



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Kritische Übergänge

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde
zur Frage der Studierbarkeit

Rolf Frankenberger
Band 9/3 · Tübingen 2013

ZENTRALE VERWALTUNG II – STUDIUM UND LEHRE
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik



EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Kritische Übergänge

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit

Rolf Frankenberger

Herausgegeben von Christine Baatz, Andrea Fausel und Regine Richter

Band 9/3
Tübingen 2013



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: nbn:de:bsz:21-opus-70738

URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2013/7073/>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Isabelle Villegas

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen

Zentrale Verwaltung II – Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Sigwartstr. 20

72076 Tübingen

Tel.: +49 (0) 7071 29-78 385

Fax: +49 (0) 7071 29-5615

hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de

www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Titelbild:

© Magnus – Fotolia.com

Inka Paas © Universität Tübingen

© B. Wylezich – Fotolia.com

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen

Universitätsbibliothek

Hochschulpublikationen/Dissertationen

Wilhelmstr. 32

72074 Tübingen

Tel.: +49 (0) 7071 29-76999

Fax: +49 (0) 7071 29-3123

edl-publ@ub.uni-tuebingen.de

<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	5
2	Studierfähigkeit – Annäherung an ein (umstrittenes) Konzept	7
3	Studierfähigkeit testen	13
3.1	Alternative Verfahren zur Feststellung der Studierfähigkeit	14
3.2	Studierfähigkeitstest: Das Beispiel der Tübinger Politikwissenschaft	15
4	Studierfähigkeit fördern	25
4.1	Zwischen den Lernwelten – Das Seminarfach als Schnittstelle von Schule und Hochschule	26
4.2	Hochschuldidaktische Perspektiven 1: Aktivierende Lehre	29
4.3	Hochschuldidaktische Perspektiven 2: Forschendes Lernen	30
5	Ein (sehr) kurzes Fazit	35
	Abbildungsverzeichnis	36
	Literatur	37
	Anschrift des Autors und der Herausgeberinnen	
	Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik	

Editorial

Seit gut einem Jahrzehnt wird vom Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg eine Qualifizierung für Lehrende der Landesuniversitäten angeboten. Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlussarbeit haben viele der Absolventen des Qualifizierungsprogramms Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten soll der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Diesem Zweck dient die vorliegende Zeitschrift.

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der im Rahmen der Qualifizierung erstellten schriftlichen Arbeiten wird transparent, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen werden aufgenommen und zugänglich gemacht. Darüber hinaus bietet die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen können auch erfahrene Lehrende in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen finden.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift lädt ein, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander zu verknüpfen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, fördert vor allem auch bewusst den interdisziplinären Dialog. Damit spiegelt sie die intensive Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem universitäts- und fächerübergreifenden Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatsprogramm ergeben hat.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift hilfreiche Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Kritische Übergänge

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierfähigkeit

Rolf Frankenberger

Die Übergänge zwischen den einzelnen Institutionen des deutschen Bildungssystems sind individuell wie institutionell kritische Phasen. Dies gilt auch und gerade für den Übergang von der gymnasialen Oberstufe zur Hochschule, wie die durchschnittlichen Abbrecherquoten von über 25 Prozent in Deutschland zeigen. Thematisiert werden diese Übergänge vor allem unter dem kontrovers diskutierten Begriff der Studierfähigkeit. Im vorliegenden Beitrag geht es zunächst darum, das Konzept der Studierfähigkeit zu erörtern und sich an eine Definition anzunähern, die über fachliche und methodische Kompetenzen hinaus vor allem personale und soziale Kompetenzen als integralen Bestandteil von Studierfähigkeit versteht. In einem zweiten Schritt werden verschiedene Verfahren der Überprüfung von Studierfähigkeit und das konkrete Beispiel des Studierfähigkeitstests für das Fach Politikwissenschaft an der Universität Tübingen vorgestellt. Die Analyse zeigt, dass Studierfähigkeitstests eine sinnvolle Ergänzung zur Abiturnote sein können, dass allerdings auch hier personale und soziale Kompetenzen eher im Hintergrund stehen. Die Tatsache, dass sowohl der fachlich-methodische als auch der personale und soziale Bereich der Studierfähigkeit anhand der gezielten Einbindung hochschuldidaktischer Ansätze und Strategien schon in der gymnasialen Oberstufe gefördert werden können, zeigt die Diskussion des in Baden-Württemberg als besondere Leistung verankerten Seminarfachs in Kapitel 4. Aktives und forschendes Lernen ermöglichen die Integration sozialwissenschaftlicher Forschung und das Durchlaufen eines kompletten Forschungszyklus. Eine stärkere Vernetzung der Institutionen Schule und Hochschule wäre daher wünschenswert, um Studierfähigkeit schon in der gymnasialen Oberstufe zu stärken und forschungsorientiertes Lernen zu fördern.

1 Einleitung

Im Studienjahr 2011/12 begannen 66.228 (überwiegend junge) Menschen in Baden-Württemberg ein Studium im ersten Hochschulsesemester, 2012/13 waren es 67.912, davon 32.971 an den Universitäten (Statistisches Landesamt 2013). Und auch im aktuellen Wintersemester 2013/14 werden die Hochschulen des Landes voraussichtlich wieder über 65.000 Erstsemester begrüßen können. Auf der anderen Seite brechen nach Angaben des Hochschulinformationssystems (Heublein et al. 2012) bundesweit etwa ein Viertel aller Studierenden ihr Studium ab (23% in Diplomstudiengängen, 28% in Bachelorstudiengängen, und lediglich 11% in den Staatsexamensstudiengängen). Als eine Ursache für diese im inter-

nationalen Vergleich zwar relativ durchschnittliche, aber dennoch hohe Abbrecherquote wird die Ausgestaltung der Übergänge vom sekundären in den tertiären Bildungsbereich identifiziert. Denn diese Übergänge sind kritisch, individuell wie institutionell. Thematisiert werden die Übergänge dabei vor allem unter dem Begriff der Studierfähigkeit. Wie dieser zu definieren und im Anschluss daran die Studierfähigkeit zu fördern ist, treibt Schulen wie Hochschulen gleichermaßen um¹.

In den folgenden Abschnitten geht es mir darum, einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten, der auch Praktikern bei der Gestaltung von Übergängen von Nutzen sein kann. In Kapitel 2 geht es daher zunächst um die Annäherung an einem Begriff von Studierfähigkeit, der über das Konzept der »allgemeinen Hochschulreife« hinausgeht und sich an formalen Kriterien ebenso orientiert wie an der erlebten Praxis von StudienberaterInnen. Ausgehend von dieser Auseinandersetzung mit einem durchaus umstrittenen Konzept erläutere ich in Kapitel 3 eine Reihe von Verfahren, mit denen Studierfähigkeit jenseits der allgemeinen Hochschulreife getestet wird. Illustriert wird dies exemplarisch an einigen Befunden zum Studierfähigkeitstest des Instituts für Politikwissenschaft der Universität Tübingen, der inzwischen im zehnten Jahr durchgeführt wird. Welche Schlüsse sich aus den vorangegangenen Aspekten ziehen lassen für die Stärkung von Studierfähigkeit und damit die Gestaltung von Übergängen, diskutiere ich in Kapitel 4 beispielhaft am in der baden-württembergischen gymnasialen Oberstufe verankerten Seminarfach, in dem Schülerinnen und Schüler an das eigenständige wissenschaftlich fundierte Arbeiten herangeführt werden. Dabei können jenseits der formalen Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens vor allem die hochschuldidaktischen Perspektiven und Konzepte der aktivierenden Lehre und des forschenden Lernens einen systematischen Beitrag zur Förderung der Studierfähigkeit leisten, wenn sie in den Unterricht mit eingebunden werden.

¹ So wurde ich im Frühjahr 2013 von Hermann Schwörer, Lehrer am Berufschulzentrum Mettnau-Schule in Radolfzell (www.mettnau-schule.de) und dort verantwortlich für das studienvorbereitende Seminarfach angefragt, für das im Seminarfach unterrichtende Kollegium einen Workshop zum Thema Studierfähigkeit zu veranstalten, um die Erwartungen der Hochschulen mit dem Leistbaren des schulischen Unterrichts abzugleichen. Das Konzept für den vorliegenden Beitrag ist im Rahmen dieses Workshops entstanden und wäre ohne Herrn Schwörer und die teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen in dieser Form nicht entstanden. Daher gilt ihnen mein besonderer Dank.

2 Studierfähigkeit – Annäherung an ein (umstrittenes) Konzept

Eigentlich könnte man meinen, dass Studierfähigkeit ein Konzept ist, über das wenig gestritten wird. Entweder man ist es, oder man ist es nicht. Betrachtet man jedoch die hoch politisierten öffentlichen Debatten, so lässt sich ein anderes Bild zeichnen, in dem auch und gerade ein »Gegensatz« zwischen Schulen und Hochschulen offenbar wird. Glaubt man dem Vorsitzenden des Philologenverbands Baden-Württemberg, Bernd Saur, so ist die Studierfähigkeit durch die gymnasiale Ausbildung gewährleistet. Im gerade vom Philologenverband heiß geführten politischen Kampf gegen die Einführung der sogenannten »Einheitsschule« bzw. Gesamtschule in Baden-Württemberg äußerte er sich dazu: »Die hohe Qualität unserer Gymnasien sichert die Studierfähigkeit und ist unverzichtbar für die Zukunftssicherung unserer Kinder und unseres Landes². Auf der anderen Seite stehen die Befunde einer bislang nicht veröffentlichten Studie von Gerhard Wolf aus dem Jahr 2012 beispielhaft für das Lamento der Hochschulen. Als Vorsitzender des Philosophischen Fakultätentages befragte er für eine Studie 70 Dozenten aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und erhielt unter anderem Antworten wie »Schriftliche Arbeiten sind oft von einer erschreckenden Schwäche gekennzeichnet, eigene Gedanken auszudrücken oder Argumente vorzubringen«, »Eine wachsende Gruppe von Studierenden ist den Anforderungen des von ihnen gewählten Studiengangs intellektuell nicht gewachsen« und »der aktive Wortschatz schrumpft auf wenige hundert Ausdrücke, die penetrant wiederholt werden« (Wolf 2012, zitiert nach Steinhoff 2013). Damit wird das in Frage gestellt, was Horst Günther Klitzing, stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes 2001 auf einer Tagung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung als Definition von Studierfähigkeit formulierte: »Für mich sind es vor allem die drei Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, natürlich auf hohem Niveau und eingebettet in einen Kontext vertiefter Allgemeinbildung, wie es in vielen Ländern in den Bildungszielen für Gymnasien genannt und verankert ist (...) In moderner Terminologie (...): Studierfähigkeit bedeutet Kommunikationsfähigkeit, die die Beherrschung von Sprachen und Abstraktionssymbolen voraussetzt«³.

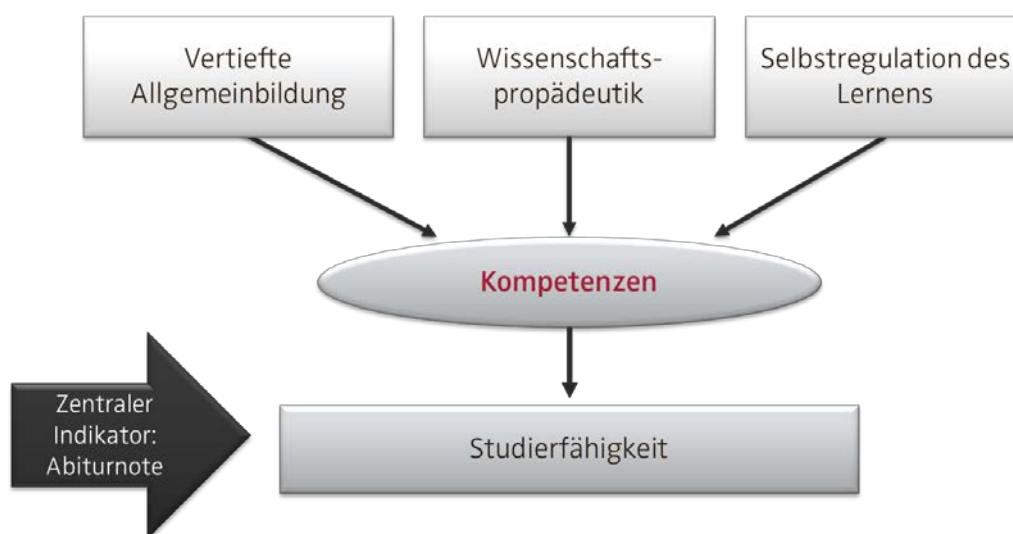
Ein Kernproblem scheint dabei zu sein, dass sich die Erwartungshaltungen und Wahrnehmungen der Hochschulen und insbesondere der Hochschullehrer von den auf schulischer Seite wahrgenommenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unterscheiden. Zumindest hinsichtlich des anzustrebenden Niveaus. Daher hilft es, sich die formalen Definitionen von Studierfähigkeit etwas genauer anzuschauen. Die Kultusministerkonferenz definiert Studierfähigkeit als die Sicherung der »«Bewährung in beliebigen akademischen Lernmilieus der Universität«. Dies umfasst vertiefte Kenntnisse der Muttersprache (Deutsch), in einer Fremdsprache – in der Regel Englisch – und in der Mathematik sowie Wissenschaftspropä-

² <http://bildungsklick.de/pm/84499/bernd-saur-als-vorsitzender-des-philologenverbandes-baden-wuerttemberg-phv-bw-wiedergewählt/>. Abgerufen am 10.10.2013.

