

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2012a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Bonn
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2012b): Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Bonn
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2012c): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Bonn
- Köller, O. (2013): Abitur und Studierfähigkeit. In: Asdonk, J./Kuhnen, S./Bornkessel, P. (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, 25-49
- Köller, O. (2014): Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn, 55-73
- Köller, O./Baumert, J. (2012): Schulische Leistungen und ihre Messung. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl., Weinheim, 645-661
- Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, Heft 3, 370-405
- Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen
- Leucht, M./Kampa, N./Köller, O. (Hrsg.) (2016): Fachleistungen beim Abitur. Vergleich allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Schleswig-Holstein. Münster
- Nagy, G. (2006): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen. Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertationsschrift. Berlin
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg
- Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2013): PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster
- Trautwein, U./Köller, O./Lehmann, R. H./Lüdtke, O. (Hrsg.) (2007): Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten. Münster
- Trautwein, U./Neumann, M./Nagy, G./Lüdtke, O./Maaz, K. (Hrsg.) (2010): Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden
- Waldmann, M. R. (1996): Kognitionspsychologische Theorien von Begabung und Expertise. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. II: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 445-476
- Watermann, R./Nagy, G./Köller, O. (2004): Mathematikleistungen in allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen, 205-283

*Joybrato Mukherjee, Wolfgang Lührmann, Stella Henne und Patrik Mähling*

## **Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten – zur Passung in den geistes-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern**

Das Thema der Passung von Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten in den geistes-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist für die Universität von allerhöchster Bedeutung: Leistungsstandards und die Bewertung von Leistungen sind zentrale Aspekte der akademischen Lehre – der wissenschaftlichen Arbeit natürlich in gleicher Weise. In unseren nachfolgenden Überlegungen gehen wir auf einige grundsätzliche Fragen, neue Entwicklungen und gesammelte Erfahrungen ein; hierbei haben wir sehr von Diskussionen mit Marie Reinhardt, Susanne Ehrlich und Anna Bruns profitiert.

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass Gymnasien und Universitäten durchaus vor einigen gemeinsamen Herausforderungen stehen, etwa mit Blick auf die hohen Übergangsquoten sowohl von der Grundschule auf das Gymnasium als auch vom Gymnasium auf die Universität, die zunehmende Heterogenität der Schüler- und der Studierendenschaft, G8 und Bologna – beides Verkürzungen von bisherigen Bildungsverläufen – oder die aufklaffenden Leistungsscheren an Gymnasium und Universität.

Seit dem Jahr 2000 sind laut dem Hessischen Statistischen Landesamt die Zahlen der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in Hessen um etwa 20 Prozent gestiegen: von 176.256 im Jahr 2000 auf 211.803 im Jahr 2012. Damit verbunden ist die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten ebenfalls entsprechend angestiegen von 16.361 im Jahr 2000 auf 21.539 im Jahr 2012. (NB: Die Zahlen bilden nur die allgemeine Hochschulreife ab. Andere Formen der Hochschulzugangsberechtigung wie Fachabitur oder berufliche Qualifizierung sind hier nicht mit inbegriffen.) Weitere Zugangswege zum Studium erhöhen die Anzahl der potenziellen Studienanfängerinnen und -anfänger darüber hinaus. Im Jahr 2012 waren in Hessen rund drei Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. So berechtigt das Bestehen der

Meisterprüfung zum Studium aller Fachrichtungen. Das Gesetz definiert hier bestimmte, der Meisterprüfung gleichgestellte Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung etwa aus dem Gesundheitswesen oder im Bereich sozialpflegerischer oder sozialpädagogischer Berufe und auch Abschlüsse vergleichbarer bundesrechtlicher Fort- und Weiterbildungsregelungen wie beispielsweise Steuerberaterinnen und Steuerberater, Wirtschaftsprüferinnen und Wirtschaftsprüfer. Auch besteht die Möglichkeit des Hochschulzugangs für sonstige beruflich Qualifizierte, sofern eine fachlich verwandte Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (zwei Jahre) und Berufserfahrung nach erfolgter Ausbildung (drei Jahre) vorliegen.

