

Sind 12 Schuljahre ausreichend für den Zugang zur Hochschule? Der doppelte Abiturjahrgang aus empirischer Perspektive

Svenja Mareike Kühn

Angesichts der doppelten Abiturjahrgänge wird seitens der Hochschulen diskutiert, ob Abiturientinnen und Abiturienten nach achtjähriger Gymnasialschulzeit ausreichend auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet sind. Diese Annahmen sind jedoch bislang nicht empirisch belegt. Der vorliegende Beitrag stellt die Befunde einer empirischen Untersuchung vor, in dessen Kontext Studienanfängerinnen und -anfänger ($N=1460$) des Doppeljahrgangs 2013 in Nordrhein-Westfalen zu ihren Studieneingangsvoraussetzungen unter der Perspektive der Studierfähigkeit befragt wurden. Insgesamt konnten für keine der erfassten Dimensionen substantielle Unterschiede zwischen G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen nachgewiesen werden, sodass die oben genannten Befürchtungen zumindest in Bezug auf die hier untersuchten Aspekte empirisch nicht bestätigt werden können.

1 Einleitung

Hochschulen stehen gegenwärtig vor der Herausforderung, dass Studienanfängerinnen und -anfänger hinsichtlich ihrer Wissensbestände, Lernvoraussetzungen sowie ihrer individuellen Bildungs- und Lebensbiographien zunehmend heterogener sind. Sie zeichnen sich durch eine Vielfalt ihrer Studierendenschaft aus, die z. B. aus verschiedenen Nationen, Kulturkreisen und gesellschaftlichen Schichten stammen und sehr unterschiedliche schulische Studienvoraussetzungen (z. B. Absolventinnen und Absolventinnen verschiedener Schulformen, Studierende ohne Abitur etc.) mitbringen (z. B. *Scheller/Isleib/Sommer 2013*). Darüber hinaus ergeben sich durch die gymnasiale Schulzeitverkürzung von 13 auf 12 Jahre (Stichwort *G8*) neue Herausforderungen: Studienanfängerinnen und -anfänger, die ihr Abitur nach acht statt wie bislang nach neun Jahren Gymnasialschulzeit erworben haben, sind nun ein Jahr jünger als die bisherigen Erstsemesterstudierenden¹ und differenzieren die ohnehin bestehende altersbezogene Diversität an den Hochschulen weiter aus.

¹Jüngere Studierende sind für die Hochschulen kein grundsätzliches neues Thema, da sie auch in der Vergangenheit junge, zum Teil minderjährige Studierende aufgenommen haben (z. B. im Rahmen eines Probe- oder Frühstudiums; aber auch reguläre Studienanfängerinnen und -anfänger, die durch Akzelerationsmaßnahmen (z. B. individuelles „Überspringen“ einer Klassenstufe; Schnellläuferklassen o. ä.) die Schulzeit schneller als üblich durchlaufen haben). Diese jüngere Studierendenschaft stellte jedoch bislang nur eine kleine Minderheit an den Hochschulen dar (vgl. *Schulz-Nieswandt/Langenhorst 2012*).

Die Verkürzung der Schulzeitdauer bis zum Abitur, die insbesondere durch ökonomisch und demographisch geprägte Argumentationszusammenhänge begründet wird², hat kontroverse Diskussionen hervorgerufen (vgl. *Kühn u.a. 2013*). Diese wurden in jüngster Zeit durch die Doppeljahrgänge in mehreren Bundesländern – wo Abiturientinnen und Abiturienten des letzten neunjährigen und des ersten achtjährigen Bildungsgangs parallel die Gymnasien verließen – erneut angefacht. Die Debatte um die Folgen der Schulzeitverkürzung für die Hochschulen konzentriert sich einerseits auf *Ressourcenfragen* (z. B. Ausbau des Studienplatzangebotes, zusätzliche Personal- und Raumressourcen, Ausbau der studentischen Infrastruktur etc.), die aus der temporär stark erhöhten Nachfrage nach Studienplätzen resultieren, und andererseits auf die *Studierfähigkeit*, einem ebenso heterogenen wie komplexen Konstrukt: Wenngleich bis heute keine eindeutige Begriffsdefinition vorliegt, gilt als Konsens, dass Studierfähigkeit ein Ensemble von fachlichen, methodischen und personalen Kompetenzen bezeichnet, denen für die Aufnahme und erfolgreiche Bewältigung eines Hochschulstudiums eine hohe Relevanz zugewiesen wird.³ Eine Systematisierung der Perspektiven auf dieses facettenreiche Konstrukt hat *Huber (2009)* vorgelegt: Zu den fachlichen Voraussetzungen gehören insbesondere Kompetenzen in den schulischen Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik (*ebd., S.117ff.*); hinzu kommen fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Problemlöse- und Abstraktionsfähigkeit). Im methodischen Bereich haben wissenschaftliche Arbeitstechniken im Sinne der Wissenschaftspropädeutik (vgl. vertiefend z. B. *Hahn 2013; Huber 1997*) eine besondere Relevanz (z. B. Informationsbeschaffung und -aufbereitung, Lern- und Studienstrategien, Präsentationstechniken etc.). Als wichtige personale Studienvoraussetzungen gelten unter anderem Neugier und Interesse am Fach, aber auch Selbstkompetenzen, wie z. B. Reflexionsfähigkeit. Im Zuge der Diskurse um Studierfähigkeit verweisen einschlägige Publikationen (z. B. *von der Heyden & Rosowski 2012; Huber 2009*) zudem auf die Relevanz der Informiertheit im Sinne der Studienorientierung vor Studienaufnahme, z. B. Kenntnisse über Studienbedingungen und -anforderungen oder berufliche Perspektiven, um Sicherheit in der Studien- und Fachwahl sowie Informationen zu Anschlussperspektiven zu haben.