³ <http://www.dzhw.eu/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/klitzing.pdf>. Abgerufen am 10.10.2013.

deutlich und die Schlüsselqualifikationen Soziale Kompetenzen, Selbststeuerung des Lernens und Eigenverantwortlichkeit (KMK 1995; Köller und Baumert 2002). Entlang dieser Indikatoren – aufgeteilt nach der Trias vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Selbstregulation des Lernens – wird Studierfähigkeit denn auch durch eine Expertenkommission der KMK beschrieben (vgl. Abb.1)

Abb. 1:
Studierfähigkeit – Das latente Programm der gymnasialen Oberstufe



Dies deckt sich zu einem guten Teil mit der Einschätzung von vielen Hochschullehrern, die vor allem starke Lern- und Leistungsbereitschaft, hohe Selbständigkeit und Motivation, besondere Kommunikative Fähigkeiten, hohe Ausdauer und Belastbarkeit sowie Intellektuelle Neugier erwarten – und vertiefte Allgemeinbildung (vgl. Huber 1994: 17f).

Schulnoten gelten dabei als zentraler Indikator für den Leistungsstand im jeweiligen Fach. Indirekt und im Aggregat werden sie dann zu einem Maß der globalen intellektuellen Leistungsfähigkeit und eines lernfördernden Verhaltens im Unterricht. Seinen Ausdruck findet dieses Maß in der Abiturnote, welche im Rahmen des Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife als zentraler Indikator für Studierfähigkeit im Sinne der oben angeführten Definition der KMK dient und als solche auch gesetzlich verankert ist. So heißt es im Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG) vom 1. Januar 2005, §58 (2): »Die Qualifikation für ein Hochschulstudium, das zu einem ersten Hochschulabschluss führt, wird durch die allgemeine Hochschulreife nachgewiesen«. Ein besserer Notendurchschnitt im Abitur signalisiert demzufolge eine höhere Studierfähigkeit.

Dieses System hat also im Kern heute noch Bestand, trotz alter (vgl. Huber 1994) und neuer (vgl. Köller und Baumert 2002; Grünwald, Kossow und Sauerbier 2004) Kritik. Und trotz der Befunde internationaler Studien wie TIMMS (Third international Mathematics and Sciences Study) und PISA (Programme for International Student Assessment), die im Jahr 2002 in dieselbe Richtung weisen wie die weiter oben angeführten Zitate aus der Studie von

Wolf. Sie bescheinigen deutschen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein international nur mittelmäßiges Abschneiden in Mathematik und Naturwissenschaften sowie Lesen und Rechtschreibung. Dies liegt vor allem daran, dass die Abiturnote nach wie vor ein zentraler Prädiktor für Studienerfolg ist, der besser als einzelne Schulnoten funktioniert. Nach Köller und Baumert (2002; vgl. Gold und Souvignier 2005; Trapmann et al 2007) ist die durchschnittliche Abiturnote der beste Einzelprädiktor zur Prognose des Studienerfolgs (gemessen an der Examensnote). Bei einer mittleren Korrelation von Pearsons $r=0,35$ zwischen Abiturnote und Examensnote handelt es sich dabei zwar um eine schwache bis allenfalls mittlere Stärke des Zusammenhangs, die aber allen anderen Einzelnoten überlegen ist. Dennoch sind die Befunde zu relativieren, denn quadriert man r , so erhält man ein Bestimmtheitsmaß, das angibt, wie groß der Anteil der Variation der abhängigen Variablen Studienerfolg ist, der mit der unabhängigen Variablen Abiturnote erklärt werden kann. Dies sind 12,25%. Die Abiturnote sollte daher in ihrer Vorhersagekraft durchaus kritisch betrachtet werden. Und es gilt, dass je ähnlicher das Studium im formalen Aufbau der gymnasialen Oberstufe, also je verschulter das Studium ist, desto höher die Vorhersagekraft des Testes ist.

Dieser Befund wird vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass die Aufnahme eines Studiums in der Regel nicht nur ein neues Lernumfeld impliziert, sondern häufig auch mit dem Wechsel des Lebensumfelds einhergeht. Neben den fachlichen Kriterien von Studierfähigkeit, seien sie nun erfüllt oder nicht, wird damit eine andere, breitere Perspektive relevant, die Sabine Köster, zurzeit Leiterin der psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Karlsruhe auf den Punkt bringt: »Studierfähigkeit bedeutet allgemein, den Herausforderungen eines Studiums gewachsen zu sein« (KIT 2012). Damit erweitert sie den Begriff der Studierfähigkeit von der Wissens- und Lerndimension um die Lebensvollzugsdimension. Denn gerade in der Bewältigung des studentischen Alltags mit dem Übergang von einem familiären zu einem mehr oder weniger autonomen Lebensvollzug sieht Köster große Herausforderungen. Neben dem fachlichen Vorwissen werden demzufolge Dinge zentral, die jenseits des Studienfachs liegen, in der Regel aber auf den Studienalltag zurückwirken. Dazu gehören neue Lern- und Lebensbedingungen, neuer Wohnort und Freundeskreis sowie Selbstverantwortung. Studierfähigkeit wird durch die Notwendigkeit, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, zur Lern- und Lebensfähigkeit. Einerseits sind neue Lernstrategien zu entwickeln, die ein regelmäßiges Vor- und Nachbereiten der Inhalte jenseits des häufig zitierten »Bulimie-Lernens« ebenso umfassen wie das Erstellen von individuellen Zeit- und Arbeitsplänen und Projektmanagement. Andererseits will der Alltag so organisiert sein, dass neben dem Studium Zeit für Erholung und Ausgleich sowie Zeit für den Lebensvollzug inklusive Kochen, Putzen, Waschen und Schlafen eingeplant werden. Mit Köster können daher Schulnoten und Abiturzeugnisse keine Garantie für ein erfolgreiches Studium geben. Sie verweist darauf, dass ein Drittel der Studierenden in der Beratung ein Einserabitur haben. Dieser Befund deckt sich zudem weitestgehend mit meinen eigenen Erfahrungen aus der (Fach-) Studienberatung, die häufig mehr zur Lebenshilfe denn zu einer fachlichen Beratung zu werden droht. Einen immer größeren Stellenwert nehmen Fragen nach der Organisation des Tagesablaufs, dem Setzen von Prioritäten, aber auch dem Umgang mit Unsicherheit und Unklarheit ein.

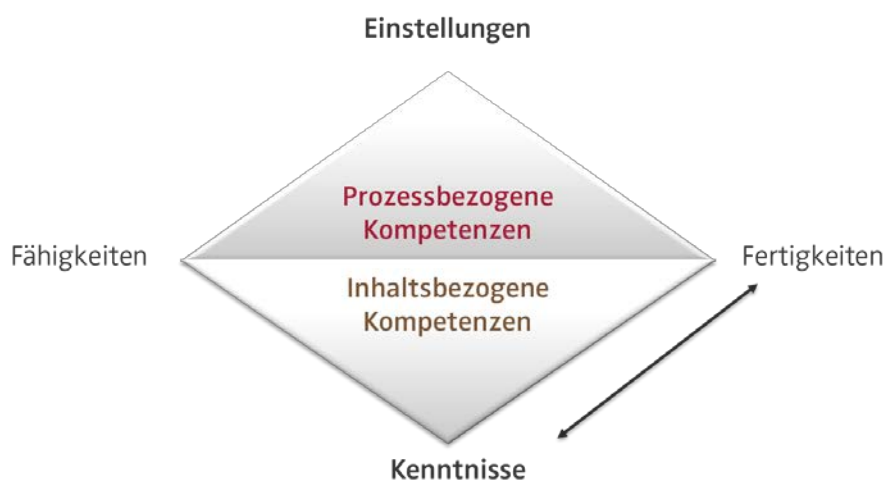
Genau diese Unsicherheit und im Anschluss erforderliche Ambiguitätstoleranz ist eine zentrale Herausforderung. Und sie ist gesellschaftlich konstruiert. Ulrich Beck (1986) nennt dies die Risikogesellschaft und Sven Opitz (2004) die Neoliberalisierung der individuellen

Verantwortung. Zentrale Kennzeichen sind die Verantwortungsverlagerung und damit auch das Risiko des Scheiterns von der Gesellschaft zum Individuum. Besonders deutlich wird bei Beck auch die Divergenz zwischen Klassen- und Risikolagen. Dennoch sind viele Risiken klassen- oder schichtspezifisch verteilt: »Reichtümer sammeln sich oben, Risiken unten. Insofern scheinen Risiken die Klassengesellschaft zu verstärken und nicht aufzuheben« (Beck 1986: 46). Als Beispiele nennt Beck Wohnort, Ernährung, Bildung, Essens- und Informationsverhalten (Beck 1986: 46f). Noch deutlicher wird Sven Opitz im Zusammenhang mit der *postfordistischen Transformation des Kapitalismus*, wenn er auf das für den Postfordismus charakteristische Auseinanderfallen von ökonomischem und national-politischem Raum und die damit einhergehende Formation des Wettbewerbsstaats abhebt. Dieser rufe »(...) seine Subjekte, dem Unternehmen darin nicht unähnlich, als sich selbst verwertende an und versucht, sein Budget durch die Privatisierung von Risiken sowie die Einschränkungen materieller Zuwendungen zu entlasten« (Opitz 2004: 98). Das daraus resultierende Rationalisierungsleitbild öffne so das Ökonomische auf seinen sozialen Kontext hin und führe zu einer Entstandardisierung und Flexibilisierung ästhetischer Vergemeinschaftungen: »Der Einzelne muss sich in seiner Unverwechselbarkeit mit Hilfe ästhetischer Lebensstilooptionen, die hauptsächlich konsumistisch umgesetzt werden, inszenieren« (Opitz 2004: 99). Hinzu kommt eine weitreichende Subjektivierung der Individuen auch außerhalb ökonomischer Kontexte, die als spezifische Art der Individualisierung in der Postmoderne verstanden werden kann. An deren Ende steht der »Arbeitskraftunternehmer«: »Die Anrufung als unternehmerisches Selbst verpflichtet das Subjekt auf ein Bündel von Persönlichkeitsmerkmalen, das die Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Situation ebenso einschließt wie die Bereitschaft, individuelle Risiken einzugehen (...). Die Beschaffenheit des unternehmerischen Selbst ist demnach alles andere als eine Privatangelegenheit« (Opitz 2004: 149). Diese Prozesse spiegeln sich auch und gerade im Übergang von der Schule zur Hochschule wider, wenn die StudienanfängerInnen bei der Planung des Studiums und des Lebensvollzugs auf sich zurückgeworfen sind. Wer also nicht in der Lage ist, sein Studium erfolgreich zu managen, läuft Gefahr, im Scheitern auf die eigene Verantwortung zurückgeworfen zu werden. Denn das Problem, den Übergang organisieren und gestalten zu müssen, liegt in der Regel bei den StudienanfängerInnen selbst: sie müssen Studiengänge identifizieren, Bewerbungsverfahren verstehen, Zukunftschancen und Interessen abwägen, wählen und entscheiden.

Vor diesem Hintergrund ist es umso prekärer, dass »weder Schule noch Hochschule (...) eine wirklich aktiv vorbereitende Rolle im Prozess der Ausbildungs- und Studienentscheidung [spielen]« (Wolter 2008: 17). Er verweist auf zahlreiche empirische Studien, die immer wieder zu demselben Befund kommen: Die Studienentscheidung erfolgt wesentlich unter Bedingungen von Informationsdefiziten, Kriterienmangel und Entscheidungsunsicherheiten, die weder durch die Schule noch die Hochschule aufgefangen werden.

Berücksichtigt man für Baden-Württemberg etwa die neuen Bildungspläne und die angeordnete Bildungsplanreform 2015, so scheint sich eine Stärkung bestimmter Aspekte der Studierfähigkeit abzuzeichnen, die im Bereich der Schlüsselqualifikationen beziehungsweise Kompetenzen liegen und gegebenenfalls dazu geeignet sein könnten, die Studierfähigkeit vor allem im Bereich des Lebensvollzuges und Selbststeuerung zu stärken (vgl. MKJS 2012).

