

Gymnasium - Bildung - Gesellschaft

Abitur und Studierfähigkeit

Ein interdisziplinärer Dialog

von

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Roswitha Stengl-Jörns

1. Auflage

Julius Klinkhardt 2014

Verlag C.H. Beck im Internet:

www.beck.de

ISBN 978 3 7815 1987 9

Zu [Inhaltsverzeichnis](#)

schnell und portofrei erhältlich bei beck-shop.de DIE FACHBUCHHANDLUNG

Susanne Lin-Klitzing

Abitur und Studierfähigkeit – eine Einführung

Inwiefern gehören das Abitur und die Vermittlung von Studierfähigkeit zueinander? In historischer Hinsicht wird das Gymnasium mit dem zu ihm gehörenden Schulabschluss des Abiturs gleich mehrfach verantwortlich für die Vermittlung von Studierfähigkeit gemacht: erstmals dadurch, dass ihm im 18. und 19. Jahrhundert im Zuge von politisch gewünschten Beschränkungen des Hochschulzugangs die neue schulische Aufgabe zufiel, das alleinige Berechtigungszertifikat für die Aufnahme eines Hochschulstudiums zu vergeben, und dann durch die Beschlüsse der KMK zur gymnasialen Oberstufe im 20. und 21. Jahrhundert. Hier ist insbesondere der Bonner Beschluss der KMK von 1972 zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe zu nennen, nach dem der Unterricht „eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ (KMK 1972) vermitteln solle. In den KMK-Beschlüssen von 1977 und 1995 folgen dann „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“ (KMK 1977) sowie die „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ (KMK 1995). 1997 wurde in der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (KMK 1997) auf die Aufgabe der „Stärkung der Studierfähigkeit der Abiturienten“ und die Aufgabe der „Schule als Beratungssystem“ hingewiesen: Hier ging es um die Notwendigkeit der Berufsorientierung in der Schulpraxis für die Schüler_innen, die an das Abitur eine Ausbildung anschließen wollen. Diese Beschlüsse wurden in den Bundesländern vielfältig ausgestaltet und modifiziert. Sie dokumentieren die Veränderung der Funktion des Abiturs: Das Abitur wird gesellschaftspolitisch immer mehr als „Zugangszertifikat für alle möglichen Bildungswege“ (vgl. Anhalt in diesem Band, S. 117-146) vorausgesetzt. Die multiplen Funktionen, die dem Abitur zugewiesen werden, spiegeln gleichermaßen die gesellschaftspolitisch erwünschten vielen weiteren schulischen Wege, das Abitur auch außerhalb des klassischen Gymnasiums zu erlangen. Damit einher geht aber auch eine zunehmende Differenzierung des Begriffs der Studierfähigkeit, der mehr als die Aufgabe des Gymnasiums bzw. der gymnasialen Oberstufen umfasst, Schüler_innen für ein Hochschulstudium zu qualifizieren. Der Begriff der Studierfähigkeit umfasst viele verschiedene Bedeu-

tungen: So ist die allgemeine von der individuellen und der spezifischen Studierfähigkeit (vgl. Anhalt in diesem Band) zu unterscheiden. Die Studierfähigkeit adressiert aber auch unterschiedliche Institutionen und Akteure: das Gymnasium bzw. die gymnasialen Oberstufen und ihre Lehrenden sowie die Universitäten bzw. die Hochschulen mit ihren Lehrenden und Forschenden, die für die Studierbarkeit eines Faches bzw. Studiengangs Sorge tragen müssen. Ob diese Institutionen und ihre Akteure dies können, hängt nicht nur von ihnen, sondern ganz entscheidend auch von den Rahmenbedingungen des Bildungssystems als Ganzes ab (vgl. Schnabl/Kriegler-Kastelic in diesem Band, S. 147-160); ebenso aber auch von den wissenschaftspropädeutisch notwendigen institutionellen Verzahnungen zwischen Gymnasien bzw. den gymnasialen Oberstufen und den Universitäten. Nicht zuletzt sind natürlich auch die Schüler_innen selbst als Mitverantwortliche für ihre eigene Studierfähigkeit zu adressieren.

Im vorliegenden Band nun wird das Thema nach dieser Einführung und der Positionierung des Deutschen Philologenverbandes zum Thema Abitur und Studierfähigkeit in drei inhaltliche Abschnitte untergliedert: in wissenschaftliche Beiträge erstens zum Zusammenhang von Abitur und Studierfähigkeit, zweitens zur „allgemeinen“ Studierfähigkeit und drittens zur „spezifischen“ Studierfähigkeit.

Zum Auftakt stellt der stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, **Horst Günther Klitzing**, die Position des Verbandes in seinem Beitrag „Studierfähigkeit – die schulische und verbandspolitische Sicht“ (vgl. im Folgenden Klitzing in diesem Band, S. 23-26) dar. Deutlich wird, dass der Deutsche Philologenverband die Lernwege der Schüler_innen im klassischen deutschen Gymnasium durch das Ziel der allgemeinen Hochschulreife bestimmt sieht. Dies beginnt nicht erst in der Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe, sondern dieses Ziel beeinflusst auch das Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I. Der Verband begründet dies aktuell damit, dass es mittlerweile viele unterschiedliche Wege gebe, das Abitur als Studienberechtigungszertifikat zu erwerben, und sich das klassische Gymnasium in seiner Einheit von Sekundarstufe I und II durch die „Besonderheit vor allem des sich qualitativ gegenüber anderen auszeichnenden gymnasialen Weges hin zu Studierfähigkeit und Hochschulreife“ profilieren. Studierfähigkeit werde „von den Studierenden als Sicherheit für das eigene Lernen und von den Hochschulen als Planungssicherheit für die Lehre“ benötigt. Was das sei, beantwortet Klitzing mit „Studierfähigkeit, die die Beherrschung von Sprachen und Abstraktionssymbolen“ voraussetze. Hier ginge es vor allem um „die drei Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens – selbstverständlich auf hohem Niveau und eingebettet in einen Kontext vertiefter Allgemeinbildung“, die beispielsweise auch „die Fähigkeit zu komplexem, vernetztem Denken im historischen Kontext [umfasst, d.V.], d.h. also im Bewusstsein der Bedingtheit der Gegenwart von der abendländischen geistesgeschichtlichen und kulturellen Entwicklung, [diese, d.V.] als Grundlage für eigenes Handeln in einem modernen

demokratischen Gemeinwesen und ebenso in den engeren sozialen Bezügen der persönlichen Umgebung“ zu begreifen. Studierfähigkeit sei „eine spezielle Ausprägung der Hochschulreife“. Das Gymnasium als „Schule der wissenschaftlichen Grundbildung“ sei der „Wissenschaftspropädeutik und Vertiefung verpflichtet, was sich in der Hinführung zu Methodenbewusstsein, Reflexion, Erkenntniskritik und der Fähigkeit zu problemorientiertem und interdisziplinärem Denken und zu sozialem Verhalten“ äußere.

Aus diesem Interesse heraus kommt der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, **Heinz-Peter Meidinger**, in seiner zusammenfassenden Stellungnahme „Abitur – Studienberechtigung, Studienbefähigung, Studienerfolg?“ (vgl. im Folgenden Meidinger in diesem Band, S. 27-35) zu dem Schluss, dass durch „Qualitätssicherung und mehr Maßnahmen für mehr Vergleichbarkeit beim Abitur für mehr Gerechtigkeit bei der Zuteilung von Studienplätzen“ gesorgt werden müsse. Auf die mangelnde Gerechtigkeit bei der Zulassung zum Studium legt er schon zu Beginn seinen Fokus, indem er sich darauf bezieht, dass mit dem preußischen Abiturreglement von 1788 und 1834, „das Abitur für alle studierwilligen Gymnasiasten verbindlich wurde“ und nicht „soziale[...] Stellung oder Geldbeutel“ die entscheidenden Faktoren für einen Studienbeginn blieben. Meidinger weist auf den „schillernden Begriff der Studierfähigkeit“ hin und entkleidet ihn als ein Konstrukt, das „nicht nur das Bildungsziel der abgebenden Bildungsinstitution, des Gymnasiums, sondern auch die Erwartungshaltung der Hochschulen“ reflektiere. Dabei müsste der „Übergang von der Schule auf die Hochschule [...] wohl von beiden Seiten her optimiert werden“. Er sieht eine „komplexe Gemengelage aus Einflussfaktoren, die bei der Qualität des Abiturs und der Studierfähigkeit von Studienanfängern eine Rolle spielen“, als verantwortlich für manche durchaus zutreffende Klage über die mangelnde Studierfähigkeit der Studienanfänger_innen: „allgemeine gesellschaftliche Faktoren (z.B. Rückgang der Lesekompetenz aufgrund der Verdrängung von Büchern durch moderne Medien), massive Ausweitung der Abiturquoten, Eröffnung zusätzlicher Wege zum Abitur neben den Gymnasien und deren klassischem Abitur, Öffnung der Hochschulen für Nichtabiturienten, Verkürzung von Schulzeiten – Stichwort G8 –, Änderung und Neujustierung von Leistungsstandards u.v.m.“ Auch die beiden „in den letzten 50 Jahren durchgeführten Oberstufenreformen hatten [...] eine Reihe unbeabsichtigter, nicht gewollter Nebenwirkungen“. Gleichwohl verweist er abschließend auf die belegte „hohe Aussagefähigkeit der Abiturdurchschnittsnote für die zu erwartende Studierfähigkeit“. Sie sei, so Meidinger, „dem Umstand geschuldet, dass in das Abitur nicht nur punktuelle Leistungen der eigentlichen Abiturprüfung einfließen, sondern auch Leistungen und Beobachtungen aus den zwei Jahren zuvor, basierend auf einem Mix aus unterschiedlichen Prüfungsformen, mündlich wie schriftlich, die auch an der Hochschule von Bedeutung sind. Für gute Noten im Abitur sind außerdem neben Wissen und Fähigkeiten auch Persönlichkeitseigen-