Insgesamt gilt den Eingangsvoraussetzungen, die zum Zeitpunkt der Studienaufnahme bei den Studierenden vorherrschen, ein verstärktes Interesse: Einschlägige nationale und internationale Forschungsarbeiten zeigen, dass diese Studieneingangsvorausset-

²Die Schulzeitverkürzung ist Teil eines Maßnahmenbündels zur Senkung des Erwerbseintrittsalters akademisch qualifizierter Absolventinnen und Absolventen, das im internationalen Vergleich als zu hoch gilt. Mit der Verkürzung der Gymnasialschulzeit auf 12 Jahre – und damit der international üblichen Schulzeitdauer bis zum Sekundarstufe II-Abschluss – sollen mögliche Wettbewerbsnachteile für deutsche Hochschulabgängerinnen und -abgänger kompensiert werden (vgl. *Kühn u.a. 2013, S.122*).

³*Huber (2009)* fokussiert in seinen Arbeiten die allgemeine Studierfähigkeit und damit universale Voraussetzungen, denen für die Aufnahme und erfolgreiche Bewältigung eines jeden Hochschulstudiums in jedem Fach eine hohe Relevanz zugewiesen wird. Darüber hinaus gibt es auch fachspezifische Konzeptionen von Studierfähigkeiten, die jedoch im Folgenden nicht weiter thematisiert werden.

zungen in hohem Ausmaß für den erfolgreichen Verlauf und Abschluss des Studiums relevant sind (*Trapmann 2008*), wenngleich der Erfolg im Studium von weiteren Bedingungsfaktoren (z. B. Studien- und Kontextbedingungen etc.) abhängt. Die Vielzahl an Forschungsergebnissen wurde in verschiedenen theoretischen Modellen des Studienerfolgs zusammengefasst (*Kuh u. a. 2007; Rindermann/Oubaid 1999; Thiel u. a. 2008*), die ausnahmslos auf die hohe prognostische Validität verschiedener Studieneingangsvoraussetzungen für den Studienerfolg verweisen.

Im Zuge der Debatte um die kürzere Gymnasialschulzeit wird mit Blick auf den Übergang zur Hochschule insgesamt befürchtet, die Abiturientinnen und Abiturienten seien nach 12 Schuljahren nicht ausreichend auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet. Empirische Belege für diese Annahmen finden sich jedoch bislang kaum, da die Einführung der Schulzeitverkürzung und die damit verbundenen Wirkungen in keinem Bundesland wissenschaftlich begleitet wurden (s. u.). Der vorliegende Beitrag soll dazu dienen, diesen Diskurs auf der Grundlage empirischer Forschungsbefunde zu versachlichen. Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, in deren Kontext Studienanfängerinnen und -anfänger des so genannten Doppeljahrgangs ($N=1460$), die das Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren erworben haben, zu ihren Studieneingangsvoraussetzungen im Sinne der Studierfähigkeit befragt wurden.