Darüber hinaus haben der Wegfall der Wehrpflicht und die Einführung des Abiturs nach der 12. Jahrgangsstufe nicht nur punktuell, sondern über einen größeren Zeitverlauf die Nachfrage nach Studienplätzen deutschlandweit erhöht. Der Befund entspricht dem bildungspolitischen Ziel, die Anzahl derjenigen, die ein Studium aufnehmen können, zu erhöhen, sodass inzwischen etwa 50 Prozent eines Jahrgangs über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife verfügen. Im Jahr 2010 haben in Hessen etwa 45 Prozent von diesen Schulabgängerinnen und -abgängern im gleichen Jahr ein Studium aufgenommen. Im Jahr 2011 waren es über 55 Prozent, ebenso im Jahr 2012. Studierten im Wintersemester 2000/01 insgesamt 150.886 Personen an hessischen Hochschulen, waren es im Wintersemester 2012/13 215.209: ein Anstieg um etwa 40 Prozent innerhalb von gut zehn Jahren.

Spürbar ist, dass Studienanfängerinnen und -anfänger mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen ein Studium aufnehmen und die Universitäten mit zunehmend heterogeneren Gruppen von Studienanfängerinnen und -anfängern konfrontiert werden, als dies noch vor zehn Jahren der Fall war. Unsere eigene Institution etwa, die Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), verzeichnet in den letzten Jahren eine tief greifende und wohl ganz typische Veränderung in der Zusammensetzung ihrer Studierendenschaft. Heterogenere Bildungsbiografien, so etwa bei Studierenden, die andere Hochschulzugangswegen gewählt haben als den über das „klassische“ Abitur, führen zu unterschiedlichen individuellen Studienvoraussetzungen und somit zu einer zunehmenden Chancenungleichheit hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs. Die Anzahl der Fachoberschülerinnen und -schüler in den Bachelor-Studiengängen der JLU nimmt stark zu; sie machen inzwischen einen Anteil von etwa 25 Prozent der Bachelor-Studierenden aus. Darüber hinaus steigen die Anteile der Studierenden mit familiären Verpflichtungen sowie der Studierenden, die gleichzeitig zum Studium ihren Lebensunterhalt erwerben müssen. An der JLU sind Studierende mit familiären Verpflichtungen in den Geisteswissenschaften im Vergleich zu anderen Fächerclustern leicht überrepräsentiert. Auch sind in den Geisteswissenschaften Studierende mit Fachhochschulreife deutlich stärker vertreten als in der Gesamtstudierendenschaft der JLU (Anteil gesamt:

11 Prozent; Anteil Geisteswissenschaften: 26 Prozent). Auf diese Herausforderungen müssen die Hochschulen entsprechend reagieren.

Doch auch der Bologna-Prozess selbst hat die Hochschulen und die universitäre Bildung im vergangenen Jahrzehnt tief greifend verändert, betrachtet man die Modularisierung des Studiums und die Kanonisierung der Curricula, das Ziel der höheren Vergleichbarkeit von Inhalten und Leistungen insbesondere in den Geistes-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften und die Ausrichtung der Studiengänge an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts („employability“). Gerade für diese Fächerzone hat die Bologna-Reform einen Paradigmenwechsel dargestellt. Ging man zuvor an vielen Stellen davon aus, dass individuelle Maßstäbe des einzelnen Lehrenden in den Geistes-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften eine große Rolle spielen konnten und sollten und dass Fragestellungen häufig zahlreiche unterschiedliche und nicht in allen Details vorauszusehende Lösungen haben können, so hat sich dies nun im Zuge von Standardisierungen verändert. Nach Bologna sind an vielen Hochschulen die Noten vom ersten Semester an für die Abschlussnote mitentscheidend, und einheitliche Schwierigkeitsgrade sowie standardisierte Leistungsmessungen gewinnen an Bedeutung – vielleicht auch zulasten von Form- und Sprachaspekten sowie von Kreativität und Selbstständigkeit. Das wirft auch ganz praktische Fragen auf, z.B. ob (Multiple Choice) Klausuren die Vielfalt unterschiedlicher geisteswissenschaftlicher Leistungsanforderungen noch angemessen abbilden können (vgl. Bayer 2013).