schaften wie Ausdrucksfähigkeit, kognitive Grunddispositionen, Fleiß, Ausdauer, Leistungsmotivation und Lernbereitschaft besonders wichtig, die gleichfalls für ein erfolgreiches Studium grundlegend sind“. Deshalb sei es wichtig, die vorhandene Qualität des Abiturs durch mehr Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu erhöhen. Hier ende aber die Reformbereitschaft der Bildungspolitik, wenn es darum ginge, „vergleichende Analysen von Abituraufgaben und Abiturkorrekturen zuzulassen und zu veröffentlichen“.

Abitur und Studierfähigkeit

Jürgen Oelkers legt in seinem Beitrag „Prognosewert des Abiturs – theoretisch betrachtet“ (vgl. im Folgenden Oelkers in diesem Band, S. 39-54) dar, dass es – aus historischer Sicht – das entscheidende Privileg der Gymnasien gewesen sei, mit dem Abitur die Hochschulzugangsberechtigung zu vergeben. Dies geschah – wie bereits von Meidinger angeführt – 1788 unter dem preußischen Minister von Zedlitz. Oelkers verweist darauf, dass es eine politische und keine empirische Frage sei, ob mit dem Abitur die allgemeine Hochschulreife vergeben werde, und plädiert dafür, dieses so zu erhalten. Das zu lösende Problem bestünde darin, eine Abstimmung der Curricula zwischen den Universitäten und den Schulen herbeizuführen. Hier läge eher eine Bringschuld der Universitäten vor, die ihre (fach-)spezifischen Anforderungen darlegen müssten. Wie dies aussehen könne, zeigt er an einem Schweizer Beispiel. Die Klage über die gesunkene Leistungsfähigkeit der Abiturienten sei nämlich kein Anhaltspunkt für eine zutreffende Ist-Analyse; diese Klage werde nachweisbar seit Jahrhunderten immer wieder von der jeweils älteren Generation geführt. Prognostisch sei die Wahrscheinlichkeit hoch, dass, wer im Abitur einen hohen Notenleistungsschnitt erreicht habe, dies voraussichtlich auch im nächsten Bildungsabschnitt zeigen werde (ähnlich wie im umgekehrten Fall). In seiner vergleichenden Analyse zwischen Schweizer und deutschen Schulverhältnissen führt er aus, dass das Gymnasium in der Schweiz „noch keine neue Form von Volksschule [...] [sei, d.V.] und andererseits andere Wege des Hochschulzugangs bestehen“. Dies ist de facto auch in Deutschland der Fall, es wird nur häufig nicht so rezipiert. Im Gymnasium sei von einer „breit gefächerten, ausgewogenen und kohärenten Bildung“ im Gegensatz zu einer spezialisierten Ausbildung auszugehen. Bildung sei damals wie heute „der gängige Anspruch des deutschen Gymnasiums“. Die universitären Studiengänge leisteten eine „fachspezifische Ausbildung“ und auf diese bereiteten die Gymnasien mit einem Angebot vor, „das Breite abverlangt und nur begrenzt Spezialisierung zulässt“. Für eine bessere Verknüpfung der Schnittstelle Gymnasium – Universität erwartet er – nach Schweizer Beispiel – die konkrete Formulierung von Anforderungsprofilen

der Fakultäten, im Bedarfsfall ergänzende Assessments, auf jeden Fall aber eine engere Kooperation zwischen Gymnasien und Universitäten.

Olaf Köller fragt zu Beginn seines Beitrags „Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet“ (vgl. im Folgenden Köller in diesem Band, S. 55-73), inwiefern mit „der Expansion des Gymnasiums, den alternativen Bildungsgängen und den in Folge deutlich zunehmenden Anteilen von jungen Erwachsenen mit fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife [...] noch fachliche Standards, welche die Vergabe der Hochschulreife legitimieren, von breiten Teilen der Schülerschaft erreicht werden“. Er referiert zu dieser Frage Ergebnisse aus Studien zu voruniversitären Leistungen deutscher Schüler_innen, nämlich aus BIJU (1997), TIMSS (1996), TOSCA (2002), LAU 13 (2005) und TOSCA-R (2006), und kommt zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf die untersuchten Fächer Mathematik und Englisch „in unterschiedlichen Ländern und unterschiedlichen Schulformen mit substanziellen Leistungsdifferenzen zu rechnen ist“. Demzufolge stellt auch er die Frage, „wie die wünschenswerte Öffnung der Wege zum Abitur durch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung flankiert werden“ könne. Diese Befunde gewannen zudem an Bedeutung, „wenn gezeigt werden kann, dass voruniversitär erworbene Kompetenzen gute Indikatoren für die allgemeine Studierfähigkeit sind und sie Studienleistungen bzw. Studienerfolg vorhersagen können“. Aus den Aussagen der KMK und einer Befragung von Professor_innen berichtet er zusammenfassend, dass einerseits „Intelligenz, Kreativität und sprachliche Kompetenzen“, andererseits „Motivation und Selbstregulation“ Studierfähigkeit ausmachen. Köller belegt mit den diversen Studien empirisch, dass die Abiturnote „substanzielle Prädiktionskraft“ für Studienerfolg habe. Ein interessantes Ergebnis ist zudem, dass trotz der unterschiedlichen voruniversitären Leistungsstände der Schüler_innen in verschiedenen Bundesländern gleichwohl enge Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Abiturnote und dem Studienerfolg dargestellt werden können.

Hans-Carl Jongbloed wägt in seinem Beitrag „Studieren ohne Abitur – oder: Über die Bedingungen der Möglichkeit, studierfähig zu sein“ (vgl. im Folgenden Jongbloed in diesem Band, S. 74-113) die unterschiedlichen Voraussetzungen derjenigen Studienanfänger_innen mit Abitur gegenüber denjenigen ohne Abitur ab. Wer ohne Abitur ein Studium aufnehmen dürfe, darüber habe die KMK 2009 neu befunden: Meister oder Fachwirte in Industrie und Handel können es direkt, Interessierte mit Gesellen-, Facharbeiter- oder Gehilfenbrief können dies über eine Aufstiegsfortbildung im quartären Bereich. Die Aufnahme eines fachgebundenen Studiums sei für alle diejenigen mit Berufsausbildung und drei Jahren Praxis ebenso möglich wie über einen Abschluss in der Sekundarstufe II des Berufsbildungssystems. Empirisch sei es bislang so, dass zwei Prozent der Studienanfänger_innen aus dieser Klientel stammten; eine zahlenmäßig kleine Gruppe also, die aber durchaus im öffentlichen Interessenfokus läge. Jongbloed stellt

die Frage, „ob auch all diejenigen, die über die aufgezeigten Wege des Berufsbildungssystems eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen, gleichermaßen über die Fähigkeit verfügen, auch studieren zu können“. Er unterscheidet dafür bei den Studienanfänger_innen zwischen denjenigen, die sich ihre Voraussetzungen für das Studium primär „in der Auseinandersetzung mit ‘Aussagen *über* die Welt’ als ‘*Erkenntnis*’“, und denjenigen, die sich diese „in der Auseinandersetzung mit ‘Ereignissen *in* der Welt’ als ‘*Erfahrung*’“ aneigneten. Erstere gehörten zu den Absolventen der klassischen Gymnasien, beruflichen Gymnasien und aus den Oberstufen der Gemeinschaftsschulen, letztere aus dem beruflichen Bereich. Bildung über Erkenntnis und Erfahrung, aber nicht Erkenntnis aus Erfahrung sei in Humboldt’scher Tradition bisher der universitäre Erkenntnisweg gewesen. Inwiefern dies so bliebe, stellt Jongebloed infrage, „wenn von den Studierenden nicht mehr verlangt werden kann, sich auf das wissenschaftliche Niveau der Hochschulen einzustellen, sondern umgekehrt, gut unterstützt zu fordern, dass die Universitäten doch endlich gut daran täten, das Studium auf die praktischen Interessen und Kompetenz der Studierenden einzustellen“.

