

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Roswitha Stengl-Jörns
(Hrsg.)

Abitur und Studierfähigkeit

Ein interdisziplinärer Dialog

Lin-Klitzing / Di Fuccia / Stengl-Jörns
Abitur und Studierfähigkeit

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,
David Di Fuccia und Roswitha Stengl-Jörns
in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Philologenverband (DPhV)

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Roswitha Stengl-Jörns
(Hrsg.)

Abitur und Studierfähigkeit

Ein interdisziplinärer Dialog

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2014.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1987-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber7

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Abitur und Studierfähigkeit – eine Einführung 11

Dr. Horst Günther Klitzing

Studierfähigkeit – die schulische und verbandspolitische Sicht 23

Heinz-Peter Meidinger

Abitur – Studienberechtigung, Studienbefähigung, Studienerfolg? 27

Abitur und Studierfähigkeit

Jürgen Oelkers

Prognosewert des Abiturs – theoretisch betrachtet 39

Olaf Köller

Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet 55

Hans-Carl Jongebloed

Studieren ohne Abitur – oder: Über die Bedingungen der Möglichkeit,
studierfähig zu sein 74

„Allgemeine“ Studierfähigkeit

Elmar Anhalt

Was bedeutet Studierfähigkeit – gestern und heute? 117

Christa Schnabl, Gisela Kriegler-Kastelic

Studierfähigkeit auf dem Prüfstand. Kompetenz, Eignung und
Begabung an der Schnittstelle von Schule und Hochschule 147

„Spezifische“ Studierfähigkeit*Erhard Cramer, Sebastian Walcher, Olaf Wittich*

Studierfähigkeit im Fach Mathematik:

Anmerkungen zu einem vernachlässigten Thema 163

Rolf Frankenberger

Studierfähigkeit: Theorie und empirische Befunde

am Beispiel der Politikwissenschaft 183

Bernhard Dressler

Was bedeutet Studierfähigkeit im Fach Evangelische Religion? 206

Autorenspiegel 215

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

Vorwort der Herausgeber

Mit Hilfe des Klinkhardt-Verlages und auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes wurde die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Jahr 2009 gegründet. Ziel war und ist es, im Interesse einer nach TIMSS und PISA neu begonnenen Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule den Diskurs von Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen und Schulpraktikern zu bildungspolitisch relevanten Themen für Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen.

Der erste Band widmete sich dem Thema der *schulischen Begabtenförderung*. Im zweiten Band wurden *Chancen und Probleme schulischer Übergänge* aus einer Disziplinen übergreifenden Perspektive bearbeitet. In Band 3 wurden wesentliche *Aspekte gymnasialer Bildung* aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie einander gegenübergestellt. In Band 4 diskutierten PISA-Forscher und deren Kritiker über die nach PISA eingesetzte „*Vermessung der Schule*“ und deren Konsequenzen für die Schulpraxis. Im fünften Band zu „*Methoden der Inszenierung wissenschaftlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe*“ wurde eine spezifische Perspektive auf die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe gelegt: Schülerinnen und Schüler erhalten nicht als wissenschaftliche Experten, wohl aber als gebildete Laien unterschiedliche Zugänge zu verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnissen, indem sie in der gymnasialen Oberstufe wissenschaftliche Arbeitsweisen erleben und beginnen, eine wissenschaftliche Haltung zu entwickeln.

Im nun vorliegenden sechsten Band geht es um die historische und gegenwärtige Bestimmung von Studierfähigkeit als eines der wesentlichen Vermittlungsziele der gymnasialen Oberstufe. Aus den Beiträgen geht u.a. hervor, dass die Studierfähigkeit nicht unabhängig von bereits in der Sekundarstufe I beschrittenen Lehr- und Lernwegen der Schülerinnen und Schüler gedacht werden sollte. Sie dürfte – umfassend betrachtet – auch nicht nur von deren Fähig- und Fertigungsprofil her bestimmt werden, sondern müsste ebenso auch institutionell und personell in der Kooperation zwischen Gymnasium und Universität gestärkt werden. Um neben der allgemeinen Studierfähigkeit auch die spezifische Studierfähigkeit zu profilieren, sollten die universitären Fachdisziplinen explizit ihre fachspezifischen

Studienanforderungen beschreiben. Gesamtgesellschaftlich betrachtet müssen die Rahmenbedingungen, u.a. finanzieller und rechtlicher Art, verantwortlich abgesichert werden, um für die Studierfähigen die Studierbarkeit zu gewährleisten.

In diesem Band werden die o.g. Aussagen von deutschen, Schweizer und österreichischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Allgemeinen und Systematischen Pädagogik, der Sozialethik, der empirischen Bildungsforschung, der Berufspädagogik, der Mathematik, der Politikwissenschaft und der Theologie diskutiert. Gemeinsames Interesse ist die Stärkung von individueller Studierfähigkeit und institutioneller Studierbarkeit.

Für die Veröffentlichung des Bandes „Abitur und Studierfähigkeit“ haben sich wieder drei Herausgeber aus Universität und Schule zusammengefunden: für die Schulpädagogik Susanne Lin-Klitzing von der Philipps-Universität Marburg, für die Fachdidaktik David Di Fuccia von der Universität Kassel und für die Schule Roswitha Stengl-Jörns, Schulleiterin eines hessischen Gymnasiums in Königstein.

Die Herausgeber wünschen dieser notwendigen Publikation in Zeiten vielfältigen Nachdenkens über die Rolle und Funktion des Gymnasiums, über die Vergabe der allgemeinen Hochschulreife und die historisch damit verbundene Aufgabe der Vermittlung von Studierfähigkeit viele interessierte Leserinnen und Leser!

Einführung

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 Bildungspolitiker, 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 substantziellen 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 Seminars beinhalte“ 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“.