Doch was auch immer man von der Einführung konsekutiver und modularisierter Studiengänge nach der Bologna-Reform halten mag: Diese Reform hat in bisher unbekannter Weise einen Prozess der Reflexion und expliziten Festsetzung von Standards in Gang gesetzt und zu einigen bemerkenswerten Ergebnissen geführt. Bis in die einzelnen Module des Studiums hinein wurden die Kompetenzen definiert, die in ihnen erworben werden sollen, und die Formen der Prüfung des Kompetenzerwerbs verbindlich geregelt. Dass dabei das eine oder andere auch überreguliert wurde, lässt sich nicht abstreiten – wobei seit einigen Jahren bereits kontinuierlich Reformen zur Deregulierung und Re-Liberalisierung in den Bologna-Studiengängen nahezu an allen Hochschulen stattfinden. Aber ganz unübersehbar ist das Ziel näher gerückt, das im Zusammenhang mit Anforderungen und Bewertungen stets anzustreben ist: die Art der Anforderungen und die Art der Leistungsbewertung transparent zu machen und sie deutlich zu kommunizieren.

An der JLU sind die Bologna-Studiengänge jedenfalls besser als ihr Ruf: Der Anteil der zufriedenen Bachelor-Studierenden an der JLU ist seit dem Wintersemester 2006/07 gestiegen – von damals 58 Prozent auf 72 Prozent im Wintersemester 2012/13. Das geht aus den jährlichen Studierendenbefragungen der JLU hervor. Insgesamt steigt die Zufriedenheit aller Studierenden der JLU kontinuierlich an und pendelt sich 2012 und 2013 auf dem hohen Niveau von etwa 70 Prozent Anteil der zufriedenen Studierenden ein. Gleichzeitig hat sich der Anteil der nicht

zufriedenen Studierenden von 2007 bis 2013 halbiert – von 40 Prozent nicht zufriedener Studierender im Jahr 2007 auf 20 Prozent im Jahr 2013. Den Daten zufolge ist die Tendenz in den Bachelor-Studiengängen nahezu konstant positiv. Dabei scheint die Umstellung auf modularisierte Studiengänge einen wesentlichen Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden gehabt zu haben. Zudem zeigt die Tendenz, dass jeder neue Studierendenjahrgang zufriedener ist als der vorangegangene. Durchgängig positiv wird die Einstiegsphase ins Studium gewertet. Auch mit der Themenvielfalt des Lehrangebots ist die Mehrheit der Studierenden über alle Erhebungen hinweg zufrieden. Unter allen Fächergruppen der Universität bilden die Geisteswissenschaften das Mittelfeld: Drei Viertel der Studierenden sind mit der Einstiegsphase des Studiums zufrieden. Am wenigsten zufrieden sind sie, ähnlich wie die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, mit den hohen Teilnehmerzahlen in den Lehrveranstaltungen und den fehlenden Informationen zu den späteren Berufsperspektiven – was aber möglicherweise daran liegen mag, dass für geisteswissenschaftliche Studiengänge (außerhalb des Lehramts) nur selten ein eindeutiges Berufsbild existiert. Bei den Psychologie-Studierenden findet sich der höchste Zufriedenheitswert bei den Serviceleistungen der Universität.

Es soll jedoch nicht nur auf die Zufriedenheit, sondern auch auf den Lernerfolg geschaut werden: Man unterscheidet hier zwischen *Learning-outcomes*, Lernziel und Lernerfolg: *Learning-outcomes* sind unabhängig vom Lernziel erworbene Handlungskompetenzen, während das Lernziel die angestrebten Handlungskompetenzen, die am Ende des Lernprozesses erworben worden sein sollen, darstellt. Beim Lernerfolg handelt es sich um die Schnittmenge aus den beiden vorherigen Größen, also dem, was angestrebt wurde, und dem, was tatsächlich gelernt wurde (vgl. Walzik 2012). Durch die Veränderung der Leistungsüberprüfung im Rahmen des Bologna-Prozesses rückt der Lernprozess stärker in den Mittelpunkt der Gestaltung von Prüfungen. Der Lernprozess wird vor allem dann besser begleitet, „wenn Prüfungen nicht nur summativ, sondern auch formativ genutzt werden, d.h. wenn die Ergebnisse mit den Studierenden besprochen werden und Schlüsse für zukünftiges Lehren und Lernen gezogen werden. Dabei soll zudem eine Kohärenz zwischen Kompetenzen (Learning-Outcomes), Lehr-Lernprozess und Prüfungen bestehen“ (Walzik 2012, 18).