„Allgemeine“ Studierfähigkeit

Elmar Anhalt versteht seinen Beitrag „Was bedeutet Studierfähigkeit – gestern und heute?“ (vgl. im Folgenden Anhalt in diesem Band, S. 117-146) eher als eine Aufforderung zur differenzierten Klärung der gestellten Titelfrage denn als eine abschließende Antwort auf die genannte Frage. Einsicht in das Verständnis von Studierfähigkeit erlange man durch Vergleiche der Bedeutung von Studierfähigkeit zu verschiedenen Zeitpunkten. Studierfähigkeit heute werde als „Voraussetzung von bestandserhaltender Bedeutung für die Gesellschaft thematisiert“. Sie werde als eine der Voraussetzungen betrachtet, die moderne Gesellschaften sichern müssten, „um ihren eigenen Fortbestand gewährleisten zu können“. Hier würden die Erwartungen einer Gesellschaft an ihren Nachwuchs auf selbst gewähltem Niveau artikuliert. Dementsprechend sei Studierfähigkeit eine gesellschaftliche Kategorie, mit der Personen in Relation auf diese gesellschaftlichen Erwartungen hin beurteilt würden. Was man von einer studierfähigen Person erwarten dürfe, schien früher eher einig als heute: „ein allgemeines und gesellschaftlich anschlussfähiges Wissen, methodisch ausgewiesenes und selbstständig kontrollierbares Können für spezifische Anforderungen in bestimmten Domänen sowie eine standpunktbewährte, diskussionserfahrene und verantwortungsbewusste Persönlichkeit, die Positionen auf der Suche nach Orientierung einzunehmen und argumentativ zu vertreten“ vermöge. Diese Einigkeit sei – nach Anhalt – dahin, heute erwarteten viele lediglich, „dass eine Person funktionsgerecht in ein bestehendes Wettbewerbssystem

integrierbar“ sei. Damit gehe einher, dass für viele das Zertifikat, die Studienberechtigung wichtiger geworden sei als die Studierfähigkeit. Anhalt unterscheidet die allgemeine Studierfähigkeit (erworben mit dem Abgangszeugnis der Schule) von der individuellen (die Studierfähigkeit wird von der Person im Studium unter Beweis gestellt) und der spezifischen Studierfähigkeit (Fachvertreter_innen an den Universitäten legen fest, was fachspezifisch erwartet wird). Dementsprechend gebe es auch keine absolute Studierfähigkeit, sondern diese sei vielmehr „als eine Kombination verschiedener Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Bereitschaften anzusehen“, die immer wieder neu „im Hinblick auf die sich wandelnden Anforderungen eines Studiums bestimmt werden“ müssten. Die Bedeutung von Studierfähigkeit sei gesellschaftlich eng mit den jeweiligen Auffassungen von gymnasialer Bildung verknüpft: Absolventen des Gymnasiums sollten in der Lage sein, „an einer Hochschule mit Erfolg zu studieren“. Damit habe die Gesellschaft im Gymnasium als dem Ort der Vermittlung von Studierfähigkeit „*ein Instrument zur Bestimmung ihres eigenen Bildungsstandes in der Zukunft*“ in der Hand. Das Gymnasium sei u.a. damit ein „*Träger gesellschaftlicher Wertentscheidungen*“, so wie alle Schulformen „Adressaten gesellschaftlicher Erwartungen“ seien, „in denen die Vorstellung von Zivilisation an den Nachwuchs herangetragen“ werde. Studierfähigkeit sei ein gesellschaftlich „hoch geschätzter Wert“, dessen Bedeutung allerdings variiert wurde: Der Wert von Studierfähigkeit werde nicht mehr „vorrangig als Voraussetzung eines erwartbar erfolgreichen Studiums und damit als Eingangshürde zur ‘höheren’ Bildungswelt geschätzt“, sondern der gymnasiale Schulabschluss werde immer häufiger als „Zugangszertifikat für alle möglichen Berufswege“ gesehen. Insofern müsse das Gymnasium selbst klären, „was es unter Studierfähigkeit konkret versteht [...] und ob es dieses Ziel noch realisieren will im Wettbewerb um eine Klientel, die Studierfähigkeit vielerorts durch Studienberechtigung ersetzt“ habe. Dass das Gymnasium sich diese Autonomie und „Deutungshoheit“ letztlich nicht eigenständig (zurück)erobern könne – angesichts der an es herangetragenen dominanten, vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüche –, darauf geht Anhalt differenziert ein.

Christa Schnabl und **Gisela Kriegler-Kastelic** grenzen in ihrem Beitrag „Studierfähigkeit auf dem Prüfstand. Kompetenz, Eignung und Begabung an der Schnittstelle von Schule und Hochschule“ (vgl. im Folgenden Schnabl und Kriegler-Kastelic in diesem Band, S. 147-160) Studierfähigkeit von Studienunfähigkeit ab und unterscheiden in diesem Zusammenhang die Studierfähigkeit als Qualifikation der Studierenden und die Studierbarkeit, für die die Universität als Institution Verantwortung trage. Die kritische Betrachtung von Abbruchquoten müsse also immer „mit einer präzisen und gesamthaften Analyse der rechtlichen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Bildungssystems als Ganzes, seiner Bildungseinrichtungen und seiner Studierenden“ einhergehen. Der Beitrag der beiden Autorinnen bezieht sich auf die Situation im Nachbarland

Österreich, in dem problematischerweise die „Finanzierung der Universitäten bisher weitgehend ohne Bezug auf die Zahl der Studierenden erfolgt“. Nach einem von ihnen verwendeten Schema von Rindermann/Oubaid (dies. 1999, 176) ist für den Studienerfolg ein Konglomerat aus den Faktoren „Individuelle Prädiktoren, Auswahlkriterien“ (hierzu zählen u.a. die Abiturdurchschnittsnote und Einzelfachnoten), „Studienqualität, Lehrqualität“ (z.B. Lehrformen, Kompetenz der Lehrpersonen und Betreuung) und „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen“ (wie z.B. die Finanzierung und rechtlichen Voraussetzungen) verantwortlich. Demzufolge sind für den Studienerfolg die individuelle Studierfähigkeit und institutionelle Studierbarkeit unauflöslich miteinander verknüpft. In Bezug auf die Definition von Studierfähigkeit schließen sich die Autorinnen u.a. dem Verständnis von Heldmann/Finkenstaedt (1998, 60) an, die diese dann als gegeben sehen, „wenn drei Anforderungsprofile ausgeprägt vorhanden seien, nämlich allgemeine Leistungsdispositionen, eine breite Grundbildung und ein aufgabenfeldbezogener Schwerpunkt“. Damit Studierende aber ihren Rollenwechsel – aus der Schule in die Universität – gut vollziehen können, legen Schnabl/Kriegler-Kastelic verschiedene Maßnahmen der Universität Wien dar, die den Übergang von der Schule zur Universität für die Studierenden erleichtern und für geringere Abbruchquoten sorgen sollen. Dazu gehören die Studieninformation, Brückenkurse, Self-Assessments, Mentoring- und Tutoring-Angebote sowie Aufnahmeverfahren. Für deutsche Leser_innen neu dürfte die 2011 an österreichischen Universitäten eingeführte „verpflichtende Studieneingangs- und Orientierungsphase (mind. 15 ECTS/ein halbes Semester; erste Phase und Voraussetzung für das Weiterstudium)“ sein. Das vorgestellte Set an Maßnahmen von Schnabl und Kriegler-Kastelic „soll als Denkanstoß für die universitäre Auseinandersetzung mit dem Thema verstanden werden“.

„Spezifische“ Studierfähigkeit

Für die exemplarische Darstellung der Erfordernisse spezifischer Studierfähigkeit sollen in diesem Band die Mathematik für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, die Politikwissenschaft für den sozialwissenschaftlichen Bereich und die (evangelische) Theologie für den geisteswissenschaftlichen Zugang herangezogen werden.

Erhard Cramer, Sebastian Walcher und **Olaf Wittich** kommen in ihrem Beitrag „Studierfähigkeit im Fach Mathematik: Anmerkungen zu einem vernachlässigten Thema“ (vgl. im Folgenden Cramer, Walcher und Wittich in diesem Band, S. 163-182) zum selben Schluss wie zuvor bereits Jürgen Oelkers: Der Dialog über die aufeinander bezogenen Anforderungen von Schule und Hochschule