Abb. 2: Kompetenz als Grundlage der Studierfähigkeit

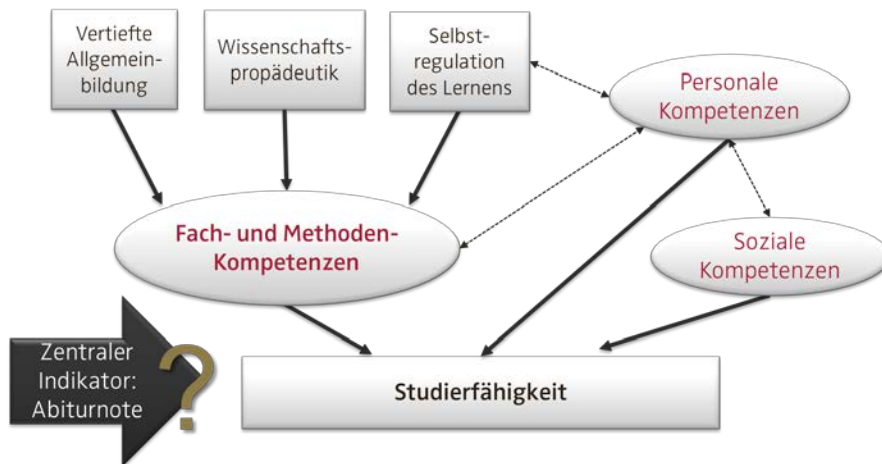


QUELLE: MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2012

Unter Kompetenz wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit für sachlich begründetes Handeln verstanden. Die Komplexität des Begriffs wird für die praktische unterrichtliche und erzieherische Arbeit differenziert in personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Fachkompetenz. Gemäß dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport stehen »diese begrifflichen Abgrenzungen (...) nicht für ein Nebeneinander, sondern sie müssen in einem Miteinander und in ihren Wechselwirkungen gesehen werden. Den Schulen sollen so möglichst vielfältige Ansatzpunkte gegeben werden, die sie – je nach ihrer spezifischen Situation vor Ort – ausgestalten können.« (MKJS 2012). Unter dem Oberbegriff der inhaltsbezogenen Kompetenzen werden solche Kompetenzen verstanden, die an Inhalte gekoppelt sind, insbesondere also Fachkompetenzen und zum Teil Methodenkompetenz (Fertigkeiten). Mit dem Begriff des Fachwissens lassen sich diese gut zusammenfassen. Prozessbezogenen Kompetenzen hingegen werden als inhaltsübergreifend verstanden. Hierzu zählen personale und soziale Kompetenz (Einstellungen) sowie Teile der Methodenkompetenz. Hier steht die »Überfachlichkeit« im Vordergrund. Adressieren also die inhaltsbezogenen Kompetenzen das, was Klitzing unter Studierfähigkeit fasst (s.o.), so betonen die prozessbezogenen Kompetenzen auch den Bereich des Lebensvollzugs.

Bringt man die Konzepte von Studierfähigkeit und Kompetenz zusammen, so zeigt sich schnell, dass diese nur im Bereich der inhaltsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Deckung gebracht werden können. Hinzu treten der personale und soziale Bereich, die unter dem Begriff der Studierfähigkeit gefasst werden müssen.

Abb. 3: Studierfähigkeit und Kompetenz



Ob gerade letztere an den gymnasialen Oberstufen ausreichend entwickelt werden können, muss mit Blick auf die – zumindest von internationalen Studien – identifizierten Defizite schon im inhaltlichen Bereich zumindest kritisch hinterfragt werden. Und ob die nach wie vor im Wesentlichen am fachlichen Kenntnisstand orientierten und zudem über die Fächer aggregierten Noten der Hochschulzugangsberechtigung Studierfähigkeit in diesem erweiterten Sinne überhaupt noch zu erfassen vermögen, wird sich zeigen müssen. In Baden-Württemberg ist von Seiten des Gesetzgebers zumindest eine gewisse Skepsis zu erkennen, ob und inwieweit die Abiturnote tatsächlich aussagekräftig genug ist, um Studierfähigkeit und – noch viel wichtiger – Studienerfolg vorherzusagen, wie die weitere Diskussion zeigen wird.

3 Studierfähigkeit testen

Wozu eigentlich Studierfähigkeit im Rahmen der Zulassungsverfahren zu Studiengängen an Hochschulen erneut testen, wenn doch die durchschnittliche Abiturnote der beste Einzelprädiktor für Studienerfolg ist? Hier kommt wiederum die Problematik der kritischen Übergänge zum Tragen. Denn wenn Studienbewerberinnen und -bewerber ihre Entscheidungen unter Bedingungen der unvollständigen Information bei gleichzeitig nur bedingter Aussagekraft der Abiturnote für die Studierfähigkeit treffen, so gilt diese Unsicherheit umgekehrt auch für die Hochschulen. Auch sie wissen wenig mehr über die Studieneignung der Bewerberinnen und Bewerber als ihren Abiturschnitt. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Studierfähigkeit mehr ist als Inhaltskompetenz und Wissenschaftspropädeutik. So argumentiert Peter Frankenberg denn auch, dass die Herstellung einer Kongruenz zwischen den Interessen von Studienbewerberinnen und -bewerbern und Hochschulen hinsichtlich der Besetzung von Studienplätzen zu erzielen sei: »Wichtig ist es, ein Matching zu erreichen zwischen den Befähigungen der Studierenden, aber auch dem, was sie wollen und dem Angebot der Hochschulen« (Frankenberg 2008: 11). Und Gerhard Casper geht sogar noch einen Schritt weiter und fordert eine Autonomie der Hochschulen bei der Auswahl ihrer Studierenden: »Ich würde den Universitäten erlauben, sich ihre Studenten selbst auszusuchen. Daran hängt alles. Gute Studenten wollen an gute Hochschulen, also brauchen die Universitäten gute Professoren – und schon ist der schönste Wettbewerb im Gange« (zitiert nach Frankenberg 2008: 10).

Auch wenn es angezeigt ist, den Wettbewerbsgedanken in »Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen« (vgl. Frankenger 2008) gerade für Universitäten kritisch zu hinterfragen, so steckt dennoch ein wahrer Kern in der Idee, den Hochschulen mehr Autonomie bei der Auswahl der Studierenden zu gewähren. Ein Grund hierfür liegt in den geschilderten Bedenken und Befunden zur Studierfähigkeit. Und nicht zuletzt scheint, wie schon erwähnt, auch der Gesetzgeber in Baden-Württemberg diese Bedenken zu teilen. So regelt er im Landeshochschulgesetz neben dem in §58(2) festgeschriebenen Qualifikationsnachweis für ein Hochschulstudium durch die allgemeine Hochschulreife auch die Möglichkeit fachspezifischer Auswahlkriterien. In §58(5) heißt es: »In Studiengängen, die neben der Qualifikation nach Absatz 1 die Feststellung der fachspezifischen Studierfähigkeit erfordern, können die Hochschulen die erfolgreiche Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung verlangen. Die Hochschule stellt die fachspezifische Studierfähigkeit anhand von mindestens zwei der folgenden Merkmale fest:

1. die Einzelnoten der Hochschulzugangsberechtigung, die über die Studierfähigkeit für den gewählten Studiengang besonderen Aufschluss geben,
2. die Art einer Berufsausbildung und Berufstätigkeit, die besonderen Vorbildungen, praktischen Tätigkeiten sowie außerschulischen Leistungen und Qualifikationen, die über die Studierfähigkeit für den gewählten Studiengang besonderen Aufschluss geben,
3. das Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests oder

4. das Ergebnis eines Auswahlgesprächs, in dem die Studierfähigkeit für das gewählte Studium und für den angestrebten Beruf festgestellt wird (...)«.

In der Praxis handelt es sich bei allen zulassungsbeschränkten Studiengängen um Studiengänge nach § 58(2), die eine Feststellung der fachspezifischen Studierfähigkeit erfordern. So heißt es auf den Seiten des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg: „In Baden-Württemberg sind für jeden Studiengang mit Zulassungsbeschränkung fachbezogene Auswahlverfahren vorgeschrieben. Die Entscheidung darüber, nach welchen Kriterien bzw. Methoden die Bewerber ausgewählt werden, liegt bei der jeweiligen Hochschule. Bei der Festlegung des Auswahlverfahrens durch die Hochschule muss jeweils ein schulisches und ein außerschulisches Kriterium herangezogen werden.“⁴ Wie aus den statistischen Daten der Hochschulrektorenkonferenz hervorgeht, war mit 53,1% im Wintersemester 2011/12 die Mehrheit der angebotenen Studiengänge zulassungsbeschränkt (inklusive ZVS-Auswahlverfahren). Bei den Bachelorstudiengängen wählten die Hochschulen ihre Studierenden in 52,5% der Fälle selbst aus. Dieser Anteil war jedoch nur wenig höher als bei den traditionellen Studiengängen (52%). Besonders auffällig ist die räumliche Divergenz im bundesdeutschen Bildungsföderalismus. Besonders hoch ist der Anteil zulassungsbeschränkter Bachelorstudiengänge in Hamburg (85%), Bremen (81%) sowie in Berlin (74%) und in Niedersachsen (69%). Baden-Württemberg liegt mit 67,6% aller Studiengänge und 64% der Bachelorstudiengänge nur knapp dahinter und weit über dem Bundesdurchschnitt (HRK 2011: 19f). Damit sind die vielfältigen Studierfähigkeitstests eine relevante Größe beim Übergang von der Schule zur Hochschule, mit der sich Studienbewerberinnen und Studienbewerber auseinandersetzen müssen.

3.1 Alternative Verfahren zur Feststellung der Studierfähigkeit

Den Hochschulen in Deutschland steht eine ganze Bandbreite alternativer Verfahren zur Feststellung der Studierfähigkeit zur Verfügung. Dabei können zunächst Kenntnistests und Studierfähigkeitstests (Köller und Baumert 2002) unterschieden werden. Kenntnistests zielen auf den Wissensstand der Bewerberinnen und Bewerber in studienrelevanten Bereichen. Diese können entweder schulfach- oder studienfachbezogen sein. Nach Köller und Baumert (2002) bleiben sie jedoch in ihrer Prognosekraft weit hinter der Gesamtabchlussnote zurück. Und auch in Bezug auf einen erweiterten Begriff der Studierfähigkeit bieten sie keine darüber hinausgehenden Erkenntnisse. Bei Studierfähigkeitstests werden im Unterschied dazu »die geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfasst, die für die Bewältigung eines Studiums von Bedeutung sind. (...) [sie] testen bestimmte allgemeine Fähigkeiten (Skills), die für das Bestehen um relativ offenen Lernmilieu der Universität notwendig sind« (Köller und Baumert 2002). Während allgemeine Studierfähigkeitstests wie etwa der Scholastic Aptitude Test in den USA den Anspruch erheben, zentrale Voraussetzungen für beinahe alle Fächer zu erfassen (meist in einem sprachlichen und einem mathematischen Bereich),

⁴ <http://www.studieninfo-bw.de/?id=1928>. Abgerufen am 10.10.2013

werden studienfachspezifische Tests auf das jeweilige Fach zugeschnitten. Als zentrales Beispiel diskutieren Köller und Baumert den in Deutschland verwendeten so genannten »Mediziner-test«, den Test für Medizinische Studiengänge, der in seiner Konstruktion möglichst unabhängig von der Abiturnote sein sollte. Die Autoren bilanzieren wie folgt: »Im Studiengang Medizin ergab sich eine Korrelation von $r=0,44$ zwischen TMS-Ergebnis und den Leistungen in der Ärztlichen Vorprüfung, die etwas höher lag als der Zusammenhang zwischen Abiturnote und Vorprüfungsleistungen ($r=0,38$) « (Köller und Baumert 2002). Interessant ist auch der Anstieg der Varianzaufklärung bei einer Kombination von TMS und Abiturnote zur Erklärung der Studienleistung ($r=0,51$), den die Autoren als Hinweis auf das Abbilden unterschiedlicher Facetten von Studierfähigkeit werten. Allerdings muss auch hier mit Blick auf die personalen und sozialen Kompetenzen konstatiert werden, dass dieser fachspezifische Test trotz seiner prädiktiven Stärke wenige Rückschlüsse erlaubt.

Die Befunde deuten darauf hin, dass es Sinn macht, wie im LHG festgeschrieben die Abiturnote um weitere Kriterien zu ergänzen, wenn es um die Überprüfung der Studierfähigkeit geht. Es spricht einiges dafür, studienfachspezifische Studierfähigkeitstests zu entwickeln, die darauf abzielen, andere Facetten der Studierfähigkeit abzubilden, als dies mit der Abiturnote geschieht. Hinzu kommt aus meiner Sicht die Notwendigkeit, auch personale und soziale Kompetenzen stärker bei der Auswahl von Studienbewerberinnen und -bewerbern zu berücksichtigen, da sie maßgeblichen Einfluss auf den Studienerfolg haben können. So sieht das LHG beispielsweise vor, dass besondere Vorbildungen praktische Tätigkeiten sowie außerschulische Leistungen und Qualifikationen berücksichtigt werden können, wenn sie in Bezug zum geplanten Studium stehen. Ebenso ist es möglich, Auswahlgespräche zu führen, um einen genaueren Eindruck von den Bewerberinnen und Bewerbern zu gewinnen. Von den verschiedenen Optionen werden jedoch gerade im grundständigen Bereich häufig studienfachspezifische Tests genutzt, da diese gerade bei Fächern mit hohen Bewerberzahlen vergleichsweise ressourcenschonend durchgeführt werden können.