Kompetenzen sind jedoch durch Prüfungen bzw. die etablierten Standardformate von Prüfungen schwerer zu erfassen als ausschließlich erlerntes Wissen. Im Rahmen universitärer Bildung können Kompetenzen und inhaltliches Wissen auch nur schwer voneinander getrennt werden. Um zu zeigen, dass eine Studierende bzw. ein Studierender eine bestimmte Kompetenz, beispielsweise bestimmte Denk- und Lösungsstrategien besitzt, muss sie bzw. er gleichzeitig auch auf Wissensbestände zur Anwendung selbiger zurückgreifen. Gerade in den geistes-

sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern spricht man von solchen Kompetenzen, die durch standardisierte Prüfungsformate schwer zu erfassen sind, z.B.:

- Beschreibung und Erörterung zentraler Themen und Grundfragen;
- Kenntnis der relevanten Forschungsansätze und Fähigkeit, diese zu reflektieren und zu bewerten;
- selbstständiger Informationserwerb und Fähigkeit zu kritischer Bewertung des Mediengebrauchs;
- Erkennen, Verstehen, kritisches Reflektieren;
- Kommunikations-, Verhandlungs- und Präsentationsfähigkeiten;
- Organisations- und Selbstlernfähigkeiten.

Den Raum, diese Kompetenzen anhand von spezifischen Inhalten in unterschiedlichen Lehrformen, Lehrformaten einzuüben, eröffnet die Universität, die Aneignung hingegen liegt in der Verantwortung der Studierenden.

Wie erfolgreich sind die Studierenden bei der Aneignung dieser Kompetenzen? Im universitären Bereich hat der Wissenschaftsrat in den vergangenen Jahren den Begriff „Noteninflation“ geprägt. Diese Noteninflation äußert sich darin, dass knapp 80 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen die Zensuren „gut“ oder „sehr gut“ erhalten:

„Ein weiteres zentrales Ergebnis des vorliegenden Arbeitsberichtes ist die fortgesetzte Tendenz zur Vergabe besserer Noten. In den universitären Studiengängen mit traditionellen Abschlüssen – Diplom und Magister sowie Staatsexamen ohne Lehramt – ist beispielsweise der Anteil der mit „gut“ oder „sehr gut“ bewerteten Abschlussprüfungen zwischen 2000 und 2011 um knapp neun Prozentpunkte von 67,8 Prozent auf 76,7 Prozent gestiegen“ (Wissenschaftsrat 2012, 7).

Auch an der JLU wird grundsätzlich eine ähnliche Tendenz beobachtet. In den Lehramtsstudiengängen haben sich die Staatsexamens-Prüfungsnoten allein seit 2011 im Durchschnitt um etwa eine Nachkommastelle verbessert.

Neuer ist nun die Diskussion um den Wegfall der Latinumpflicht: Am 22. August 2014 titelte die Frankfurter Allgemeine Zeitung: „Lehramt ohne Latinum? In NRW soll die Latinumpflicht auch für romanische Sprachen entfallen“ (vgl. Schmoll 2014). Die nordrhein-westfälische Schulministerin wolle, so wurde berichtet, die Forderung nach „einer Anpassung der Latinumpflicht“ bis zum Jahresende prüfen.

Offenbar werden Prüfungsleistungen nicht nur an Universitäten, sondern auch an Gymnasien immer besser benotet: Der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten mit einem Abiturschnitt von 1,0 sei allein zwischen 2006 und 2012 um 40 Prozent gestiegen, berichtete die *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* (vgl. Hummel 2014). Auch die Durchschnittsnote hat sich in den meisten Bundesländern verbessert. Die *Welt am Sonntag* (vgl. Vitzthum/Lauer 2014) schrieb unter Berufung auf Statistiken der Kultusministerkonferenz, in Nordrhein-Westfalen

habe es etwa 2002 die Note 1,0 nur 421-mal gegeben, 2012 schon fast 1200-mal. An der JLU wird beobachtet, dass in Studiengängen, die mit einer „besseren“ Hochschulzugangsberechtigung begonnen werden, in vielen Fällen auch bessere Abschlüsse erzielt werden.