sei – aus der Sicht der drei Mathematiker – insbesondere für die Hochschulen nötig. Auch erscheint ihnen eine grundsätzliche „Debatte über Ziele des Mathematikunterrichts und auch die dabei vorhandenen Interessenkonflikte“ dringend geboten. Hervorzuheben ist bei diesem Beitrag, dass er sich nicht bei der Klage über nicht ausreichende mathematische Eingangsvoraussetzungen, hier konkret für den MINT-Bereich betrachtet, aufhält. Die drei Autoren formulieren nach ihrer Analyse der aktuellen Situation konkrete „Studienstartfähigkeiten“ für den MINT-Bereich und differenzieren diese auch noch einmal nach ihrem Erwerb in der Sekundarstufe I und II. Grundsätzlich gelte: „Die mathematischen Kenntnisse und Fähigkeiten von Studienanfängerinnen und Studienanfängern müssen hinreichen, um die in Grundvorlesungen etwa der Physik (z.B. Experimentalphysik), des Maschinenwesens (z.B. Mechanik) oder der Elektrotechnik (z.B. Technische Elektrizitätslehre) verwendeten mathematischen Verfahren und Argumente nachvollziehen und in Übungen eigenständig weiterführen zu können“. Sie halten eine „Kompensation durch Mathematikveranstaltungen des jeweiligen Studiengangs [...] insbesondere im ersten Studiensemester“ auch deshalb für kaum möglich, da „bei den gravierendsten Defiziten in hohem Maße die Faktoren Zeit und Übung eine zentrale Rolle“ spielten. Als grundlegend erachten sie als „sinnvolle Leitlinie für jeden Mathematik-Unterricht“ das „Strukturverständnis (‘structure’), Rechen- und formale Fertigkeiten (‘technique’) und die Fähigkeit, diese anzuwenden (‘problems’)“. Auf diesen drei Beinen stünde jeder Mathematikunterricht; entferne man nur ein Bein, fielen – in der Metapher des dreibeinigen Hockers – der Hocker um. Unter ihren konkreten Vorschlägen finden sich folgende vier Themen, die aus ihrer Sicht bereits in der Sekundarstufe I in einigen Bundesländern nicht mehr vertreten seien, aber vertreten sein müssten, da sie grundlegend für die Startphase des Studiums seien: (1) Brüche, Bruchterme, (2) Gleichungen und Ungleichungen, (3) Mengenlehre und (4) Trigonometrie. Fundamental sei eine „elementare Rechenkompetenz“, wie sie häufig nicht mehr vorhanden sei: Damit ist ein „[s]icherer und verständiger Umgang mit Formeln, Rechenregeln und Algorithmen in konkreten Aufgabenstellungen“ gemeint, ebenso wie „[z]ielgerichtetes Probieren und Entwickeln von Lösungsansätzen (durch Nachvollziehen, Imitieren oder eigenes Tun)“. Für die Sekundarstufe II benennen sie als notwendige wesentliche mathematische Themen und Wissensbereiche die (1) Analytische Geometrie, Vektoren, Matrizen, (2) Elementare Funktionen, (3) Ableitung und Integral, (4) Stochastik, (5) Regeln und Umformungen, Algorithmen, (6) Ablösen von Einkleidungen. Dies sei mehr als das, was in den meisten Schulsystemen verbindlich sei. Gleichwohl sehen sie „in den Schulsystemen und in den Schulen nach wie vor genügend Potenzial, um eine graduelle Verbesserung herbeizuführen“.

Auch **Rolf Frankenberger** mahnt in seinem Beitrag „Studierfähigkeit: Theorie und empirische Befunde am Beispiel der Politikwissenschaft“ (vgl. im Folgen-

den Frankenberger in diesem Band, S. 183-205) eine konkretere Verzahnung von Gymnasium und Universität an, die allerdings in der schulischen Praxis bereits umgesetzt werde, von den Universitäten aber besser als bisher wahrgenommen werden sollte: Für das u.a. in Baden-Württemberg und Thüringen existierende „Seminarfach“ in der gymnasialen Oberstufe, in dem Gymnasialschüler_innen relativ eigenständig forschend lernen, wäre eine stärkere Integration bzw. Betreuung seitens der Hochschulen erwünscht und von der Sache her geboten. Fachspezifische Studierfähigkeit könne hier gelernt werden, in dem sich die Schüler_innen „für ein eigenes Thema, das einen Teilaspekt des übergeordneten Seminarkursthemas beinhaltet“ entscheiden und „Grundzüge des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen“. Das Seminarfach sei nach Frankenberger in seiner Anlage „ein klassischer Hybrid zwischen schulischer Lehre und universitärer Lehre, zwischen Inhalts- und Prozessorientierung und gehört somit weder genuin zur einen noch zur anderen Institution, wird aber an der gymnasialen Oberstufe weitestgehend ohne Beteiligung der Hochschulen abgehalten“. Über die zu erlernende Studierfähigkeit hinaus weist Frankenberger in seinem Beitrag kontinuierlich darauf hin, dass für die Studierfähigkeit über die „fachliche[n, d.V.] Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], die über die Note der Hochschulzugangsberechtigung gemessen werden“, hinaus insbesondere „personale und soziale Kompetenzen“ hoch relevant seien, die bisher allerdings nur unzureichend erfasst würden. Nach Berechnungen des Hochschulinformationssystems von 2012 brächen „bundesweit etwa 25% aller Studierenden ihr Studium ab (23% in Diplomstudiengängen, 28% in Bachelorstudiengängen und lediglich 11% in Staatsexamensstudiengängen)“. Im Rahmen eines breit angelegten Verständnisses von Studierfähigkeit nach Köster (KIT 2012), nämlich „den Herausforderungen eines Studiums gewachsen zu sein“, was neben der Wissens- und Lerndimension auch die „Lebensvollzugsdimension“ umfasse, plädiert Frankenberger dafür und macht dies am Beispiel des Studierfähigkeitstests des Tübinger Instituts für Politikwissenschaft fest, in Ergänzung der Abiturnote einen fachspezifischen Studierfähigkeitstest heranzuziehen. Beide seien geeignete Prädiktoren für Studienerfolg im Fach Politikwissenschaft, die – für Tübingen empirisch belegt – unterschiedliche Dimensionen von Studierfähigkeit erfassen. Gleichwohl beschreibt er auch bei dieser Kombination als „für die Zukunft wünschenswert“, personale und soziale Kompetenzen stärker als bisher mit einzubeziehen.

Bernhard Dressler versteht in seinem Beitrag „Was bedeutet Studierfähigkeit im Fach Evangelische Religion?“ (vgl. im Folgenden Dressler in diesem Band, S. 206-213) die Studierfähigkeit „gleichsam als Kollateralnutzen“ aus den allgemeinen Bildungszielen des Religionsunterrichts herauswachsend. Er bezieht sich bei seiner Auslegung der allgemeinen Bildungsziele des Religionsunterrichts einerseits auf das bildungstheoretische Schema von Jürgen Baumert, in dem vier „Modi der Weltbegegnung“ als Grundlage des schulischen Fächerkanons voneinander

unterschieden werden und in dem die Fächer Religion und Philosophie dem Modus „Probleme konstitutiver Rationalität“ zugeordnet werden. Mit Baumert vertritt er letztlich die Inkommensurabilität der unterschiedlichen Weltzugänge, die sich einerseits gegenseitig nicht ersetzen können und andererseits ihren Sinn und ihre Berechtigung nicht in sich selbst trügen, sondern ihn „immer erst in Bezug auf einen lebensweltlichen Sinnhorizont“ hin gewöhnen. Darüber hinaus entnimmt er den EPA für den Evangelischen Religionsunterricht der KMK von 2006 die angestrebten übergeordneten Kompetenzen der Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, der Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungsfähigkeit, die er allerdings auf die beiden übergeordneten Teilkompetenzen religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz zuspitzt. Die Deutungskompetenz „schließt den verständigen Umgang mit dem spezifischen Modus religiösen Weltverstehens“ ein. Hierbei führt er aus, dass religiöse Bildung es mit dem Problem zu tun habe, das Missverständnis abzuwehren, „es gehe in der christlichen Religion um das Fürwahrhalten vorwissenschaftlicher Sachverhalte [...]. Mit der Arbeit an diesem szientistischen Missverständnis, für die es kaum ähnlich gravierende Analogien in anderen Fächern gibt, stellt sich dem Religionsunterricht nicht nur quasi als Methodenreflexion am Rande, sondern in seinem Kern immer wieder eine exemplarische erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Aufgabe“. Damit werde durch die verschiedenen forschungsmethodischen Zugänge zur Welt, die den unterschiedlichen Modellierungen der Welt in den Modi der Weltbegegnung zugrunde liegen, in konstitutiver Weise in die Wissenschaftspropädeutik eingeführt. Insgesamt verwehrt sich Dressler dagegen, „allgemeine Bildung“ als Aufgabe des Gymnasiums einerseits zu sehr auf eine Vorbereitung für die Hochschule einzugrenzen, andererseits aber auch, sich dem Trend anzupassen, „die allgemeinbildende Schule zunehmend als Dienstleistungsunternehmen für die Belange des Arbeitsmarktes zu verstehen“. Allgemeinbildung zielt auf „gebildetes Laientum“ und auf die Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen für eine „urteilsfähige Partizipation am kulturellen Gesamtleben“ und habe sich in jedem Falle gegen „zu enge Zweck-Mittel-Relationen zu verwahren“.

Literatur

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1977): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1977
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1995
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1997): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in ihren Literaturverzeichnissen.

Horst Günther Klitzing

Studierfähigkeit – die schulische und verbandspolitische Sicht

Die Studierfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler ist für die Lehrkräfte an den Gymnasien kein neues Thema, ist Studierfähigkeit doch in allen Bundesländern *das* ausdrückliche Ziel gymnasialen Lehrens und Lernens. Studierfähigkeit, vermittelt durch staatliche wie private Schulen, allen voran durch die klassischen Gymnasien, wird als Basis für Hochschulstudien jedweder Art unbedingt benötigt – von den Studierenden als Sicherheit für das eigene Lernen und von den Hochschulen als Planungssicherheit für die Lehre.

