß. Dazu sind dann

vielleicht einige sogenannte „heilige Kühe“ wie beispielsweise Samstagsunterricht statt 5-Tage-Woche in den Schulen und Lehrerarbeitszeit ihrer Unantastbarkeit zu entkleiden, die für Schulen und Hochschulen eingesetzten öffentlichen Mittel effizienter einzusetzen, aber auch der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Haushalten insgesamt zu erhöhen. Hier handelt es sich wirklich um Zukunftsinvestitionen in die Qualifikation unserer Kinder und Enkel, die notwendig sind, wenn nicht der Generationenvertrag zu Lasten der jungen Generation aufgekündigt werden soll.

IX.

Die Hochschulen haben sich in ihrem Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland zu ihrer Verantwortung bekannt und erste Schritte zu Effizienzsteigerung durch Studienstrukturreform eingeleitet. Die gemeinsam von KMK und HRK im Juli dieses Jahres verabschiedeten Empfehlungen zur „Umsetzung der Studienstrukturreform“ sind dafür ein Beleg.

In diesem Sinne begrüßt die HRK die Offenheit, mit der die Kultusminister sich der Schulzeitverkürzung unter Sicherung der Ausbildungsqualität annehmen, ebenso wie Bereitschaft, in Fortführung der Zusammenarbeit im Hochschulbereich und in Anknüpfung an den Tutzingen Maturitätskatalog gemeinsam zwischen KMK und HRK einen erneuten Grundkonsens über allgemeine Studierfähigkeit zu finden.

Erforderlich erscheint dazu eine Überprüfung der Lehrinhalte (Wissenskanon) und gegebenenfalls eine curriculare Strukturreform. Die Frage der Durchlässigkeit des gesamten Schulsystems darf nicht außer acht gelassen werden. Dazu erscheinen auch gestufte Lösungen, die die südlichen neuen Länder gefunden haben, geeignet. Der Preis, beim Übergang zum Gymnasium nach der 10. Klasse ein Schuljahr mehr absolvieren zu müssen, erscheint vertretbar, um Sackgassen im Bildungssystem zu vermeiden..

Vernünftige und tragfähige Lösungen für die Herausforderungen an unser künftiges Bildungssystem im Interesse unserer Kinder, aber auch in unser aller Interesse zu finden, verlangt, sich von einigen überkommenen Vorstellungen frei zu machen und die Realität ernst zu nehmen. Wir brauchen für solche Lösungen einen nüchternen Blick, Verantwortungsbewußtsein und Phantasie. Die Hochschulrektorenkonferenz ist bereit, sich diesen Aufgaben gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz zu stellen.

Josef Lange, geb. 1948, Dr., phil., Dipl.-Theol., Generalsekretär der Hochschulrektorenkonferenz. Anschrift: Ahrstr. 39, 53175 Bonn