3.2 Studierfähigkeitstests: Das Beispiel der Tübinger Politikwissenschaft

Jenseits der gut untersuchten Tests TMS und SAT gibt es mit wenigen Ausnahmen kaum systematische Untersuchungen zur Wirkung bzw. Vorhersagekraft von Studierfähigkeitstests in den Bachelor- und Masterstudiengängen. Dies dürfte vor allem daran liegen, dass die Umstellung von den alten Magisterstudiengängen auf die Bologna-Struktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen in den meisten Studiengängen noch nicht lange genug zurückliegt, damit belastbare Daten vorliegen, die eine (Zeitreihen-)Analyse ermöglichen würde. Und auch die oft relativ geringen Fallzahlen in den Sozialwissenschaften erschweren eine systematische statistische Exploration. Der Studiengang Politikwissenschaft an der Universität Tübingen ist einer der ersten BA-Studiengänge in diesem Bereich und feiert 2013 sein zehnjähriges Jubiläum. Ein Zulassungstest wird dabei seit der Einführung im Jahr 2003 sowohl für das Haupt- als auch das Nebenfach durchgeführt. Dieser Test soll als praktisches Beispiel


dienen, wie ein solcher fachspezifischer Test aussehen kann und welche tentativen Befunde und Schlussfolgerungen sich daraus ableiten lassen⁵.

Der Studierfähigkeitstest im Fach Politikwissenschaft ist ein studienfachspezifischer Studierfähigkeitstest in Form eines Essays, der zudem eine Motivationsfrage enthält. Der Test wird – auf der Basis eines vorher von den Fachkollegen und Kolleginnen formulierten Erwartungshorizonts – von zwei Korrektorinnen oder Korrektoren unabhängig voneinander bewertet, um ein größtmögliches Maß an Intersubjektivität bei der Bewertung zu erreichen. Abbildung 4 zeigt den Haupttermintest aus dem Jahr 2012.

Der Test umfasst zwei Aufgaben, von denen die erste auf das Studienfach, die zweite auf die Motivation zielt. Insgesamt können die Bewerberinnen und Bewerber 15 Punkte erzielen, wovon zwölf auf die Fachfrage und drei auf die Motivationsfrage entfallen. Neben den Arbeitsanweisungen in den Aufgaben enthält das Aufgabenblatt Hinweise zur Bewertung. So wird aufgeschlüsselt, für welche Kriterien wie viele Punkte verteilt werden.

⁵ Leider gilt auch hier, dass die Datengrundlage nicht so umfassend ist wie sie eigentlich sein könnte. Dies liegt auch und vor allem daran, dass aus datenschutzrechtlichen Gründen ein Zugriff auf personenbezogene Daten wie Abiturnoten, Testnoten und Abschlussnoten im Fach Politikwissenschaft nur eingeschränkt möglich war. Belastbare Aussagen sind für den Zusammenhang zwischen Abiturnote und Testnote möglich. Der Zusammenhang zwischen Studienerfolg einerseits und Testnote bzw. Abiturnote andererseits ist aufgrund der geringen Fallzahlen als vorläufig zu betrachten. Die vorliegenden Befunde beziehen sich ausschließlich auf das Bachelor-Hauptfach Politikwissenschaft.

Abb. 4: Studierfähigkeitstest Politikwissenschaft 2012

<p>EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN</p>  <p>Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät</p>
Studierfähigkeitstest 2012 (Haupttermin)
16.07.2012
Name, Vorname (in Druckbuchstaben): _____ Geburtsdatum: _____ E-Mail-Adresse: _____ @ _____
<u>Ich habe mich in Politikwissenschaft beworben für den Studiengang (bitte ankreuzen):</u> Bachelor Hauptfach <input type="checkbox"/> Lehramt Hauptfach <input type="checkbox"/> Bachelor Nebenfach <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none">- Bearbeiten Sie beide Aufgaben.- Bei Aufgabe 1 sind maximal zwölf Punkte zu erreichen, bei der zweiten Aufgabe maximal drei Punkte.- Die Bearbeitungszeit beträgt 60 Minuten.- Schreiben Sie bitte leserlich!- Die Benutzung von Hilfsmitteln ist nicht erlaubt.
Schreiben Sie bitte auf jedes verwendete Blatt Ihren Namen, unterschreiben Sie am Ende diesen Test und geben Sie das Aufgabenblatt mit ab.
Aufgabe 1: Erläutern Sie das folgende Zitat und erörtern Sie unter Verwendung von Beispielen die Bedeutung dieses Satzes für die politische Praxis: „Wenn die Menschen Engel wären, so brauchten sie keine Regierung.“ <small>(Hinweis: Das Zitat stammt aus den „Federalist Papers“, einer Sammlung von politik-theoretischen Betrachtungen aus dem 18. Jahrhundert).</small>
Aufgabe 2: Begründen Sie knapp, warum Sie das Fach Politikwissenschaft in Tübingen studieren wollen.
Inhalt / Argumente (6): _____ Darstellung und Logik (3): _____ Positionierung (3): _____ Motivation (3): _____ Gesamtpunktzahl beim Test: _____ Unterschriften der beiden Korrektoren/innen
Institut für Politikwissenschaft – Melanchthonstraße 36 – D-72074 Tübingen

Die studienfachliche Aufgabe ist seit der Einführung des Tests analog gestaltet. Sie lautet: »Erläutern Sie das folgende Zitat und erörtern Sie unter Verwendung von Beispielen die Bedeutung dieses Satzes für die politische Praxis«. Variiert wird das jeweilige Zitat, das einen Bezug zu einem Kernproblem des Fachs Politikwissenschaft aufweist und aus der politischen Praxis oder Theorie stammt. Dazu einige Beispiele⁶:

- 2013: »Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen.« (Hannah Arendt)
- 2012: »Wenn die Menschen Engel wären, so brauchten sie keine Regierung.« (James Madison)
- 2011: »Eine gut funktionierende Demokratie braucht den Zusammenstoß legitimer demokratischer Positionen.« (Chantal Mouffe)
- 2010: »Alle Politiker scheuen sich vor Polarisierung und Konflikten.« (Jürgen Rüttgers)
- 2009: »Die Staaten der EU sind zusammen stärker als allein.« (Angela Merkel)

Die Bewertungskriterien sind wie folgt festgelegt. Maximal sechs Punkte können für die inhaltliche Begründung und die einzelnen Argumente bei der Beantwortung der studienfachlich orientierten Frage vergeben werden. Hier soll also allein die inhaltliche empirische und theoretische Seite der Bearbeitung der Frage bewertet werden. Drei Punkte können für die Darstellung und Logik der Argumentation vergeben werden. Im Vordergrund steht dabei die formale und logische Seite der Antwort. Drei weitere Punkte können für die eigene Positionierung vergeben werden. Hier wird die Eigenständigkeit des Denkens bewertet. Damit soll eingeschätzt werden, ob die Bewerberinnen und Bewerber in der Lage sind,

- einen komplexen Sachverhalt analytisch zu zerlegen und das hinter dem Zitat stehende Problem zu identifizieren;
- adäquate Beispiele aus ihrem politikbezogenen Wissensschatz auszuwählen und in einen Zusammenhang mit dem Problem zu setzen;
- unter den gegebenen Umständen der Zeitknappheit und unvollständigen Information daraus eine stringente und kohärente Argumentation zu entwickeln;

⁶ Eine Übersicht über die Aufgaben seit 2003 findet sich auf der Seite der Fachschaft Politik. http://www.fs-politik.uni-tuebingen.de/?page_id=166. Abgerufen am 11.10.2013.

- eine eigene Interpretation vorzunehmen. Vor allem die Fähigkeiten der Problemerkennung und der Entwicklung von Argumentationssträngen sowie Lösungs- und Interpretationsstrategien werden dabei neben der Fähigkeit »politisch« zu denken, als zentral für den Studienerfolg im Fach Politikwissenschaft erachtet.

Die Motivationsaufgabe lautet seit 2003 unverändert »Begründen Sie knapp, warum Sie das Fach Politikwissenschaft in Tübingen studieren wollen«. Dabei soll nicht allein die Anzahl der Gründe, sondern vor allem die Plausibilität der Begründung mit maximal drei Punkten bewertet werden. Das in der Regel geäußerte Interesse am Fach Politikwissenschaft und seinem empirischen Gegenstand wird dabei vorausgesetzt und lediglich die genauere Begründung bewertet. Das empirisch überdurchschnittlich häufig geäußerte »Ich interessiere mich schon seit Jahren für Politik« sollte also untermauert werden mit persönlichen Erfahrungen und/oder Engagement in einem politisch relevanten Bereich. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich die Studierenden mit dem zukünftigen Studienort und dem Institut auseinandergesetzt und zumindest grundlegende Informationen beschafft haben. Die Antworten können Aufschluss geben einerseits über persönliches politisches Engagement und Interesse und damit indirekt auch über die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Andererseits lassen sich etwa über Praktika, Auslandsaufenthalte oder Freiwilligendienste Schlüsse hinsichtlich der Selbständigkeit und anhand von Kenntnissen über das Institut und seine Schwerpunkte hinsichtlich der Fähigkeit, sich über Relevantes zu informieren, ziehen.

Gerade die gezielte Information über das zu Erwartende hilft, falsche Vorstellungen und damit mögliche Enttäuschungen zu Beginn des Studiums zu minimieren und stellt einen Teil der Studierfähigkeit dar. Dies gilt umso mehr, als dass sich in den Jahren 2006 und 2008 bis 2013 2884 Menschen im Hauptverfahren für das Bachelorstudium der Politikwissenschaft im Hauptfach bewarben, davon aber lediglich 1745 (!) zum Test erschienen, obwohl er als integraler Bestandteil des Zulassungsverfahrens prominent ausgewiesen ist⁷.

Abb. 5: Bewerberzahlen BA-Hauptfach Politikwissenschaft 2006, 2008-2013

	Jahr						
	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Bewerber im Hauptverfahren	379	343	543	407	488	389	335
Teilnehmer am Test	264	236	296	216	238	263	232

Die Auswertung der Ergebnisse bringt eine Reihe interessanter Befunde zu Tage. Die Werte beziehen sich auf diejenigen Bewerberinnen und Bewerber, die ihre Bewerbungsunterlagen vollständig eingereicht und den Studierfähigkeitstest absolviert haben. In Abbildung 6 wer-

⁷ Die verwendeten Daten basieren auf den vom Studierendensekretariat der Universität Tübingen dem Institut für Politikwissenschaft für das Auswahlverfahren zur Verfügung gestellten Dateien.

den die wichtigsten deskriptiven statistischen Daten zusammenfassend für jeden Jahrgang dargestellt.

Abb. 6: Statistische Befunde zu den Studierfähigkeitstest

2006, 2008-2013

	Jahr						
	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
n	264	236	296	216	238	263	232
Ø Abiturnote	2,083	2,072	2,029	2,022	2,098	2,132	2,171
Standardabweichung	0,636	0,560	0,559	0,553	0,577	0,559	0,611
Ø Studierfähigkeitstest	3,000	2,711	2,338	2,577	2,697	2,664	3,504
Standardabweichung	1,101	0,965	0,726	0,787	0,928	0,886	1,147
Pearsons r⁸	0,422	0,309	0,333	0,322	0,357	0,345	0,530
r²	0,178	0,095	0,111	0,104	0,127	0,119	0,281

Über alle Jahre hinweg bleiben die Kernbefunde konstant. Erstens ist die durchschnittliche Abiturnote der Bewerberinnen und Bewerber konstant besser als die durchschnittliche Testnote. Zweitens ist die Standardabweichung der Abiturnote konstant geringer als die der Testnote. Drittens findet sich konstant eine schwache bis maximal mittlere Korrelation zwischen Abiturnote und Note im Studierfähigkeitstest. Und wie das Bestimmtheitsmaß r^2 zeigt, ist damit auch die Varianzaufklärung auf der Basis des Zusammenhangs zwischen beiden Variablen vergleichsweise gering. Anders ausgedrückt lassen sich von einer guten Abiturnote nur bedingt Schlüsse hinsichtlich der Note im Studierfähigkeitstest ableiten. Die Befunde lassen sich dahingehend interpretieren, dass ein wesentliches Ziel erreicht wird, nämlich dass unterschiedliche Dimensionen der Studierfähigkeit erfasst werden. Wäre r 1 oder annähernd 1, würden identische Konzepte gemessen werden. Dass die durchschnittliche Abiturnote in allen Jahren deutlich besser war als die durchschnittliche Testnote, ist dahingehend interpretierbar, dass es sich bei dem Test um eine in dieser Form so nicht bekannte und damit routinemäßig bearbeitbare Herausforderung handelt, die zudem unter extremem Zeitdruck bearbeitet werden muss. Im Unterschied dazu sind die Anforderungen der Schule über mindestens zwölf Jahre hinweg internalisiert, so dass eine Annäherung an die geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten stattfindet. In diese Richtung weisen auch die unterschiedlichen Standardabweichungen. Vor allem die jeweils deutlich höhere Standardabweichung bei der durchschnittlichen Testnote weist darauf hin, dass die Bewerberinnen und Bewerber unterschiedlich gut mit den Herausforderungen umgehen können, und zwar, wie die schwachen Korrelationskoeffizienten belegen, nur zu einem geringen Teil aufgrund der unterschiedli-

⁸ Alle Korrelationen sind signifikant auf dem Niveau von 0,01.

chen Abiturnoten. Betrachtet man die Studierfähigkeitstest aus den Jahren 2011 und 2012 exemplarisch etwas genauer, so bestätigen sich diese Einschätzungen.