Die Frage lautet also, was die Gymnasien als abgebende Institution schon leisten und weiter leisten müssen, damit die Abiturientinnen und Abiturienten tatsächlich *studierfähig* sind.

Ganz einfach gesagt, sind es vor allem die drei Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens – selbstverständlich auf hohem Niveau und eingebettet in einen Kontext vertiefter Allgemeinbildung, wie dies auch in den Bildungszielen für Gymnasien in den jeweiligen Landes- und Schulgesetzen genannt und verankert ist.

In einer aktuelleren Terminologie könnte man es vielleicht so ausdrücken: Studierfähigkeit bedeutet eine Kommunikationsfähigkeit, die die Beherrschung von Sprachen und Abstraktionssymbolen voraussetzt.

Konkret bedeutet dies

- den kompetenten Umgang mit muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Texten,
- den kompetenten Umgang mit abstrakten Sprachen und Symbolen der Mathematik und Informatik,
- die Fähigkeit zur Umsetzung abstrakter Denkweisen, Begriffe und Symbole in konkrete Handlungen im Bereich von Naturwissenschaft und Technik,
- die Fähigkeit zu komplexem, vernetztem Denken im historischen Kontext, d.h. also im Bewusstsein der Bedingtheit der Gegenwart von der abendländischen geistesgeschichtlichen und kulturellen Entwicklung, als Grundlage für eigenes Handeln in einem modernen demokratischen Gemeinwesen und ebenso in den engeren sozialen Bezügen der persönlichen Umgebung,
- und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Wertefragen.

Der gymnasiale Unterricht muss auf alle Gestaltungsbereiche des menschlichen Lebens ausgerichtet sein: auf den geisteswissenschaftlich-kulturellen, den gesellschaftlich-sozialen und den technisch-naturwissenschaftlichen. Gymnasialer Unterricht hat sich an den durch Kultur und Wissenschaft geprägten Erkenntnis- und Verstehensvorgängen zu orientieren.

Für den Deutschen Philologenverband stellt das Gymnasium eine Bildungseinheit von der Unterstufe bis zur Oberstufe dar, was bedeutet, dass die Struktur und die Inhalte aller Jahrgänge von der Oberstufe her geprägt und entschieden werden. An der Abiturprüfung, dem formellen Abschluss der gymnasialen Schulzeit, zeigen sich dann die Erfolge der vorherigen Lehr- und Lernarbeit. Ihre Zulassungsbedingungen und Inhalte spiegeln die Besonderheiten der gymnasialen Fächerkonzeptionen und des gymnasialen Unterrichts wider.

Über die Studierfähigkeit entscheiden ganz wesentlich die während der gesamten Schulzeit erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, weshalb eine Fixierung auf die Oberstufe des Gymnasiums zu kurz griffe. Das Abitur als Synonym für allgemeine Hochschulreife dokumentiert die Befähigung zum Hochschulstudium. Es bedeutet seit längerem aber auch in zunehmendem Maße ebenso den Qualifikationsnachweis für den Eintritt in eine außeruniversitäre Berufsausbildung.

Die allgemeine Hochschulreife ist damit nur ein Teilziel, wenngleich das wichtigste, des Gymnasiums und ist dem Bildungsziel einer vertieften Allgemeinbildung untergeordnet. Sie umfasst neben der formalen Anerkennung einer allgemeinen Studienberechtigung sehr individuelle Befähigungen für die verschiedenen Hochschulstudienfächer.

Studierfähigkeit hingegen ist wiederum eine spezielle Ausprägung von Hochschulreife. Sie zielt darauf ab, den Anforderungen einer wissenschaftlich fundierten Spezialausbildung genügen zu können. Sie konkretisiert sich in einer breiten und vertieften Grundbildung, aber auch in Leistungsbereitschaft und Leistungswillen. Entscheidend ist dabei nicht, in welchem organisatorischen Rahmen, der bekanntlich in den Bundesländern sehr verschiedenartig gesetzt ist, der Unterricht abläuft, solange nur die genannten pädagogisch-didaktischen Grundprinzipien eingehalten werden, die aus unserer Sicht notwendig sind, um die gymnasialen Bildungsziele zu erreichen.

Natürlich muss sich das Gymnasium, müssen sich auch seine Lehrkräfte der Problematik stellen, dass diese Schulform seine singuläre, den Zugang zur Hochschule steuernde und damit gleichzeitig selektive Funktion verloren hat. Nicht zuletzt politisch gewollt und gefördert gibt es zahlreiche „Alternativwege“ zum Hochschulstudium, was für uns die Frage nach der Besonderheit vor allem des sich qualitativ gegenüber anderen auszeichnenden gymnasialen Weges hin zu Studierfähigkeit und Hochschulreife aufwirft.

Kennzeichnend für das Gymnasium sollte der spezifische, an Forschungsmethoden und Denkweisen, gemeint sind nicht Unterrichtsmethoden (!), orientierte

Weg sein und weniger der, wie vormals üblich, primär an Inhalten und Kanons von Inhalten orientierte, wobei nicht unerwähnt bleiben sollte, dass es dennoch immer noch einen Minimalkonsens von inhaltlichen Anforderungen gibt, der über Jahrzehnte hinweg tragfähig geblieben ist.

Die Anforderungen an das Gymnasium ergeben sich aus den Wissenschaften, da sie die Zugangsweisen zur Erschließung der Phänomene und Zusammenhänge der Welt vorgeben wie auch die Abstraktionsniveaus und Begriffsschemata. Der Anspruch gerade des gymnasialen Bildungsgangs muss also in der Wissenschaftsorientierung liegen.

Als Schule der wissenschaftlichen Grundbildung ist das Gymnasium der Wissenschaftspropädeutik und Vertiefung verpflichtet, was sich in der Einführung zu Methodenbewusstsein, Reflexion, Erkenntniskritik und der Fähigkeit zu problemorientiertem und interdisziplinärem Denken und zu sozialem Verhalten äußert. Man könnte auch von einer Analogie der Lernwege zwischen Gymnasium und Wissenschaft sprechen, die es anzustreben gilt. Und Wissenschaftspropädeutik bedeutet dann eben nicht, Lehrinhalte der Universität im Gymnasium vorwegzunehmen, sondern die grundsätzlichen Voraussetzungen für die wissenschaftstypische Lernmethodik, Ergebnisbeurteilung und Begriffssystematik zu schaffen.

Was bedeutet dies nun aber konkret für die innere Struktur des Gymnasiums?

Es bedeutet

- eine konsequente Anwendung des Eignungsprinzips beim Zugang zum Gymnasium unabhängig von der juristisch konzipierten Elternbeteiligung;
- die Schaffung von mehr Möglichkeiten individueller Förderung, um jede Form besonderer Begabung bis hin zur Hochbegabung im Interesse der Einzelnen wie der Gesellschaft besser als bisher in Förderkonzepten berücksichtigen zu können;
- einen Unterricht nach vornehmlich fachbezogenen Lehrplänen, die auf der Basis neuester fachdidaktischer Erkenntnisse erarbeitet wurden; dabei sind alle unterrichtsmethodischen Fragen an den jeweiligen Inhalten auszurichten und selbstverständlich die modernen Medien angemessen zu berücksichtigen; fachbezogener und fächerverbindender Unterricht ergänzen sich und sind in Stundentafel und Lehrplänen ebenso zu berücksichtigen wie Sonderformen schulischen Lernens und Arbeitens wie z.B. Projekte, Seminarkurse, Facharbeiten;
- wie bislang eine durch Umfang, durchgängige Beschäftigung und Abschlussrelevanz herausgehobene Stellung einzelner Schulfächer wie Deutsch, Mathematik und *die Fremdsprachen* wegen ihrer anerkannten fundamentalen Bedeutung für das Studium; das Erlernen zweier Fremdsprachen als Pflicht, weitere sollten möglich sein; die Erhöhung des Anteils bilingualen Unterrichts in allen Fächern, nicht nur in den gesellschaftswissenschaftlichen;

- eine Aufwertung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften mit einer erneuerten Didaktik und der Verwendung neuer Lehrmethoden und Medien.

Die Erfahrungen der letzten Jahre nach der in allen Bundesländern umgesetzten Verkürzung der gymnasialen Schulzeit haben sowohl zu länderspezifischen Veränderungen der gymnasialen Oberstufe wie auch zu verstärkten Bemühungen um inhaltliche Abstimmungen auf KMK-Ebene geführt. Zukünftig wird wohl auch die demographische Entwicklung zu weiteren Veränderungen führen, wenn auch hier eher länderspezifisch.