2 Hintergrund

Wenngleich der achtjährige Bildungsgang am Gymnasium mittlerweile in (fast)⁴ allen Bundesländern implementiert ist, besteht durch die Pluralität von Bildungswegen zum Abitur (vgl. z. B. *Köller/Watermann/Trautwein 2004*) gleichwohl weiterhin die Möglichkeit, das Abitur erst nach 13 Schuljahren zu erwerben – je nach Land entweder im allgemeinbildenden Bereich, bspw. an Gesamtschulen bzw. den neu entstandenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Gemeinschaftsschulen), und/oder im berufsbildenden Bereich (z. B. berufliche Gymnasien, Kollegs etc.). Aktuell besteht zudem aufgrund der anhaltenden Kritik an der Schulzeitverkürzung in mehreren Ländern auch für Gymnasien wieder die Möglichkeit einer Rückkehr zum neunjährigen Bildungsgang (*Kühn u. a. 2013*, S.129f.). Insgesamt stellt der achtjährige Bildungsgang am Gymnasium derzeit jedoch in allen Ländern (mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz) die Regelform dar. Tabelle 1 gibt zusammenfassend einen Überblick über die aktuellen zeitbezogenen Transformationsprozesse im Gymnasialbereich der Länder.

⁴Rheinland-Pfalz hat sich dazu entschlossen, das achtjährige Gymnasium nur unter den Bedingungen der verpflichtenden Ganztagschule zu realisieren (Beginn: 2008/2009), wobei derzeit 19 Ganztagsgymnasien dieses Angebot umsetzen. Gleichwohl kann für das Land eine Sondersituation konstatiert werden, da die Oberstufe hier lediglich zweieinhalb Jahre umfasst und die Schulzeit bis zum Abitur somit insgesamt 12,5 Jahre dauert.

Tabelle 1: Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren? Der Blick in die Länder

Bundesland	Bildungsgang G8		Bildungsgang G9		Einführung G8	Doppelter Abiturjahrgang	Rückkehr zu G9 am Gymnasium
	Gymnasium	weitere Schulform mit Abituroption im allgem. Bereich	Schulform mit Abituroption im allgem. Bereich	Schulform mit Abituroption im berufs. Bereich			
BW	x		x	x	2004	2012	x (seit 2012)
BY	x			x	2004*	2011	
BE	x	(x) (nur auf Antrag)	x	x	2006	2012	
BB	x	(x) (nur auf Antrag)	x	x	2006	2012	
HB	x	(x) (nur auf Antrag)	x	x	2004	2012	
HH	x	x	x	x	2002*	2010	
HE	x	x	x	x	2004	2012	x (seit 2013)
MV	x	x		x	2004*	2008	
NI	x	(x) (nur auf Antrag)	x	x	2004	2011	x (ab 2015)
NW	x		x	x	2005	2013	x (seit 2011)
SL	x	x	x	x	2001	2009	
SN	x			x	seit 1992	—	
ST	x	x	x	x	2003*	2007	
SH	x		x	x	2008	2016	x (seit 2011)
TH	x			x	seit 1991	—	

Anmerkung:

Die mit * gekennzeichneten Länder haben die Schulzeitverkürzung schrittweise bzw. in mehreren Jahrgangsstufen zeitgleich umgesetzt, sodass es in Folge nicht zu *einem* Doppeljahrgang, sondern zu mehreren verstärkten Abiturjahrgängen kommt.

Nach der sukzessiven, flächendeckenden Einführung von G8 haben in jüngster Zeit in mehreren Ländern Abiturientinnen und Abiturienten des letzten neunjährigen und des ersten achtjährigen Bildungsgangs zeitgleich die Schulen verlassen (siehe Tabelle 1), woraus mitunter die Frage nach der Qualität der Studienvorbereitung im verkürzten Bildungsgang G8 resultiert (s. o.). Die Diskussion hat bislang primär normativen Charakter, wobei entsprechende Veröffentlichungen mehrheitlich durch eine starke sub-

jektive Betroffenheit gekennzeichnet sind (z. B. vom Lehn 2010). Insgesamt überwiegt eine kritische Sichtweise: Durch die Verkürzung der Schulzeit werden ein oberflächliches Lernen und ein insgesamt abnehmendes Leistungsniveau befürchtet. Es wird angenommen, dass Abiturientinnen und Abiturienten nach 12 Schuljahren nicht ausreichend auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Sinne der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik (*KMK 1972/2013*, S.5) sowie hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung vorbereitet seien. Zudem habe der kürzere Bildungsgang negative Auswirkungen auf die Studien- und Berufsorientierung, sodass Schülerinnen und Schülern kaum mehr Zeit bleibe, sich allgemein mit der Studien-/Berufswahl oder mit konkreten Studienbedingungen und -anforderungen auseinanderzusetzen (*Kühn 2013*, S.122–124).