Abb. 7: Der Studierfähigkeitstest 2011 – Selektionswirkungen

Grenze der Gesamtnote (lokaler Numerus Clausus)	1,98
Erfolgreich durch Abi	14
Erfolgreich durch Test	14
Erfolgreich beide Kategorien	32
Schlechtester Abi-schnitt zugelassen	2,4
Bester Abi-Schnitt abgelehnt	1,3
Abi-Schnitt Zugelassene	1,46
Abi-Schnitt Abgelehnte	2,31
Testnotenschnitt Zugelassene	1,7
Testnotenschnitt Abgelehnte	3,03

Die Ergebnisse der Hochschulzugangsberechtigung und des Studierfähigkeitstests werden im Zulassungsverfahren in einem Verhältnis von 6:4 verrechnet. Dies führt in der Theorie dazu, dass die Abiturnote an Gewicht verliert und durch den Studierfähigkeitstest korrigiert wird. Dies wird auch in der Praxis bestätigt. Zwar sind allein durch die Berechnung der Gesamtverfahrensnote Bewerberinnen und Bewerber mit einem sehr guten Abitur im Vorteil, aber dennoch garantieren sehr gute Abiturnoten noch keine Zulassung. Die durchschnittliche Abiturnote der Zugelassenen lag bei 1,46, während die der Abgelehnten bei 2,31 lag. Dennoch war die beste abgelehnte Abiturnote mit 1,3 besser als der Durchschnitt der Zugelassenen und die schlechteste zugelassene Abiturnote lag bei 2,4. Insgesamt zeigte sich 2011, dass von 60 zum Studium zugelassenen Bewerberinnen und Bewerbern vierzehn aufgrund der herausragenden Abiturnote den lokalen Numerus Clausus von 1,98 erreichten, obwohl ihr Testergebnis deutlich darunter lag. Weitere vierzehn Personen erreichten aufgrund ihres herausragenden Testergebnisses den lokalen NC, obwohl ihre Abiturnote darunter lag. Die Mehrheit von 32 Personen war sowohl im Test als auch in der Abiturnote besser als der lokale Numerus Clausus. Die Befunde zum Jahr 2012 bestätigen dies. 2012 lag der lokale Numerus Clausus bei 1,90, die schlechteste zugelassene Abiturnote war 2,3 und die beste abgelehnte Note war 1,0.

Der Studierfähigkeitstest ist also dazu geeignet, solche Studierenden zu identifizieren, die allein durch die Abiturnote nicht zugelassen worden wären, aber nach den Testergebnissen zu urteilen sehr wohl für ein Studium der Politikwissenschaft geeignet sind. In umgekehrter Richtung gilt dies analog.

Eine andere zentrale Frage ist die nach der Prognosefähigkeit von Abiturnote und Testnote für den Studienerfolg. Der Studienerfolg im Fach Politikwissenschaft wurde gemessen an der Fachnote, die sich aus allen benoteten und nach ECTS gewichteten Leistungsnachweisen im Fach Politikwissenschaft zusammensetzt. Zusätzlich wurde geprüft, ob das Geschlecht einen Einfluss auf den Studienerfolg hatte. Auch wenn aufgrund der unvollständigen Datenerfassung für nur n=56 Personen die Daten zu Abiturnote, Testnote und Fachnote vorliegen, zeichnen die Befunde zwar nur ein vorläufiges, aber dennoch aufschlussreiches Bild. In Abbildung 8 sind analog zu Abbildung 6 einige deskriptive Kennzahlen abgebildet.

Abb. 8: Statistische Befunde zu den Absolventenjahrgängen 2010-2013⁹

Jahr	
2010-2013	
n	56
Ø Abiturnote	1,61
Standardabweichung	0,458
Ø Studierfähigkeitstest	1,805
Standardabweichung	0,707
Ø Fachnote Politikwissenschaft	1,61
Standardabweichung	0,309
Pearsons r ¹⁰ Abiturnote*Testnote	0,303*
Pearsons r Abiturnote*Fachnote	0,660**
Pearsons r Testnote*Fachnote	0,437**

Abiturnote und Testnote korrelieren schwach positiv mit $r=0,303$.¹¹ Die Korrelation ist signifikant. Abiturnote und Fachnote korrelieren mittelstark positiv mit $r=0,660$. Die Korrelation ist hochsignifikant. Testnote und Fachnote korrelieren mittel positiv mit $r=0,437$. Die Korrelation ist hochsignifikant. Zudem wurde überprüft, ob das Geschlecht einen Einfluss auf eine der drei Variablen hat. Dabei zeigte sich, dass Geschlecht keinerlei signifikanten Einfluss auf Testnote, Abiturnote und Fachnote hat. Die Eta-Werte für den Zusammenhang zwischen der unabhängigen nominalen Variablen Geschlecht und den abhängigen metrischen Variablen Abiturnote (0,014), Testnote (0,022) und Fachnote (0,015) sind verschwindend gering.

Damit bestätigen sich einerseits die Befunde hinsichtlich der Zulassungstests. Jeweils ist die durchschnittliche Abiturnote besser als die durchschnittliche Testnote und auch die Standardabweichung ist bei der Abiturnote geringer. Es zeigt sich allerdings an den durchschnittlichen Werten auch der Selektionseffekt des Zulassungsverfahrens. Die Durchschnittsnoten sind deutlich besser als die aller Kandidatinnen und Kandidaten. Und Abiturnote und Testnote erfassen, wie die schwache Korrelation zeigt, unterschiedliche Konzepte. Andererseits erweist sich die Abiturnote als der eindeutig bessere Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 43,56% gegenüber der Varianzaufklärung von 19,1% des Zulassungstests. Allerdings liegt der Tübinger Zulassungstest auf dem gleichen Niveau wie der so genannte Mediziner-test und kann daher als sehr leistungsfähig gelten.

Abbildung 9 werden die Ergebnisse dreier Regressionsanalysen gezeigt, welche Aufschluss darüber geben, ob eine Zusammenführung der Abiturnote und der Testnote zu einer besseren Vorhersagefähigkeit führen als die beiden Kriterien für sich genommen.

⁹ Es sind dabei bei weitem nicht alle Absolventinnen und Absolventen erfasst worden, sondern nur diejenigen, bei denen alle relevanten Daten vorlagen.

¹⁰ *signifikant auf dem Niveau von 0,05; **signifikant auf dem Niveau von 0,01.

¹¹ Ein perfekter positiver Zusammenhang bestünde bei $r=1$, ein perfekter negativer bei $r=-1$.

**Abb. 9: Vorhersagefähigkeit verschiedener Modelle –
Modellzusammenfassung und Koeffizienten**

Modellzusammenfassung¹²

Modell	r	r ²	Korrigiertes r ²	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
1 ¹³	0,660	0,436	0,426	0,2344	1,455
2 ¹⁴	0,437	0,191	0,176	0,28072	1,756
3 ¹⁵	0,706	0,498	0,479	0,22322	1,522
4 ¹⁶	0,706	0,499	0,470	0,22517	1,535

Koeffizienten

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta	T	Sig.
1	Konstante	0,893	0,116		7,719	0,000
	Abiturnote	0,446	0,069	0,660	6,462	0,000
2	Konstante	1,267	0,104		12,216	0,000
	Testnote	0,191	0,054	0,437	3,573	0,001
3	Konstante	0,773	0,120		6,452	0,000
	Abiturnote	0,393	0,069	0,581	5,692	0,000
	Testnote	0,114	0,045	0,261	2,558	0,013
4	Konstante	0,765	0,124		6,184	0,000
	Abiturnote	0,393	0,070	0,581	5,645	0,000
	Testnote	0,115	0,045	0,262	2,541	0,014
	Geschlecht	0,018	0,062	0,029	0,294	0,770

¹² Abhängige Variable ist die Fachnote.

¹³ Einflussvariable ist die Abiturnote.

¹⁴ Einflussvariable ist die Testnote.

¹⁵ Einflussvariablen sind Abiturnote und Testnote.

¹⁶ Einflussvariablen sind Abiturnote, Testnote und Geschlecht. Geschlecht wurde als Dummyvariable konstruiert. 0=weiblich, 1=männlich.

Wie der Vergleich der Modelle 1 und 2 der Regressionsanalyse zeigt, ist die Abiturnote mit einem Beta von 0,660 ein deutlich besserer Prädiktor als die Testnote mit einem Beta von 0,437. Allerdings bleibt dabei zum Teil im Dunkeln, ob der Studierfähigkeitstest alleine ein noch besserer Prädiktor wäre, da aufgrund der Gewichtung von 6:4 durch die Abiturnote eine Vorselektion zugunsten der Abiturnote stattfindet. Interessant ist aber vor allem Modell 3. Hier zeigt sich, dass die Kombination von Abiturnote und Testnote eine eindeutige Verbesserung der Vorhersage des Studienerfolgs liefert. Mit einem r^2 von 0,498 im Vergleich zu 0,436 ergibt sich immerhin eine Vorhersagefehlerreduktion um weitere 6,2% gegenüber der alleinigen Verwendung der Abiturnote. Und der höhere Koeffizient bestätigt auch die Annahme, dass Abiturnote und Studierfähigkeitstest unterschiedliche Dimensionen der Studierfähigkeit abdecken.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse für die Verwendung von Studierfähigkeitstests und eine gewisse Autonomie der Hochschulen bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern, vorausgesetzt die Tests sind valide und werden systematisch auf ihre Vorhersagekraft geprüft. Damit ist im vorliegenden Beispiel die vom LHG vorgesehene Möglichkeit fachspezifischer Studierfähigkeitstests im Fall des Studierfähigkeitstests für das Fach Politikwissenschaft in Tübingen in positiver Weise genutzt worden, wenngleich der Schwerpunkt des Studierfähigkeitstests eindeutig auf der Seite der Fach- und Methodenkompetenzen liegt und nur zu einem kleineren Teil personale und soziale Kompetenzen mit einbezieht. Dies wäre jedoch für die Zukunft wünschenswert.

Fasst man das bisher Gesagte zusammen, so zeigt sich, dass Studierfähigkeit häufig definiert wird als Kombination von vertiefter Allgemeinbildung, wissenschaftlicher Propädeutik und Selbstregulation des Lernens. Alternativ kann Studierfähigkeit über Kompetenzen definiert werden. Dazu gehören dann Fach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenzen. Studierfähigkeit bedeutet auch und vor allem, mit Unsicherheit und Verantwortung umgehen zu können. Vor allem die fachlich-methodischen Aspekte können über die Abiturnote als brauchbarster Prädiktor für Studierfähigkeit erfasst werden. Aber auch Studierfähigkeitstests gewinnen an Bedeutung und können zusätzliche Informationen liefern. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass auch personale und soziale Kompetenzen überprüft werden.

4 Studierfähigkeit fördern

Doch wie kann nun angesichts der geschilderten Befunde Studierfähigkeit gestärkt werden? Die häufigsten Antworten, die man erhält, wenn man Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Professorinnen und Professoren nach der Studierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern befragt, lassen sich in vier idealtypischen Erklärungsmustern zusammenfassen:

1. Die systemische Erklärung: Das Schulsystem als solches ist das Problem. Es ist entweder zu konservativ oder zu progressiv, auf jeden Fall nicht gut genug, um die Schülerinnen und Schüler auf den Hochschulalltag vorzubereiten.
2. Die individualistische Erklärung 1: Die Lehrerinnen und Lehrer sind das Problem. Je nach individuellem Engagement und Fähigkeiten sind sie in der Lage, die Schülerinnen und Schüler ideal zu fördern oder dies suboptimal zu tun. Es handelt sich dabei um eine klassische Personalisierung von Verantwortung.
3. Die individualistische Erklärung 2: Früher war alles besser. Die Schülerinnen und Schüler von heute sind abgelenkt, haben zu viele Interessen, konsumieren zu viele Medien und können keine Prioritäten mehr setzen. Dabei handelt es sich um eine zweite klassische Verantwortung individualisierende Strategie.
4. Die steuerungstheoretische Erklärung: Es fehlt an der Vernetzung und Kommunikation zwischen Schule, Hochschule und Arbeitswelt hinsichtlich der Abstimmung von gegenseitigen Erwartungen und Erfordernissen.