Für das Erreichen des Bildungsziels „Studierfähigkeit“ wird es von Bedeutung sein, ob

- die fundamentale Bedeutung einzelner Schulfächer für das Studium durch eine in Umfang und Abschlussrelevanz herausgehobene Stellung manifestiert bleibt,
- ein Kanon von Pflichtfächern, der den gesamten Bildungsweg des Gymnasiums durchzieht und auch in der Abiturprüfung relevant ist, unverzichtbar bleibt, die Wahlmöglichkeit von Fächern also eingeschränkt ist,
- zur Schwerpunktbildung und zur Berücksichtigung von Interessen und Neigungen die Möglichkeit besteht, aus festgelegten Aufgabenfeldern weitere Fächer wählen zu können,
- alle Pflichtfächer bis zum Abitur belegt und die Noten darin auch in die Abiturwertung eingebracht werden müssen, damit Belegung und Einbringung übereinstimmen,
- zur Verbesserung der Vergleichbarkeit der Abiturleistungen zentralere Prüfungsformen unter Einschluss aller zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsinstitutionen erreicht werden können, um eine bundesweite Vergleichbarkeit eher gewährleisten zu können.

Für die Lehrkräfte an Gymnasien bleibt somit die Studierfähigkeit mit ihren Facetten ein zentrales Anliegen, was politisch durch den Philologenverband unterstützt und begleitet wird. Dazu kann in Zeiten, in denen nahezu flächendeckend über eine Umkehr von den Schulzeitverkürzungen im Gymnasium nachgedacht wird, die finanziellen Rahmenbedingungen auch für Schulpolitik schlechter werden oder unverändert von Interessengruppen Forderungen nach einer Einführung neuer Fächer erhoben werden, nur die Konzentration auf die originären Bildungsaufgaben helfen, das angestrebte und als sinnvoll anerkannte Ziel zu erreichen. Wissenschaftspropädeutik manifestiert sich heute primär in wissenschaftsmethodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht so sehr in enzyklopädischen Kenntnissen, und sollte gegenüber finanziellen Einschränkungen immun sein.

Heinz-Peter Meidinger

Abitur – Studienberechtigung, Studienbefähigung, Studienerfolg?

Die Klagen über die Studierfähigkeit deutscher Abiturientinnen und Abiturienten sind wahrscheinlich so alt wie die Geschichte beider Institutionen, der Gymnasien und der Universitäten. Daraus den Schluss zu ziehen, es sei an diesen Klagen empirisch nichts dran, ist jedoch ebenso unzulässig wie die umgekehrte Schlussfolgerung, dass sie berechtigt sind und waren und dass sich an der mangelnden Studierfähigkeit vieler Studierender nichts geändert habe.

1 Klagen über mangelnde Studierfähigkeit von Anfang an

Genau genommen war die Bestimmung des preußischen Abiturreglements von 1788, wonach „künftig alle von öffentlichen Schulen zur Universität abgehende Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule [...] öffentlich geprüft werden, und nachher ein detailliertes Zeugniß über ihre bey der Prüfung befundene Reife oder Unreife zur Universität erhalten sollen“ (Kamp 1988, 266), und damit die Einführung des Abiturs eine erste umfassende und bis heute gültige Antwort auf die Klagen der Universitäten und der Wissenschaft über die mangelnde Studierfähigkeit der bis zu diesem Zeitpunkt vor allem nach sozialer Stellung und Geldbeutel zugelassenen Studierwilligen. Es dauerte noch bis 1834, bevor das Abitur für alle studierwilligen Gymnasiasten verbindlich wurde. Doch die Klagen hielten an und werden gegenwärtig wieder stärker, insbesondere seit der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten in den letzten 50 Jahren von rund 10 Prozent auf fast 50 Prozent stieg.

Großes öffentliches Aufsehen erregte 2012 die Umfrage des Philosophischen Fakultätentages bei seinen Mitgliedern, Professoren geisteswissenschaftlicher Fakultäten, die deren damaliger Vorsitzender, der Bayreuther Germanistikprofessor Gerhard Wolf, der Presse vorstellte (s. auch Wolf 2013). Das nahezu einhellig negative Ergebnis der Umfrage dokumentiert vor allem den eklatanten Rückgang der Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz der Abiturienten, und damit elementarer Grundvoraussetzungen für die Aufnahme eines Studiums. Ähnliche Klagen

kommen auch aus anderen Fakultäten, nicht zuletzt aus dem Bereich der Naturwissenschaften, wo die „Verlustrate“ insbesondere während der Anfangssemester schon immer hoch war, – in den letzten Jahren aber noch weiter gestiegen ist. Kritik einer aufnehmenden Bildungsinstitution an der jeweils abgebenden, wie es sie beispielsweise auch zwischen Gymnasium und Grundschule gibt, könnte den Eindruck vermitteln, es gehe vorrangig um einen Statusdiskurs. Die Vielstimmigkeit des Klagechors der Hochschulen, bei denen sich zunehmend auch Vertreter melden, die nicht im Verdacht einer bloßen Abgrenzungsmentalität stehen, legt allerdings den Schluss nahe, dass es sich hier doch um eine Kritik handelt, die jenseits von Befindlichkeiten auf tatsächliche, empirisch feststellbare Veränderungen reagiert.

2 Schillernder Begriff der Studierfähigkeit

Wenn man versucht, der pauschalen Kritik auf den Grund zu gehen, stößt man auf ein ganzes Bündel sehr konkreter, zum Teil aber auch sehr komplexer Fragen. Schon der Begriff Studierfähigkeit ist schillernd. Beziehen sich die Klagen auf alle Studiengänge gleichermaßen oder muss man hier differenzieren? Warum sind die Studienabbrecherquoten in einigen Fächern so viel höher als in anderen? Wieso schließen aber dann diejenigen, die durchhalten, laut aktuellem Bericht des Wissenschaftsrats ihr Hochschulstudium mit immer besseren Noten ab? In manchen Studiengängen wie Biologie ist dies inzwischen die Durchschnittsnote 1 (vgl. Wissenschaftsrat 2012).

Gibt es überhaupt so etwas wie eine allgemeine Studierfähigkeit? Müsste also jeder Abiturient eigentlich zumindest theoretisch jedes Studienfach studieren und dort einen erfolgreichen Abschluss machen können?

Wolfgang Lührmann (1996) hat bereits vor knapp 20 Jahren in einer kritischen Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz von 1995 zum Themenkomplex „Abitur – allgemeine Hochschulreife – Studierfähigkeit“ zu Recht darauf hingewiesen, dass „Studierfähigkeit“ in erster Linie einmal lediglich ein Konstrukt ist. Dieses reflektiert nicht nur das Bildungsziel der abgebenden Bildungsinstitution, des Gymnasiums, sondern auch die Erwartungshaltung der Hochschulen. Die HRK machte im Übrigen damals die reformierte gymnasiale Oberstufe mit ihrem ausgeprägten Wahlsystem und der daraus sich ableitenden Unvergleichbarkeit von Abiturprüfungen für die beklagte abnehmende Studierfähigkeit verantwortlich.

Wenn man die Eigenschaften der Studienanfängerinnen und -anfänger in den Fokus nimmt, muss man auch immer prüfen, ob nicht von beiden Seiten her, Schulen und Hochschulen, manche Erwartungen unrealistisch bzw. überzogen

und unzulässig sind und waren. Letztendlich bleibt die Frage offen, ob es allgemeine Studierfähigkeit, also die Fähigkeit, wirklich jedes Fach studieren zu können, jemals in der Realität so unbeschränkt gegeben hat oder ob es nicht auch schon vor 50 und 100 Jahren einem Abiturienten mit einer Note „ausreichend“ in Mathematik klar war, dass er ein Mathematikstudium aller Voraussicht nach nicht würde bewältigen können. Zeigt die Tatsache, dass Studienerfolgsquoten von Fach zu Fach stark differieren, dass die Studierfähigkeit studiengangspezifisch ist, oder dokumentiert sie mehr die unterschiedliche Fähigkeit der Fakultäten, ihre Studierenden dort abzuholen, wo sie stehen? Der Übergang von der Schule auf die Hochschule müsste wohl von beiden Seiten her optimiert werden, sowohl von der Kompetenzvermittlung der Schule als auch von der Anschlussfähigkeit der Universität her.

3 Rückwirkungen von Schulreformen auf Studierfähigkeit

Wir wissen heute, dass die als Reaktion auf die Kritik unter anderem der Hochschulen erfolgte Reform der gymnasialen Oberstufe in verschiedenen Bundesländern mit der größeren Verbindlichkeit von Kernfächern im Abitur (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) und der teilweisen Abschaffung von Grund- und Leistungskursen nicht dazu beigetragen hat, dass die Kritik leiser geworden ist, – eher im Gegenteil. Für die erneute Reform der Oberstufe in verschiedenen Ländern mag es gute Gründe gegeben haben. Niemand wird aber bestreiten, dass eine wesentliche positive Stärkung der Studierfähigkeit von Abiturienten dadurch nicht eingetreten ist. Das ist auch nicht verwunderlich, kennt man die komplexe Gemengelage aus Einflussfaktoren, die bei der Qualität des Abiturs und der Studierfähigkeit von Studienanfängern eine Rolle spielen: allgemeine gesellschaftliche Faktoren (z.B. Rückgang der Lesekompetenz aufgrund der Verdrängung von Büchern durch moderne Medien), massive Ausweitung der Abiturquoten, Eröffnung zusätzlicher Wege zum Abitur neben den Gymnasien und deren klassischem Abitur, Öffnung der Hochschulen für Nichtabiturienten, Verkürzung von Schulzeiten – Stichwort G8 –, Änderung und Neujustierung von Leistungsstandards u.v.m. Es sollte deshalb auch niemand glauben, die Einführung von Bildungsstandards beim Abitur oder die Einführung länderübergreifender Abiturprüfungsteile oder gar der Ausbau von Ganztagschulen würde umgehend die Studierfähigkeit deutscher Abiturienten verbessern. Das ist kein Plädoyer gegen vernünftige nachhaltige Schulreformen, aber gegen die Neigung bildungspolitischer Akteure, geplante Reformen mit großem Marketingaufwand als sichere Problemlöser zu verkaufen. Außerdem wird dabei der Umstand vernachlässigt, dass nicht wenige Faktoren, die Studierfähigkeit beeinflussen, nicht im direkten Einflussbereich von

Schule liegen, etwa was individuelle Zielorientierung, Motivation und notwendige Rahmenbedingungen eines Studiums betrifft.