Dennoch fällt auf, dass auch die Studierenden mit einem klassischen Abitur nicht ganz selten Studien(anfangs)schwierigkeiten haben, die auf eine mangelnde Passung der schulischen Standards und der universitären Standards hindeuten. Fünf Bereiche stehen dabei im Vordergrund:

1. Die Fähigkeit zum selbstständigen und auch kooperativen Lernen und zur eigenständigen Strukturierung von Lernanforderungen.
2. Die Lesefähigkeit (und -bereitschaft) auch bei Studierenden, die philologische oder historische Studiengänge gewählt haben, in denen es zentral auf eine hohe Lesekompetenz ankommt.
3. Die fremdsprachliche Kompetenz, die es den Studierenden ermöglicht, schon früh im Studium fremdsprachige Texte zu verstehen.
4. Die Schreibkompetenz: Die Leistungsmessung in den geistes-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern erfolgt *idealiter* nach der Anfertigung schriftlicher Arbeiten.
5. Dort wo, wie in den Wirtschaftswissenschaften, den Sozialwissenschaften und etwa einem solchen Fach wie der Psychologie, solide mathematische Vorkenntnisse für das Verständnis statistischer Forschungsmethoden erforderlich sind, fehlen diese allzu häufig und gefährden damit schon früh den Studienerfolg.

Darüber hinaus gibt es weitere Faktoren, die einen Einfluss auf den Studienverlauf nehmen können: Bei den Studierenden der Geisteswissenschaften der JLU spielen die Organisation des Prüfungsablaufes in der Prüfungsperiode, Engpässe in der Literaturversorgung oder zeitliche Überschneidungen bei Lehrveranstaltungen eine Rolle. Zu hohe Anforderungen oder das Nichtbestehen einzelner Leistungen spielen eher eine untergeordnete Rolle bei den Studierenden der Geisteswissenschaften; dies kommt stärker bei den Naturwissenschaften zum Tragen: Rund zehn Prozent der Studierenden in den Naturwissenschaften fühlen sich durch das Nachholen von erforderlichen Vorkenntnissen in hohem Maße beeinträchtigt.

Wie kommt es, dass nicht nur die Noten von Abiturientinnen und Abiturienten immer besser werden, sondern auch an den Universitäten immer bessere Noten vergeben werden, obwohl die Studienanfängerinnen und -anfänger häufig(er) mit den genannten Schwierigkeiten zu kämpfen haben? Spricht die Diskussion um den Wegfall der Latinumpflicht *pars pro toto* dafür, dass tatsächlich die Standards der universitären Bildung gesenkt werden (müssen)? Mit der vorschnellen Schlussfolgerung, die Universitäten würden „Kuschelnoten“ verschenken, sollte man allerdings vorsichtig sein. Die Daten des Wissenschaftsrates liefern keine

Anhaltspunkte, dass *per se* in bestimmten Fächern und von Professorinnen und Professoren zu gute Noten vergeben werden. Denn zu unterschiedlich sind im Vergleich derselben Fachdisziplin an verschiedenen Hochschulen die Kriterien beim Zustandekommen von Abschlussnoten. So werden manche Module bei den einen ausgeklammert, während andere Studiengänge alle Leistungen in die Abschlussnote einfließen lassen.

Aber dennoch: Die Vielzahl gemeinsamer Herausforderungen an Gymnasium und Universität spitzt sich gerade durch die Spezifika von Geistes-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an einigen Stellen zu. Die hohen Übergangsquoten und die Heterogenität der Lernenden – gerade in diesen Fächern – stoßen auf eine Verdichtung und Modularisierung der Lerninhalte und auf die Notwendigkeit der Überprüfung von Kompetenzen, die sich durch standardisierte Verfahren nur schwer erfassen lassen.

Gerade um diesen gemeinsamen Herausforderungen adäquat begegnen zu können, wäre der Ausbau der Kooperation zwischen Schule und Hochschule ein wichtiger Baustein, denn die Heterogenität der Studierendenschaft entsteht schließlich nicht ausschließlich beim Eintritt in die Hochschule, sondern hat vermutlich andere, aber sicherlich ebenso gewichtige Ausprägungsformen in der Schule. Sabine Klomfaß schreibt zum Verhältnis zwischen sekundärer und hochschulischer Bildung, es könne „in Anlehnung an Clark (1985, S. 1) als zweispurige Straße beschrieben werden: Von der Schule zur Hochschule sehen wir den Fluss der Lerner, die in der Schule qualifiziert, selektiert, orientiert und mit Zertifikaten ausgestattet zu den Hochschulen weitergeschickt werden. In der Gegenrichtung zieht aber nicht nur das schulische Personal (gemeint sind in erster Linie die Lehrkräfte) von den Universitäten wieder an die Schulen; ebenso wirken die curricularen Anforderungen und andere Regularien (z.B. Zulassungsverfahren) der Hochschulen zurück, auf die die zubringenden Schulen in der Sekundarstufe II entsprechend vorbereiten müssen“ (Klomfaß 2011, 18).