Während die ersten drei Erklärungsmuster wohl ebenso häufig einer objektiv nachvollziehbaren wie einer in nicht immer überprüfbarer subjektiven Wahrnehmung geschuldet sind, gibt es klare Argumente, was hinsichtlich der Vernetzung und Kommunikation zwischen Schule und Hochschule zusätzlich zu den schon vorhandenen Maßnahmen (Fortbildungen, Studientage und Studiengangmesse, Alumni-Vorträge an Schulen und vieles mehr) getan werden kann, um Studierfähigkeit zu stärken. Denn während Fachwissen und Allgemeinbildung weiter zentral bleiben, können und sollen Methodenwissen und -kompetenz aus Sicht der Hochschule weiter gestärkt werden. Hinzu kommt, dass die individuelle fach- und problembezogene Handlungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung für die Studierfähigkeit ist. Friedrich Schiller schrieb 1795 im fünfzehnten seiner Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Das Spiel, das Ausprobieren unter geschützten Bedingungen ist ein zentraler Weg, die eigene Handlungsfähigkeit auf die Probe zu stellen und weiter zu entwickeln. Und auch wissenschaftliches Erkennen und Arbeiten weisen Parallelen zum Spiel auf, wenn auch mit verschärften Regeln, die sich in den Standards des wissenschaftlichen Arbeitens widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund werde ich in den folgenden Abschnitten einige Perspektiven entfalten, wie gerade aus hochschuldidaktischer Sicht und unter Verwendung hochschuldidaktischer Konzepte eine noch engere Vernetzung zwischen Schule und Hochschule im Sinne des Experimentierens, des Ausprobierens und Einübens

individueller fach- und problembezogener Handlungskompetenzen einerseits sowie Fach- und Methodenkompetenzen andererseits hergestellt werden kann.

4.1 Zwischen den Lernwelten – Das Seminarfach als Schnittstelle von Schule und Hochschule

Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind die institutionellen Grundlagen in der gymnasialen Oberstufe. In Baden-Württemberg sind die so genannten »Seminarurse« fester, wenn auch freiwilliger Bestandteil der Abiturprüfung. Abiturverordnung Gymnasien der Normalform (NGVO vom 24. Juli 2001) in §2 (7): »Nach Wahl ist im Rahmen des schulischen Unterrichtsangebotes eine besondere Lernleistung möglich, die aus der Teilnahme an zwei halbjährigen, in der Regel dreistündigen Kursen mit fächerübergreifender Themenstellung, einem Kolloquium und einer Dokumentation besteht (Seminarurs).« (Baden Württemberg 2001). Analoges gilt für die beruflichen Gymnasien, wie in §3 der Abiturverordnung berufliche Gymnasien (Baden-Württemberg 2002). Ein Seminarurs ist eine freiwillige Unterrichtseinheit die, 2- bis 3-stündig pro Woche, ein ganzes Schuljahr lang angeboten wird. Hat man sich für einen Seminarurs entschieden, ist der Besuch verpflichtend. Schüler können mit der Wahl eines Seminarurses mit einem geistes- oder naturwissenschaftlichen Schwerpunkt eine prüfungsähnliche Leistung durch Anfertigung einer Hausarbeit mit Präsentation ablegen, die anstelle einer Abiturprüfung in einem natur- oder geisteswissenschaftlichen Fach angerechnet wird. Innerhalb eines Seminarurses entscheiden sich die Schüler für ein eigenes Thema, das einen Teilaspekt des übergeordneten Seminarursthemas behandelt. Anhand dieses Themas sollen die Schüler nicht nur Grundzüge des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen, sondern auch das Erarbeitete ihren Mitschülern in Form eines Referates ansprechend präsentieren können. Grundlage für die Erarbeitung eines Themas ist zuerst einmal die Suche nach geeigneter Literatur, für die ein Besuch in der ansässigen Universitätsbibliothek nötig ist.

Die didaktischen Wurzeln des Seminarfachs liegen im Fächerübergreifenden Unterricht, welcher wiederum auf die reformpädagogische Bewegung zwischen 1890 und 1930 zurückgeht. Fächerübergreifender Unterricht kann definiert werden als »problemorientierter Unterricht, der die Perspektive von wenigstens zwei Schulfächern zur Lösung eines Problems (einer Frage, eines Themas) heranzieht und an mindestens einer markanten Stelle im Unterrichtsverlauf das Zusammenwirken der unterschiedlichen fachperspektiven deutlich hervorhebt, sei es durch Hin- und Herpendeln zwischen den Fächern in fachgemischten Arbeitsgruppen, sei es durch gemeinsame Einführung aus den Perspektiven der beteiligten Fächer« (Stübiger, Ludwig und Bosse 2008: 378). Ziel ist es, Lernumgebungen zu schaffen, die »dem kognitiv anspruchsvollen, selbst regulierten Lernhandeln im Sinne einer neuen Aufgabenkultur entsprechen« (Stübiger, Ludwig und Bosse 2008 378).

In der Literatur (vgl. Duncker, Sander und Surkamp 2005, Rabenstein 2003, Feige 2006) werden dabei immer wieder die Problemorientierung, die selbständige Ordnungsleistung, Eigenständigkeit und argumentative Auseinandersetzung mit anderen als Kernmerkmale fächerübergreifenden Unterrichts betont. Dabei sollen idealerweise Spielräume für autonomes Planen, Denken und Lernen entstehen, die eine Einbindung des Vorwissens und der eigenen Interessen fördern und fordern. Dies wiederum soll ein gründlicheres Verstehen (vgl. Stübiger, Ludwig und Bosse 2008: 378) ermöglichen. Dabei erfordert diese Form des Unterrichts insbesondere ein großes Maß an eigener kognitiver Konstruktionsleistung. Ausgehend

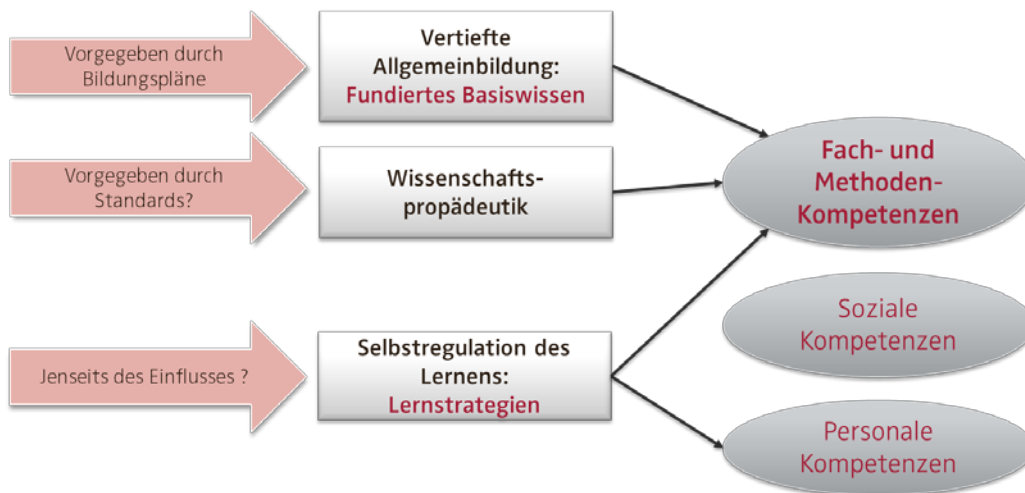
von einem komplexen Problem muss neues Wissen generiert und erworben werden, um sich mit dem Problem auseinandersetzen zu können. Dies tritt insbesondere bei so genannten »ill-defined Problems« (Klauser 1998), also unklaren Fragestellungen auf, während »well defined Problems« in der Regel Ausgangspunkt für didaktisch aufbereitete Lerngegenstände sind.

Näher definiert werden formale Ziele des Seminarfachs bzw. des Seminarkurses über den Bildungsplan 2004 (Baden-Württemberg 2004). Dabei geht es vor allem um die Förderung neuer Lernkulturen, selbstständiges und projektorientiertes Arbeiten sowie das für die allgemeine Studierfähigkeit besonders relevante interdisziplinäre Lernen. Formale Ziele bzw. Angebote der Schule sind dabei:

- Praktische Bildung in Form von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Gesellschaftsfähigkeit,
- Persönliche Bildung in Form der Aneignung von Kultur,
- Politische Bildung im Sinne des Erlernens von Regeln für das Zusammenleben und den Konfliktaustrag,
- So genannte »marketable skills«.

Auf Seiten der Schüler sollen Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in diesen Bereichen erworben und weiterentwickelt werden. Unter den Fähigkeiten werden im Wesentlichen diejenigen Kompetenzen verstanden, die eingangs schon geschildert wurden und die prozess- oder inhaltsbezogen sein können: personale, soziale, Methoden- und Fachkompetenzen. Modifiziert man Abbildung 3 unter dem Aspekt der Kompetenzentwicklung in der Oberstufe, wie in Abbildung 10 geschehen, so könnte man zunächst den Eindruck gewinnen, dass die meisten Punkte entweder vordefiniert oder jenseits des Einflusses der Institution Schule sind. Und man könnte den Eindruck gewinnen, dass die sozialen Kompetenzen ebenso wie die personellen Kompetenzen in den Hintergrund geraten. Im Normalfall wird es sich aber um eine Mischung verschiedener Faktoren handeln.

Abb. 10: Kompetenzen entwickeln in der Oberstufe



Angesichts der hoch gesteckten Ziele des Bildungsplans stellen sich einige Fragen, die vor allem aus dem Schulalltag gespeist sind: Was kann das Seminarfach leisten? Wie kann innerhalb der Möglichkeiten die Studierfähigkeit gezielt gestärkt und gefördert werden? ¹⁷ Gerade die praktischen Herausforderungen des Seminarfachs im Schulalltag unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischen Verknüpfung von Schul- und Hochschuldidaktik. Denn das Seminarfach ist auch in seiner didaktischen 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. Dies führt jedoch zu Problemen bei der gegenseitigen Erwartungskoordination. In vielen anderen Bildungssystemen sind daher die dort in drei Wochenstunden vermittelten Inhalte der Schule nachgelagert und dem eigentlichen Fachstudium vorgelagert in einem propädeutischen Studium, wie dies etwa in den USA im ersten Bachelorjahr üblich ist. Einige Inhalte decken zwar auch die Hochschulen in Deutschland in ihren einführenden Veranstaltungen ab, andere, insbesondere in den Bereichen sozialer und personaler Kompetenz, jedoch nicht. Daher ist es angesichts der mangelnden Koordination, Kooperation und Kommunikation zwischen den Bildungsinstitutionen auch nur folgerichtig, dass es zu solchen Fragen, Schwierigkeiten und Problemen kommt, wenn man den Auftrag ernst nehmen will, die Schülerinnen und Schüler gut auf die Hochschule vorzubereiten, und zwar auch jenseits des Fachwissens, das in den Bildungsplänen verankert ist. Ein möglicher Ansatzpunkt, der nebenbei mehr Kommunikation und Kooperation benötigt und ermöglicht, ist eine systematische Einbindung hochschuldidaktischer Überlegungen und Ansätze, die gezielt ein breites Spektrum von Zielen integrieren.

¹⁷ Hier gilt nochmals mein Dank dem Kollegium der Mettnau-Schule für eine sehr fruchtbare Diskussion.

Zwei prominente Ansätze sind die des »aktiven Lernens« und des »forschenden Lernens«. Beide sind geeignet, die didaktischen Wurzeln des Seminarfachs aufzugreifen und die gewinnbringend kombiniert werden könnten, um die Studierfähigkeit zu fördern.

4.2 Hochschuldidaktische Perspektiven 1: Aktivierende Lehre

Aktives oder erfahrungsbasiertes Lernen zeichnet sich durch eine Reihe von Grundprinzipien aus, die allesamt auf Ideen des Pragmatismus (Dewey 1938) und der konstruktivistischen Lerntheorie basieren, dass Lernen ein interaktiver und konstruktiver Prozess ist, der an individuelle Erfahrungen anknüpft. Dazu gehören Aktivität und Begeisterung sowie Kooperation in Lerngemeinschaften. Dieses führt, so die Annahme, zu effizienterem Lernen von Fachwissen, dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen sowie mehr Motivation und Selbständigkeit. Die Verwirklichung der Grundsätze erfahrungsbasierten Lernens ist in der Konzeption des Seminarfachs angelegt. Schlüsselte man die einzelnen Lernziele entlang des Didaktischen Sechsecks (Abbildung 11) auf, so rücken hinsichtlich der Studierfähigkeit vor allem die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Ziele und die Methoden in den Vordergrund hochschuldidaktischer Überlegungen, während alle anderen Ecken von dieser Seite aus kaum beeinflussbar sind, da sie entweder dem institutionellen Rahmen oder den persönlichen Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden beruhen.