Beide sich in Teilbereichen widersprechenden, in den letzten 50 Jahren durchgeführten Oberstufenreformen hatten auch eine Reihe unbeabsichtigter, nicht gewollter Nebenwirkungen, um nicht gleich von Kollateralschäden zu sprechen. So versuchte die Kollegstufenreform der 1970er Jahre die gymnasiale Oberstufe und das Studium dadurch enger zu verzahnen, dass einerseits frühzeitiger durch das Leistungskurssystem eine begrenzte Spezialisierung im Hinblick auf künftige Studienfächer möglich wurde sowie andererseits auf universitäre Arbeitsweisen wissenschaftspropädeutisch hingeführt wurde. Im Grunde genommen wurde damals der Spagat versucht zwischen dem klassischen deutschen Abitur mit seiner Fächerbreite auf der einen Seite und der Vorspezialisierung des angelsächsischen College-Systems, das keine allgemeine Hochschulreife mehr kennt, sondern nur eine fächerspezifische auf der anderen Seite. Wer geglaubt hatte, dadurch verstumme die Kritik der Hochschulen an der mangelnden Studierfähigkeit, wurde schnell enttäuscht. Statt der alten tauchten nun neue Kritikpunkte auf: An den Gymnasien würden in den Leistungskursen universitäre Inhalte vorweggenommen, lautete ein Hauptvorwurf. Angesichts der großen Variationsbreite bei der Wahl der Abiturprüfungsfächer sei die Vergleichbarkeit kaum mehr gegeben, was angesichts der zunehmenden Zulassungsbeschränkungen und der dadurch wachsenden Bedeutung von Zehntel- und Hunderstelnoten die Bildungsungerechtigkeit verstärke.

Auch wenn die Mär vom angeblichen „Bremer Bet-Hüpf-Sing-Abitur“ (Abitur gleichzeitig in Religion, Sport und Musik) nie zutraf, weil zu keinem Zeitpunkt mit den KMK-Richtlinien vereinbar, war es doch ein Ärgernis, dass man als Abiturient ungeliebten Kernfächern in der Abiturprüfung ausweichen konnte, etwa der Mathematik oder auch der eigenen Muttersprache. Dies wurde vor allem dann sichtbar, wenn Studierende in Studiengängen auf mathematische Inhalte trafen, wo sie dies nicht erwarteten, etwa außerhalb der Naturwissenschaften in Fächern wie Politikwissenschaft, Philosophie, Soziologie oder Psychologie. Auch war es tatsächlich angesichts der durch PISA dokumentierten hohen Bedeutung grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten kaum begründbar, dass beim Hauptschulabschluss und der mittleren Reife Deutsch verbindlich schriftlich geprüft wurde, im Abitur aber Ausweichmöglichkeiten bestanden.

In unterschiedlichem Ausmaß haben deshalb die Bundesländer schrittweise Wahlmöglichkeiten, Niveaudifferenzierungen und Spezialisierungsmöglichkeiten der reformierten Oberstufe wieder korrigiert und zurückgenommen. Auch wenn der DPhV diese Reform der gymnasialen Oberstufe positiv begleitet hat, muss heute in den betroffenen Bundesländern eingeräumt werden, dass dadurch die angestrebten Ziele, mehr Vergleichbarkeit, mehr Allgemeinbildung, mehr Verankerung der Kernfächer, nur unzureichend erreicht wurden. Im Gegenteil: Gerade

die Dozenten naturwissenschaftlicher Fächer stellten nun auf einmal fest, dass die Absolventen der Leistungskurse, an denen sie sich weitgehend orientiert hatten, ausblieben und Wissensgebiete, die zuvor vorausgesetzt werden konnten, in Gänze fehlten. In Bayern führte beispielsweise die Verpflichtung, Mathematik im Abitur schriftlich zu prüfen, dazu, dass sich in der Oberstufe nun das vorrangige Bestreben der Mathematiklehrkräfte darauf richtet, die leistungsschwächeren Schüler so zu fördern, dass sie diese Hürde bewältigen. Im Unterricht dominieren deshalb in erster Linie die Routinen und die Standardübungen, – auf die mathematisch besonders befähigten Schüler wird dagegen weniger eingegangen als vorher.

4 Neue Hindernisse und Herausforderungen

Es gibt aber noch ganz andere Entwicklungen, die die Universitäten und die Studienanfänger vor neue Herausforderungen stellen und das Konstrukt Studierfähigkeit in einem anderen Licht erscheinen lassen.

Trotz Abschaffung der Wehrpflicht und G8 gibt es eine zunehmende Zahl von Studierenden, die erst Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife an die Universität gelangt oder ein neues Studium aufnimmt. Die Lücke zwischen Abitur und Studienbeginn hat sich eher vergrößert als verkleinert. Dies gilt etwa für die per Warteliste nach nicht selten mehr als fünf Jahren zugelassenen Medizin- und Pharmaziestudenten, es gilt aber auch für die lebensälteren Berufstätigen, denen der Hochschulzugang erleichtert wurde und die in immer größerer Zahl an die Hochschulen strömen. Diese stehen vor der Riesenaufgabe, „das Lernen wieder zu lernen“ und sich die verschütteten oder nicht vorhandenen Studiengrundlagen erst (wieder) beizubringen.

Der Bolognaprozess hat gerade an deutschen Hochschuleinrichtungen zu einer so unüberschaubaren Ausdifferenzierung und Vervielfachung von Bachelor- und Masterstudiengängen geführt, dass heute ein erneuter Versuch, wie ihn vor 25 Jahren koordinierend Werner Heldmann und Thomas Finkenstaedt im Auftrag des Deutschen Hochschulverbands unternommen haben, ausgehend von den Fächern die notwendigen Fähigkeiten und Wissensvoraussetzungen von Studienanfängern zu bestimmen, von vorneherein zum Scheitern verurteilt wäre (vgl. Finkenstaedt/Heldmann 1989).

Dazu ist das Gymnasium als Königsweg zur Hochschulreife ergänzt oder auch abgelöst worden durch eine große Anzahl weiterer Wege zum Abitur. Neben den seit Jahrzehnten existierenden Gesamtschulen müssen da die Schulen des früheren Zweiten Bildungswegs, die beruflichen Oberstufen, genannt werden, aber auch zunehmend neue Schulformen wie Stadtteilschulen, Sekundarschulen, Oberschulen, wie sie in ihrem jeweiligen Bundesland auch heißen mögen. Über 40 Prozent

der Hochschulzugangsberechtigten haben im Jahre 2012 ihr Abitur auf einem Weg außerhalb des Gymnasiums erworben.

Das ist einerseits erfreulich, weil es die hohe Durchlässigkeit unseres Bildungssystems unter Beweis stellt und auch die Chancen auf ein Studium für bildungsferne Schichten erhöht hat, – es hat andererseits aber die Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen nochmals erschwert. Daran haben auch die in den letzten beiden Jahren von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards für das Abitur wenig ändern können, zumal sie sich nur auf wenige Fächer beschränken und insbesondere das breite Spektrum beruflicher Abiturschlüsse unzureichend erfassen.