Im Zuge dieser Diskussion wird häufig nicht berücksichtigt, dass die Schulzeitverkürzung primär die Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 9 statt Klasse 5–10) betrifft, während die gymnasiale Oberstufe – unabhängig von der Schulzeitdauer – drei Jahre umfasst (*Kühn u. a. 2013*, S.129ff.), sodass Schülerinnen und Schüler die Oberstufe unter den gleichen zeitlichen Bedingungen durchlaufen. Gleichwohl halten die zum Teil stark normativ und ideologisch geführten Diskussionen über die unzureichende Vorbereitungsqualität des achtjährigen Gymnasiums an.

Im Hinblick auf die angenommenen Unterschiede hinsichtlich der Studieneingangsvoraussetzungen von Studienanfängerinnen und -anfängern aus acht- und neunjährigen Bildungsgängen gibt es jedoch bislang *keine* empirischen Studien. In Erwartung des doppelten Abiturjahrgangs in NRW haben *Kühn* und *im Brahm (2013)* Oberstufenschülerinnen und -schüler beider Bildungsgänge unter anderem zur Qualität der schulischen Vorbereitung auf ein Studium befragt. Die Wahrnehmung unterscheidet sich *nicht signifikant* zwischen beiden Schülergruppen, wenngleich die Einschätzungen der Befragten des neunjährigen Bildungsganges tendenziell etwas positiver ausfallen. Insgesamt kann die wahrgenommene Vorbereitungsqualität der gymnasialen Ausbildung auf ein Studium aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als verhalten beschrieben werden, was sich mit Befunden anderer Studien deckt (z. B. *Heine/Willich 2006*). Dabei handelt es sich um Selbsteinschätzungen der Gymnasiasten während der Schulzeit, sodass die Ergebnisse eingeschränkte Aussagekraft haben, zumal nur ein gewisser Teil der Befragten tatsächlich ein Studium aufnehmen wird. Zudem haben weitere themenbezogene Studien (z. B. *Trautwein/Lüdtke/Husemann 2006*) ergeben, dass die schulische Vorbereitungsqualität nach Aufnahme des Studiums noch ungünstiger beurteilt wird als während der Schulzeit.

Zur Frage der leistungsbezogenen Wirkungen einer unterschiedlichen Schulzeitdauer gibt es einerseits aus mehreren Ländern Analysen der Abiturdurchschnittsnoten bzw. der Durchschnittsnoten der Halbjahreszeugnisse in der gymnasialen Oberstufe im Vergleich beider Bildungsgänge (vgl. zusammenfassend *Kühn u. a. 2013*, S.127–128), und andererseits wenige Studien, in denen standardisierte Leistungstests eingesetzt wurden (*Baumert/Watermann 2000*; *Skirbekk 2006*). Die Leistungsvergleiche machen deutlich, dass es offensichtlich kein klares Wirkungsmuster unterschiedlicher Bildungszeitmodelle gibt: Die Befunde variieren unter anderem nach Bundesland, Schulform, Einzelschule, Kursniveau, Fach und Geschlecht. Die Annahme eines *generell* geringeren Leistungsniveaus nach Abschluss des achtjährigen Bildungsgangs lässt sich somit nicht bestätigen. Ähnliche Befunde finden sich auch für die Persönlichkeitsentwicklung (*Johnen/Schulz-Nieswandt 2013*, S.43–45). Es konnte kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Alter jüngerer Studienanfängerinnen und -anfänger und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen nachgewiesen werden. Allerdings ist die Befundlage auch hier sehr inkonsistent (*ebd.*).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es im Kontext der gymnasialen Schulzeitverkürzung bzw. in Erwartung der so genannten Doppeljahrgänge aus Sicht der Universitäten zahlreiche Annahmen zu den (vermuteten unterschiedlichen) Studieneingangsvoraussetzungen von Absolventinnen und Absolventen acht- und neunjähriger Bildungsgänge gibt, die jedoch bislang nicht empirisch belegt sind. Die hier dokumentierte Studie greift dieses Desiderat auf. In diesem Beitrag wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Inwiefern unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen im doppelten Abiturjahrgang (12 vs. 13 Jahre Gymnasialschulzeit) hinsichtlich ihrer Studieneingangsvoraussetzungen?

Die im Folgenden vorgestellte Studie hat *explorativen* Charakter, das heißt, es liegen keine a-priori-Hypothesen vor. Ziel ist zunächst eine Ausgangsanalyse zu Studienbeginn. Diese stellt – anknüpfend an theoretische Modelle des Studienerfolgs (s. o.) – eine notwendige Voraussetzung für eine längsschnittliche Betrachtung des weiteren Studienverlaufs und des Studienerfolgs dar.