Abb. 11: Didaktisches Sechseck



Kognitive Ziele umfassen neben dem Erwerb von Wissen die Anwendung und Umsetzung von Wissen sowie die Bewertung und Einschätzung von Problemen und Sachverhalten auf der Basis von Wissen. Praktische bzw. psychomotorische Ziele sind das Erlernen von For-

schungstechniken und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, sowie je nach Fach Laborabläufe und Versuchsanordnungen, musische und künstlerische Fähigkeiten. Affektive Ziele sind neben Engagement und Lernbegeisterung vor allem wissenschaftliche Sorgfalt, ein kooperatives Sozialverhalten und das Ausbilden ethischer Überzeugungen.

All diese Ziele lassen sich bei geeigneter Anleitung und unter geeigneten Rahmenbedingungen sehr gut im Ausprobieren, im Spielen bei der Durchführung eines konkreten Schulprojekts im Seminarfach üben und erfahren. Gerade hinsichtlich der Methodenkompetenzen sollten jedoch nicht zu viele Voraussetzungen gemacht werden. So ist etwa das Erlernen der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens häufig nur auf einem sehr grundlegenden Niveau möglich, zumal dies im Kern genuine Inhalte des jeweiligen Fachstudiums sind. Es geht also mehr um das Kennenlernen und Ausprobieren fachspezifischer Techniken und weniger um deren sicheres Beherrschen. Und auch das Heranführen an das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte ist wünschenswert und soll erprobt werden, sind doch die meisten, vor allem geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer gerade am Anfang stark lektürebasiert. Ähnliches gilt für Wissensmanagement, Planungs- und Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement und Strukturierungsfähigkeit. Hier kann das aktive Lernen im Seminarfach wichtige Grundlagen legen. Das interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik formuliert zehn Thesen zum Aktiven Lernen, die im Rahmen der Vorbereitung auf ein Studium deshalb so bedeutsam sind, weil sie auf Selbständigkeit und wissenschaftliche Problemorientierung vorbereiten. Dazu gehören unter anderem, dass ein unmittelbarer Bezug zur Praxis hergestellt werden muss, die Lernenden direkt und so eigenständig wie möglich die Probleme bearbeiten, Zusammenhänge mit anderen Wissensgebieten herstellen und methodische Vielfalt ermöglichen sollen.

4.3 Hochschuldidaktische Perspektiven 2: Forschendes Lernen

Dass die Grundsätze aktiven Lernens gerade im Seminarfach, aber auch darüber hinaus erfolgreich angewendet werden, liegt unter anderem daran, dass sie lernkontextunspezifisch sind. Das heißt, sie können vom Kindergarten bis zur Universität angewendet werden. Ganz ähnlich breit einsetzbar ist das so genannte situierte Lernen, das Reich (2012) so beschreibt: »Lernende (...) sollen in einer motivierenden Lernumgebung entdeckendes Lernen praktizieren, wobei der Erwerb neuen Wissens dominant sein soll; ein diskursives Verständnis und eine gemeinsame Wissensaneignung sind erwünscht«.

Im Unterschied dazu und auch im Unterschied zum alltäglichen Sprachgebrauch (die Helmholtz-Gesellschaft vergibt etwa den Titel »Haus der kleinen Forscher« an Kindergärten) ist das »forschende Lernen« sehr viel voraussetzungsvoller. Zwar zeichnet es sich ebenso wie aktives und situiertes Lernen durch Interdisziplinarität, Vernetzung von Wissen und Projekt- und Problemorientierung aus. Im Unterschied dazu liegt jedoch der Schwerpunkt beim forschenden Lernen auf der Wissenschaftlichkeit. In diesem Sinne ist es ein in der Wissenschaft situiertes Lernen (vgl. Reinmann und Sippel 2009) und nimmt daher dezidiert Bezug auf wissenschaftliche Theorien und Methoden. So definiert etwa Euler: »Das forschende Lernen lebt vom aktiven Erproben realer Handlungsabläufe unter Bezugnahmen auf persönliche Erfahrung und wissenschaftliche Theorien« (Euler 2005) und Reinmann weist darauf hin, dass Forschendes Lernen stattfindet, wenn Schüler »eine eigene Forschungsarbeit durchführen, angeleitet und üben Forschung praktizieren« (Reinmann 2009: 10). Und »da-

zu gehört dann auch der wissenschaftliche Alltag, zu dem auch die Recherche, das Lesen und erfassen von wissenschaftlichen Texten und das Verfassen selbiger sowie die Anwendung von Methoden und die empirische Erhebung von Daten« (Reinmann 2009:10). So eignet es sich auch besonders gut für eine Verwendung an der Schnittstelle zwischen Schule und wissenschaftlicher Ausbildung an der Hochschule. Denn durch das in der Wissenschaft situierte Lernen können die Schülerinnen und Schüler Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens ebenso wie Problemlösekompetenzen kennenlernen und erstmals erproben. Hier greifen die Grundsätze des aktiven Lernens, denn diese Grundhaltung können Lernende insbesondere bei der selbständigen Bearbeitung konkreter Problemstellungen einüben. Hilfreich erscheint dabei zudem eine Kombination von intrinsischer und extrinsischer Motivation zu sein, indem eigene Themen und Fragestellungen der Lernenden aufgegriffen werden und Gegenstand einer Prüfung sind, wie dies auch im Seminarfach aufgegriffen wird.

Forschendes Lernen geht jedoch über inhaltliche und methodische Erkenntnisinteressen hinaus, indem es eine »kritisch-reflexive Grundhaltung und individuelle Autonomie« und die »Ausbildung von handlungsbezogenen Kompetenzen« als Ziele anstrebt (Duernberger /Hofhues 2010: 5). Es zielt also auch und gerade auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen, die für einen erfolgreichen Übergang von Schule zur Hochschule immer zentraler werden (vgl. KIT 2012). Um forschendes Lernen möglichst gut in der wissenschaftlichen Praxis zu situieren und alle Lernziele gleichermaßen zu fördern, bietet es sich an, den Ablauf analog zu einem idealtypischen Forschungsablauf zu gestalten. Dies reflektiert die Idee von David Kolb (1984: 26), dass »learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes«. So lernen die Schülerinnen nicht nur Methoden und Theorien kennen, sondern wenden diese auf das konkrete Beispiel an, das sie gewählt haben und erfahren dabei auch, dass Forschungspraxis häufig nicht so linear und problemlos abläuft wie dies der idealtypische Plan vorsieht. Als Beispiel dient im Folgenden ein für die Sozialwissenschaften typischer Forschungsablauf, wie er etwa von Bettina Westle (2009: 117f) vorgeschlagen wird (vgl. Abbildung 12).

Abb. 12: Ein idealtypischer Forschungsablauf in den Sozialwissenschaften



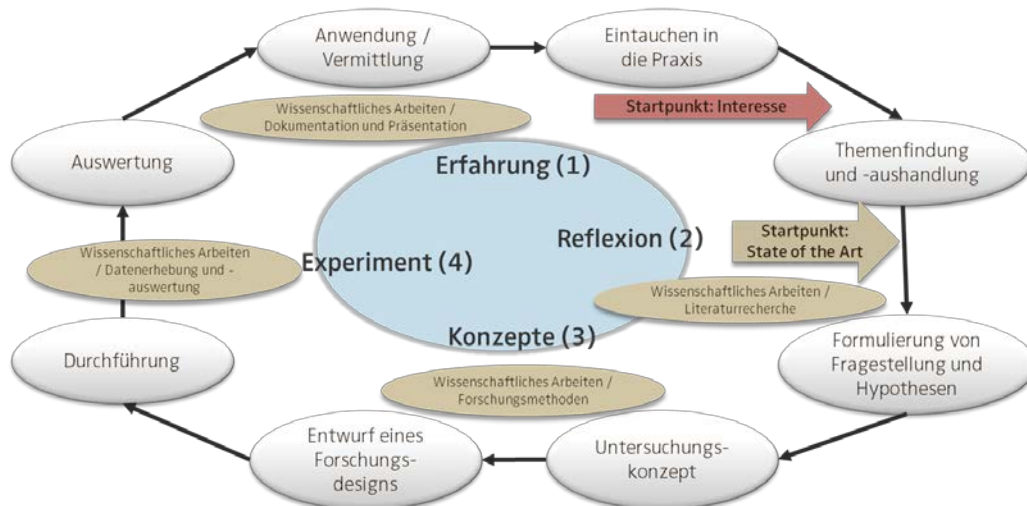
QUELLE: MODIFIZIERT NACH WESTLE 2009: 118

Kombiniert man diesen Ablauf mit dem »learning cycle« nach Kolb (1984) und dem Ablaufplan forschenden Lernens nach Schneider und Wildt (2009) beziehungsweise Wildt (2009), welche von John Deweys Idee des aktiven und situierten Lernens ausgehen (Dewey 1938) erhält man das in Abbildung 12 dargestellte Ablaufmodell forschenden Lernens. Während Kolb (1984) von den vier Phasen der konkreten Erfahrung (1), der reflektiven Beobachtung (2), der abstrakten Konzeptentwicklung (3) und dem aktiven Experimentieren (4) ausgeht, untergliedern Wildt (2009) sowie Schneider und Wildt (2009) acht Phasen des Forschungszyklus. Schreibt man in dieses Modell zusätzlich die zentralen Schritte des wissenschaftlichen Arbeitens ein, wie sie im Forschungsablauf in Abbildung 11 dargelegt sind, so erhält man ein komplexes Prozessmodell forschenden Lernens, das handlungsleitend sein kann für die Arbeit im Seminarfach. Entscheidend dabei ist, dass sozialwissenschaftliche Forschungsstrategien in den Prozess forschenden Lernens eingebettet werden und letzteres den gesamten Zyklus des Forschungsvorhabens von der Entdeckung des Problems über das Forschungsdesign, die Operationalisierung und die Durchführung der eigentlichen Forschung bis hin zur Auswertung und Kommunikation der Ergebnisse durchlaufen wird (vgl. Schneider und Wildt 2002). Dazu gehören:

- Reflektierte Problemgenese
- Exploration des Gegenstandsfelds
- Hypothesenentwickelndes bzw. -prüfendes Design

- Quantitative und qualitative Erhebungsmethoden
- Analytische und hermeneutische Auswertungsverfahren
- Reflexion der Relevanzen und Kontextuierung der Befunde in wissenschaftliche, praktische und persönliche Referenzrahmen

Abb. 13: Forschendes Lernen und der Forschungszyklus



QUELLE: MODIFIZIERT NACH DEWEY 1938, KOLB 1984, WILDT 2009, SCHNEIDER UND WILDT 2009

Ausgehend vom vorgegebenen Rahmenthema können die Schülerinnen und Schüler ein konkretes Erkenntnisinteresse formulieren, dann in einem zweiten Schritt den Forschungsstand (State of the Art) mittels einer Literaturrecherche rekonstruieren, um darauf aufbauend konkrete Forschungsfragen und Hypothesen zu generieren. Diese werden dann wiederum – und gerade hier bedarf es einer vermehrten fachlichen Anleitung – operationalisiert, also messbar gemacht und in eine überprüfbare Struktur überführt. Dann erfolgt die eigentliche Durchführung der Untersuchung, welche ausgewertet, interpretiert, dokumentiert und präsentiert wird. Anschließend werden die Erkenntnisse je nach Fragestellung praktisch angewandt. Im Idealfall würde die Durchführung von Seminarprojekten von Lehrkräften der gymnasialen Oberstufe und von Lehrpersonal der jeweils relevanten Fachrichtungen an den Hochschulen begleitet. Dies könnte dazu beitragen, dass die Bedingungen für das Gelingen forschenden Lernens gerade an den wissenschaftlich komplexen Stellen besser hergestellt werden könnten. Mit Schneider (2012) geht es dabei vor allem darum, realistische Probleme zu identifizieren, Lösungsansätze zu finden, bei denen das Lernen nicht Selbstzweck ist, Kooperation und Austausch zu besseren Problemlösestrategien führen und multiple Perspektiven auf das Gelernte eröffnet werden können. Dabei kann, je nach Thema und Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler ein unterschiedlicher Grad an Freiheit und Komplexität gewählt werden, was etwa im Fall der meist heterogen zusammengesetzten Schülerschaft

an beruflichen Gymnasien von zentraler Relevanz wird. Eine Steuerung kann erfolgen über die Vorgabe bestimmter Rahmenthemen, Materialien und Literatur, Methoden und Arbeitsformen sowie eine enge versus weite Führung und Anleitung im Forschungsprozess. Die jeweiligen Experten aus den hochschulischen Fachbereichen können insbesondere zur Problemidentifikation und Formulierung realistischer – und vor allem lösbarer – Probleme ebenso beitragen wie zur Reflektion von Lösungsansätzen und der Einordnung von Forschungsergebnissen. Und gerade an den wissenschaftlich komplexen Stellen der Rekonstruktion des »state of the art« und der Operationalisierung von Fragestellungen entstehen häufig Probleme, weil die Fragestellungen selbst viel zu weit gefasst sind. Hinsichtlich dieser Aspekte verfügt jedoch das Lehrpersonal an Hochschulen über einen breiten Erfahrungsschatz, der gerade für die Förderung von Studierfähigkeit bisher kaum genutzt wird.