Die Universitäten haben im Kontext der Umsetzung der Bologna-Reformen mit unterschiedlichen Maßnahmen reagiert. Finanziert durch den Qualitätspakt Lehre wurden an der JLU im Rahmen des Projekts „Einstieg mit Erfolg“ beispielsweise an jedem der elf Fachbereiche und am Zentrum für Lehrerbildung Stellen für *Diversity*-Beauftragte geschaffen, die in enger Anbindung an die Studiendekanate den sich aus der Heterogenität der Studierenden ergebenden Bedarf an differenzierteren Ausgestaltungen von Angeboten und Informationen erheben und eine Schnittstellenfunktion zwischen den Studierenden und den Lehrenden einnehmen. Zudem kooperiert die JLU beispielsweise im Kooperationsrat des Landkreises Gießen und des Vogelsbergkreises mit Vertreterinnen und Vertretern aller Schulformen in der Region Mittelhessen, mit den Studienseminaren sowie dem Landesschulamt, um relevante Themen zu beraten und einen Austausch über alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinweg zu unterstützen. In einem

Pilotprojekt sollen nun die Absolventinnen und Absolventen einiger Schulen im Einzugsgebiet der Universität bezüglich des Übergangs von der Schule zur Hochschule und ihrer Vorbereitung auf das Studium befragt werden. Es wird danach gefragt, was ihren Studienanfang erleichtert hat und was ihn erschwert hat – über alle Studiengänge unserer Universität hinweg. Die Schulen erhalten so Informationen darüber, in welcher Weise es ihnen gelungen ist, studienpropädeutisch zu arbeiten. Die Universität erhält Informationen darüber, ob und wo sie möglicherweise in ihren Erwartungen das realistisch Erwartbare verfehlt. Mit weiteren Kooperationschulen werden die schulpraktischen Studien besonders intensiv begleitet und betreut und in einem Pilotprojekt semesterbegleitend und inklusive der Seminare vollumfänglich in einer Schule durchgeführt. Zudem erfolgt in enger Kooperation eine intensive Studienberatung und dahingehende Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Fortbildungsangebots „Fach-Tage“, das neben fachspezifischen auch übergreifende Themen umfasst. Hinzu kommen weitere vielfältige Kooperationen mit der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sodass insgesamt ein umfassender Austausch zur Optimierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewährleistet werden soll.

Dies – die Intensivierung des Dialogs zwischen den zum Abitur führenden Schulen und den Hochschulen – scheint ein erfolgversprechender Weg zu sein, über Passung nicht nur zu reden, sondern auch an ihr zu arbeiten und zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems beizutragen.

#### Literatur

- Bayer, K. (2013): Immer bessere Noten? In: *Forschung & Lehre*, 2, Heft 1, 36-38. Zugänglich: [http://www.academics.de/wissenschaft/immer\\_bessere\\_noten\\_53793.html](http://www.academics.de/wissenschaft/immer_bessere_noten_53793.html) – letzter Zugriff: 09.10.2014
- Hummel, K. (2014): Super Abi, aber nichts dahinter. In: F.A.S. [Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung] vom 15.06.2014, S. 1. Zugänglich: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/studie-super-abi-aber-nichts-dahinter-12990707.html> – letzter Zugriff: 05.07.2016
- Klomfuß, S. (2011): Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium. Wiesbaden
- Schmoll, H. (2014): Lehramt ohne Latinum? In NRW soll die Latinumpflicht auch für romanische Sprachen entfallen. In: FAZ [Frankfurter Allgemeine Zeitung] vom 22.08.2014, S. 8
- Vitzthum, T./Lauer, C. (2014): Abitur für alle! In: WamS [Welt am Sonntag] vom 15.06.2014, S. 13. Zugänglich: <http://www.welt.de/print/wams/article129082343/Abitur-fuer-alle.html> – letzter Zugriff: 18.12.2014
- Walzik, S. (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen
- Wissenschaftsrat (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Hamburg

## Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten – neue Passungsmöglichkeiten durch die Orientierung an Kompetenzen und Leistungsstandards?