5 Abitur ist nicht gleich Abitur

Abitur ist nicht gleich Abitur in Deutschland. Da gibt es zum einen unbestrittene Leistungsunterschiede zwischen den Bundesländern. Zwar ist es wissenschaftlich nicht solide, die enormen Differenzen bei PISA auf die Abiturleistungen hochzurechnen. Trotzdem spricht einiges dafür, dass das Niveau des Abiturs zwischen den Bundesländern eine ähnliche Leistungsspreizung zeigt, wie sie PISA für die Mittelstufe offenbart hat. Für ein erhebliches innerdeutsches Leistungsgefälle sprechen z.B. auch die Ergebnisse der TIMS-Studien, die mathematisch-naturwissenschaftliche Schülerleistungen auch in der Sekundarstufe II gemessen haben. Ganz deutlich sind die Unterschiede der Abiturleistungen durch die TOSCA- und LAU-Studie zwischen Baden-Württemberg und Hamburg herausgearbeitet worden (vgl. Trautwein/Köller/Lehmann/Lüdtke 2007). Dabei wird zwischen und innerhalb der Bundesländer eine deutliche Variation bei Leistung und Notenvergabe konstatiert. Im Rahmen der TOSCA-Studie wurde durch einen eigenen Fachleistungstest Mathematik festgestellt, dass trotz ähnlicher Abiturnoten „der Wissensstand der Abiturienten in Hamburg [...] um rund ein bis zwei Schuljahre hinter dem der Abiturienten in Baden-Württemberg“ lag (Trautwein 2010). Es wurde aber auch deutlich, dass etwa die Notenvergabe an beruflichen Gymnasien nach einem anderen Referenzsystem als an allgemeinbildenden Gymnasien in Baden-Württemberg erfolgte. Dabei spiegelten sich die Leistungsunterschiede in den Benotungen kaum bzw. nur unzureichend wider. Ähnliches hatte die frühere Landesregierung in NRW anlässlich eines Vergleichs zwischen den Abiturergebnissen an Gesamtschulen und Gymnasien herausgefunden (vgl. Nitschmann 2008). Was für NRW, Baden-Württemberg und Hamburg gilt, kann mit Sicherheit auf die gesamte Bundesrepublik übertragen werden. Das Abitur ist in Hamburg und Stuttgart, in Koblenz und Dresden, in Bremen und Passau zu unterschiedlichen Preisen zu haben.

Auffällig ist weiterhin, dass ähnlich der oben erwähnten, vom Wissenschaftsrat beklagten Noteninflation bei Hochschulabschlüssen auch beim Länderzentralabitur immer bessere Durchschnitte erzielt werden. Da „kann man sich beispielsweise an die „Abiturnoten im Ländervergleich“ halten, die von der Kultusministerkonferenz jährlich ermittelt werden. [...] In Berlin [...] ist die Durchschnittsnote im [...] Zeitraum [von 2002 bis 2012] von 2,76 auf 2,4 gesunken. Auch in Nordrhein-Westfalen (2002: 2,68/2012: 2,51) und Bayern (2,46/2,35) sind die Abiturienten deutlich besser geworden [...]“ (Kaube 2014).

Auch wenn man als Philologe und Gymnasialvertreter dies gerne auf gestiegene Leistungen zurückführen würde, weiß der Praktiker vor Ort, dass dies mehr an politischen und gesetzlichen Vorgaben, veränderten Notenberechnungsverfahren, leichteren Aufgabenstellungen und zum Teil auch freundlicheren Korrekturmaßstäben liegt. In NRW hat die Einführung des Landeszentralabiturs die Schnitte nach oben getrieben, in Bayern die massive Aufwertung mündlicher Noten in der sogenannten Qualifikationsphase. Dazu kam die ministerielle Erwartungshaltung an die Schulen, die Sitzenbleiberzahlen dramatisch zu senken. Schließlich haben die Gymnasien auch zunehmend mit übertretenden Grundschulern zu tun, die von guten Noten „verwöhnt sind.“ So stieg beispielsweise die Quote der von der Grundschule als gymnasialgeeignet eingestuften Schüler in Bayern (Notendurchschnitt bis 2,33) von 35 bis 40 Prozent vor 20 Jahren auf 45 bis 55 Prozent je nach Regierungsbezirk an, wie aus den jährlichen Auswertungen der MB-Dienststellen in Bayern hervorgeht.

6 Abitur oder Eingangsprüfung?

Soll man also angesichts unterschiedlicher Leistungsmaßstäbe und der schwer vergleichbaren Rahmenbedingungen in einzelnen Ländern bei der Feststellung der Studierfähigkeit auf das Abitur künftig verzichten? Der Schluss scheint nahe zu liegen. Damit macht man es sich aber zu einfach, vor allem, wenn man die Alternativen und Konsequenzen eines Abschieds vom Abitur als zwar nicht mehr ausschließlichem, aber nach wie vor gewichtigstem Kriterium des Hochschulzugangs prüft.

Denn die Abiturdurchschnittsnote erweist sich nach wie vor trotz aller aufgezählten Einschränkungen und der Variationsbreite zwischen den Bundesländern als bester Prädiktor für den Studienerfolg in der Mehrzahl der Studienfächer. Zur Validität der Abiturdurchschnittsnoten wurde vor einigen Jahren eine Metastudie über die Ergebnisse aller Einzelstudien seit 1980 vorgelegt (vgl. Hell/Trapmann/Schuler 2007). Die Autoren belegen, dass die Abiturnote der beste Einzelprädiktor ist, dessen Prognosekraft von keiner Einzelnote übertroffen wird. Je besser das

Abitur, desto besser die Noten im Studienverlauf, desto besser die Noten bei Vor-diplom und Zwischenprüfung, desto weniger Studienabbrüche und Studienfachwechsel. Umgekehrt kommt eine Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung zu dem Schluss, dass die Prognosekraft von Auswahlgesprächen und Essays sehr gering ist (vgl. Fries 2007). Wie ist diese hohe Aussagefähigkeit der Abiturdurchschnittsnote für die zu erwartende Studierfähigkeit zu erklären? Sie ist mit Sicherheit dem Umstand geschuldet, dass in das Abitur nicht nur punktuelle Leistungen der eigentlichen Abiturprüfung einfließen, sondern auch Leistungen und Beobachtungen aus den zwei Jahren zuvor, basierend auf einem Mix aus unterschiedlichen Prüfungsformen, mündlich wie schriftlich, die auch an der Hochschule von Bedeutung sind. Für gute Noten im Abitur sind außerdem neben Wissen und Fähigkeiten auch Persönlichkeitseigenschaften wie Ausdrucksfähigkeit, kognitive Grunddispositionen, Fleiß, Ausdauer, Leistungsmotivation und Lernbereitschaft besonders wichtig, die gleichfalls für ein erfolgreiches Studium grundlegend sind.

Mir erscheint deshalb nicht die Ersetzung des Abiturs durch Hochschuleingangsprüfungen zielführend, sondern der Versuch, durch Qualitätssicherung und mehr Maßnahmen für mehr Vergleichbarkeit beim Abitur für mehr Gerechtigkeit bei der Zuteilung von Studienplätzen zu sorgen. Ob das Vorhaben der Kultusministerkonferenz, bis 2017 einen länderübergreifenden Abiturteil, basierend auf gemeinsamen Aufgabenpools, in die jeweiligen Landeszentralabiturprüfungen zu implementieren, da der entscheidende wirksame Ansatzpunkt ist, darf derzeit noch bezweifelt werden. Denn Bedingung für bessere Vergleichbarkeit muss die Angleichung auf der höheren Qualitätsstufe sein, nicht die Nivellierung nach unten. Solange aber die meisten Bildungsminister zwar verbal für die Vergleichbarkeit eintreten, bei der Umsetzung aber niemandem wehtun wollen, wird sich nichts fundamental ändern. Wer mehr Vergleichbarkeit will, muss die Karten offen auf den Tisch legen, muss auch vergleichende Analysen von Abituraufgaben und Abiturkorrekturen zulassen und veröffentlichen. Da endet aber dann ganz schnell die Reformbereitschaft der Bildungspolitiker in allen Ländern und in allen Parteien.

Literatur

- Finkenstaedt, T./Heldmann, W. (Hrsg.) (1989): Studierfähigkeit konkret. Bad Honnef
- Fries, M. (2007): Eignungsfeststellungsverfahren und Studienerfolg. Können Eignungskriterien den Studienerfolg prognostizieren? München
- Hell, B./Trapmann, S./Schuler, H. (2007): Eine Metaanalyse von fachspezifischen Studierfähigkeitstests im deutschsprachigen Raum. In: Empirische Pädagogik, 21, Heft 3, 251-270

- Kamp, N. (1988): Das Abiturreglement von 1788. Dissertation. Essen
- Kaube, J. (2014): Abiturnoten. Das Berliner Wunder. In: FAZ vom 19.05.2014. Zugänglich: www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/ein-blick-auf-die-abiturnoten-im-laendervergleich-12947514.html – letzter Zugriff: 26.06.2014
- Lührmann, W. (1996): Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit. Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 1-2, 1-20
- Nitschmann, J. (2008): Gravierende Unterschiede bei NRW-Zentralabitur. Gesamtschule unterliegt Gymnasium. In: Berliner Zeitung vom 20.08.2008. Zugänglich: <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/gravierende-unterschiede-bei-nrw-zentralabitur-gesamtschule-unterliegt-gymnasium,10810590,10580796.html> – letzter Zugriff: 26.06.2014
- Trautwein, U. (2010): Abitur ist nicht gleich Abitur. In: FAZ vom 07.01.2010. Zugänglich: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/bildung-abitur-ist-nicht-gleich-abitur-1908980.html> – letzter Zugriff: 15.06.2014
- Trautwein, U./ Köller, O./Lehmann, R./Lüdtke, O. (Hrsg) (2007): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Drs. 2627-12 des Wissenschaftsrats. 09.11.2012. Hamburg
- Wolf, G. (2013): Innenansicht einer Bildungskatastrophe. In: Die Politische Meinung. Nr. 519, März/ April 2013, 54-58