5 Ein (sehr) kurzes Fazit

Studierfähigkeit bleibt ein umstrittenes Konzept und je nach Ausrichtung und Einstellung werden unterschiedliche Fähigkeiten oder Kompetenzen betont. Allerdings zeigt vor allem die universitäre Praxis, dass Studierfähigkeit ein ganzheitliches Konzept sein sollte, das fachliche und methodische ebenso wie personale und soziale Kompetenzen umfasst. Denn ein gelingender Übergang von der Schule zur Hochschule bedarf mehr als nur Allgemeinwissen oder nur Handlungskompetenz. Mit der Abiturnote und bei geeigneter Konstruktion auch den Studierfähigkeitstests – und insbesondere der Kombination aus beiden – existieren zwar relativ gute Prädiktoren für den späteren Studienerfolg. Allerdings ist die Erfassung von Studierfähigkeit über diese beiden Kriterien stark fach- und methodenlastig. Es wäre daher zu wünschen, dass bei der Vergabe von Studienplätzen stärker als bisher auf personale und soziale Kompetenzen Wert gelegt wird. Dies könnte zu einer wesentlich besseren Vorhersage des Studienerfolgs beitragen. Ungeachtet der Messmethoden erscheint es angezeigt, die Studierfähigkeit über alle Kompetenzbereiche hinweg weiter zu stärken. Zu diesem Zwecke wäre eine engere Vernetzung und systematischer Austausch zwischen Schule und Hochschule anzustreben, und zwar nicht nur abstrakt, sondern konkret in der Gestaltung studienvorbereitender Lehr-Lern-Formate. Gerade aus der Hochschuldidaktik und der Methodologie der Sozialwissenschaften heraus entwickelte Konzepte des forschenden Lernens ermöglichen – bei entsprechender Anleitung und Einbindung beider Bildungsinstitutionen – produktive Lernprozesse.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Studierfähigkeit – Das latente Programm der gymnasialen Oberstufe (eigene Darstellung nach KMK 1995; Köller und Baumert 2002)
- Abb. 2** Kompetenz als Grundlage der Studierfähigkeit (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012)
- Abb. 3** Studierfähigkeit und Kompetenz (eigene Darstellung nach KMK 1995; Köller und Baumert 2002)
- Abb. 4** Der Studierfähigkeitstest Politikwissenschaft 2012 (eigene Darstellung)
- Abb. 5** Bewerberzahlen BA-Hauptfach Politikwissenschaft 2006, 2008-2013 (eigene Darstellung)
- Abb. 6** Statistische Befunde zu den Studierfähigkeitstest 2006, 2008-2013 (eigene Darstellung)
- Abb. 7** Der Studierfähigkeitstest 2011 – Selektionswirkungen (eigene Darstellung)
- Abb. 8** Statistische Befunde zu den Absolventenjahrgängen 2010-2013 (eigene Darstellung)
- Abb. 9** Vorhersagefähigkeit verschiedener Modelle – Modellzusammenfassung und Koeffizienten (eigene Darstellung)
- Abb. 10** Kompetenzen entwickeln in der Oberstufe (eigene Darstellung nach KMK 1995; Köller und Baumert 2002)
- Abb. 11** Didaktisches Sechseck (eigene Darstellung)
- Abb. 12** Ein idealtypischer Forschungsablauf in den Sozialwissenschaften (Modifiziert nach Westle 2009)
- Abb. 13** Forschendes Lernen und der Forschungszyklus (Modifiziert nach Dewey 1938, Kolb 1984, Wildt 2009, Schneider und Wildt 2009)

Literatur

- Aepkers, M. (2002): Forschendes Lernen – Einem Begriff auf der Spur. In: Aepkers, M.; Liebig, S. (Hrsg.): Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen. Hohengehren, S. 69-87
- Baden Württemberg (2002): Verordnung über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an beruflichen Gymnasien (Abiturverordnung berufliche Gymnasien – BGVO). <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-BerGymAbiPrVBW2002V2P3&psml=bsbawueprod.psml&max=true>. Abgerufen am 13.10.2013
- Baden-Württemberg (2001): Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform mit Heim (Abiturverordnung Gymnasien der Normalform – NGVO). <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-GymAbiPrVBWV4P2&psml=bsbawueprod.psml&max=true>. Abgerufen am 13.10.2013
- Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf. Abgerufen am 13.10.2013
- Baden-Württemberg (2005): Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg vom 01. Januar 2005. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-HSchulGBWrahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true>. Abgerufen am 03.03.2013
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bergmann, J.; Plieninger, J. (2012): Arbeitsorganisation 2.0: Tools für den Arbeitsalltag in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Berlin. <http://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/179705>; Abgerufen am 04.03.2013
- Boelhauve, U. (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: Hilligus, A.; Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster: LIT Verlag, S.103–126
- Bönsch, M. (2000): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. 3. Aufl. Paderborn: Academia
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1979): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn (BAK) (Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5)
- Dewey, John (1938/1997): Experience and Education. New York: Touchstone
- Duncker, L.; Sander, W.; Surkamp, C. (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In: Duncker, L.; Sander, W.; Surkamp, C. (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-20
- Duncker, L.; Popp, W. (Hrsg.) (1998): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Dürnberger, H.; Hofhues, S. (2010): Gestaltung von Rahmenbedingungen für das forschende Lernen. Vortragsskript DOSS, dghd Jahrestagung. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/Tagungen/doss/Panel/14-Duernberger-Hofhues_Vortrag_fertig.pdf. Abgerufen am 03.03.2013
- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S.; Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main: Campus, S. 253-272
- Feige, B. (2006): Fächerübergreifende Unterrichtsaufgaben. In: Arnold, K.H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 525-535
- Frankenberg, P. (2008): Profil und Passung – Hochschulpolitische Thesen zur Studierendenauswahl. In: Heine, C.; Didi, H.-J.; Haase, K.; Schneider, H. (Hrsg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover, HIS: Forum Hochschule 14/2008, S. 9-15
- Frankenberger, R. (2008): »Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 4, 2008. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-32947>. Abgerufen am 04.03.2013
- Friedbertshäuser, B. (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 611-627
- Gesellschaft Agora / Institut für Politikwissenschaft Universität Tübingen / Züricher Hochschule für angewandte Wissenschaften (2012): Professionelle Internetrecherche und Wissensmanagement für Hochschulen. Online-Kurs. <http://www.recherchieren-im-internet.eu/>. Abgerufen am 04.03.2013
- Gold, A.; Souvignier, E. (2005): Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37 (4), S.214-22
- Grünwald, N.; Kossow, A.; Sauerbier, G. (2004): Der Übergang von der Schul- zur Hochschulmathematik: Erfahrungen aus Internationaler und Deutscher Sicht. *Global Journal of Engineering Education*, Vol.8, No.3, S.283-293
- Heine, C.; Didi, H.-J.; Haase, K.; Schneider, H. (2008): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. *Forum Hochschule* 14/2008. Hannover: HIS
- Heublein, U.; Richter, J.; Schmelzer, R.; Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. *Forum Hochschule* 3/2012. Hannover:HIS
- Hochschulrektorenkonferenz HRK (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2012. Bonn: HRK. http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2011_03.pdf. Abgerufen am 10.10.2013

- Huber, L. (1994): Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? *Die Deutsche Schule*, 86. Jg, Heft 1, S.12-26
- Huber, L. (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. *Das Hochschulwesen* 46. Jg., Heft 1, S. 3-10
- Huber, L. (2003) : Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-36
- Huber, L. (2004): Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule* 2/2004, S. 29-49
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 9-36
- KIT Karlsruher Institut für Technologie (2012): Macht Schule studierfähig? Interview mit Sabine Köster, Leiterin der psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Karlsruhe. <http://kit.edu/besuchen/12406.php>. Abgerufen am 03.03.2013
- Klauser, F. (1998): Problem-Based Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, H. 2, S. 273-293
- Kolb, D. (1984): *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Köller, O.; Baumert, J. (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte* B26-2002. <http://www.bpb.de/apuz/26833/universitaeten-und-hochschulen>. Abgerufen am 03.03.2013
- Meyer, H. (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-115
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg MKJS (2012): Bildungsplanreform 2015. <https://anmelden.km-bw.de/servlet/PB/menu/1380401/index.html>; Abgerufen am 03.03.2013
- Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.)(2003): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Opitz, S. (2004): *Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität*. Hamburg: Argument Verlag
- Prenzel, M.; Seidel, T.; Lehrke, M.; Rimmel, R.; Duit, R.; Euler, M.; Geiser, H.; Hoffmann, L.; Müller, C.; Widodo, A. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht. Eine Videostudie. In: Prenzel, M.; Doll, J. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, Beiheft, S. 139-156

- Rabenstein, K. (2003): In der gymnasialen Oberstufe fächerübergreifend lehren und lernen. Eine Fallstudie über die Verlaufslogik fächerübergreifenden Projektunterrichts und die Erfahrungen der Schüler. Opladen: Leske + Budrich
- Reiber, K. (Hrsg.) (2007): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 3, 2007. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-29248>. Abgerufen am 04.03.2013
- Reiber, K.; Tremp, P. (2007): Eulen nach Athen! Forschendes Lernen als Bildungsprinzip. In: Berendt, B. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, S. 1-14
- Reich, K., (2012): Konstruktivistische Didaktik. 5. Aufl. Weinheim: Beltz
- Reich, K. (zuletzt 2012) (Hrsg): Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de>. Abgerufen am 04.03.2013
- Reinmann, G.; Sippel, S. (2009): Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2009/11/Artikel_Hamburg_CampInnovation_final.pdf. Abgerufen am 04.03.2013
- Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 36-53
- Reusser, K. (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23, H. 2, S. 159-182
- Schneider, R.; Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: L. Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 53-69
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2013): Statistische Berichte Baden Württemberg. Unterricht und Bildung. Artikel-Nr. 3234 13001. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg
- Steinhoff, H. (2013): Wie gut sind wir wirklich? Eine Studie stellt die Studierfähigkeit heutiger Studierender in Frage. *Kupferblau*. Uni-Magazin Tübingen, 28. Ausgabe, Wintersemester 2012/13, S.1 und 8
- Stübiger, F.; Ludwig, P. H.; Bosse, D. (2008): Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 3, S. 376-395
- Trapmann, S. Hell, B.; Weigand, S.; Schuler, H. (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, S. 11-27
- Westle, B. (2009) (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Baden-Baden: Nomos
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im Format der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, Jg. 20 Heft 2, S. 4-8

Winteler, A. (2004): Professionell lehren und lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Wolter, A. (2008): Hochschulzugang im differenzierten Hochschulsystem – von der Studienberechtigung zur individuellen Kompetenzmessung? In: Heine, C.; Didi, H.-J.; Haase, K.; Schneider, H. (2008): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover, HIS: *Forum Hochschule* 14/2008, S. 16-34

Anschrift des Autors

Dr. Rolf Frankenberger

Universität Tübingen
Institut für Politikwissenschaft
Melanchthonstraße 36
D-72074 Tübingen
rolf.frankenberger@uni-tuebingen.de
<http://kopfmaennchen.wordpress.com/>

Herausgeberinnen

Dr. Christine Baatz

Akademische Mitarbeiterin
Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Andrea Fausel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 7071 29-78385
Fax +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2013) 9,2**
Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. 2. Auflage.
Regine Richter
- **(2013) 9,1**
Portfolio »International Studieren«. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration
Katharina Killian-Yasin
- **(2012) 8,1**
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung
Karin Reiber
- **(2011) 7,1**
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung
Martina Wanner
- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Andrea Kübler; Ute Strehl
- **(2009) 5,2**
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Patricia Graf
- **(2009) 5,1**
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Miriam Noël Haidle
- **(2008) 4,3**
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars »Multimediale Landeskunde«
Birke Dockhorn
- **(2008) 4,2**
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- **(2008) 4,1**
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Rolf Frankenberger
- **(2007) 3,2**
Aktive Studierende - kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- **(2007) 3,1**
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip - Grundlegung und Beispiele
Karin Reiber
- **(2006) 2,1**
Wissen – Können – Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Karin Reiber
- **(2005) 1,2**
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Regine Richter

- (2005) 1,1
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Ulrike Treusch