3 Methodisches Vorgehen

Empirische Basis dieses Beitrags sind die Daten einer Studie, in deren Kontext alle Studienanfängerinnen und -anfänger des Doppeljahrgangs 2013 an einer nordrhein-westfälischen Universität mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens zu ihren Studieneingangsvoraussetzungen befragt wurden. Die Erhebungen im paper-pencil-Format wurden in der ersten Vorlesungswoche des Wintersemesters 2013/2014 im Rahmen von Einführungs-/Grundlagenvorlesungen durchgeführt, die überwiegend von Erstsemestern besucht werden.⁵

3.1 Variablen und Messinstrumente

Zur Erfassung der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden wurden Instrumente aus einschlägigen Studien sowie eigenentwickelte Fragestellungen eingesetzt. Anknüpfend an die aus den zuvor skizzierten Diskursen abgeleiteten Annahmen wurden die Erstsemesterstudierenden in Anlehnung an die von Huber (2009) benannten Dimensionen von Studierfähigkeit – *Studienwahl und Informiertheit vor Studienaufnahme, fachliche und methodische Studieneingangsvoraussetzungen* sowie *personale Studieneingangsvoraussetzungen* – befragt. Die erfassten Konstrukte werden im Folgenden vorgestellt.

Studienwahl und Informiertheit vor Studienaufnahme

Die bewusste Entscheidung für ein Studium, das den persönlichen Interessen und Neigungen entspricht, sowie Kenntnisse über das Studium (z. B. fachbezogene Anforderungen, Berufsperspektiven etc.) gelten als wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf (Huber 2009, S.117). Zur Prüfung der Annahme, die kürzere Schulzeit bis zum Abitur ließe auf Grund der zeitlichen Verdichtung kaum Zeit, um sich allgemein mit der Studienwahl oder mit konkreten Studienanforderungen auseinanderzusetzen, wurden die Erstsemesterstudierenden retrospektiv zu ihrer Studienwahlentscheidung und der diesbezüglich wahrgenommenen Unterstützung durch die Schule, sowie zu ihrer Informiertheit über die Bedingungen des gewählten Studienfaches befragt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die erfassten Kriteriumsvariablen:

⁵Die Autorin dankt dem Zentrum für empirische Bildungsforschung (ZeB) für die finanzielle Unterstützung dieser Studie. Das ZeB ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Duisburg-Essen und dient u. a. der Förderung von Forschungsvorhaben im Rahmen des Profilschwerpunktes Empirische Bildungsforschung.

Tabelle 2: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den Bereich Studienwahl und Informiertheit vor Studienaufnahme

Konstrukt	Beispielitem	Quelle	Items	Antwortformat	Cronbachs α
Schulische Angebote zur Planung des nachschulischen Werdegangs	„Studien-/ Berufsorientierung war regulärer Teil des Unterrichts (z. B. im Rahmen einer eigenen Unterrichtseinheit oder in Projekten im Unterricht).“	Eigenentwicklung [gekürzt und sprachlich modifiziert nach <i>Heine/Willich</i> (2006); eigene Antwortoptionen ergänzt]	4	5-stufig (1=stimme nicht zu)	(4 Einzelitems)
Beurteilung des zeitlichen Umfangs der Studien- und Berufsorientierung	„Der von meiner Schule vorgesehene zeitliche Umfang zur Studien-/ Berufsorientierung war ausreichend.“	Eigenentwicklung	1	5-stufig (1=stimme nicht zu)	—
Gesamtbeurteilung der schulischen Unterstützung bei der Studienwahl	„Die Schule hat mir geholfen, meine Studienwahlentscheidung zu treffen.“	Eigenentwicklung	1	5-stufig (1=stimme nicht zu)	—
Sicherheit bezüglich der richtigen Studienwahl	„Wie sicher sind Sie sich, dass Sie die richtige Studienwahl getroffen haben?“	Eigenentwicklung	1	5-stufig (1=sehr unsicher)	—
Informiertheit über bestimmte Studienanforderungen	„Meinen Informationsstand bezüglich der Studienanforderungen/-organisation (z. B. Prüfungen, Selbststudium, Pflichtpraktika) beurteile ich als...“	<i>Thiel/Blüthmann/Richter</i> (2010) [geändertes Antwortformat (5- statt 8-stufig), Beispiele in () ergänzt]	6	5-stufig (1=sehr schlecht)	.65

Fachliche und methodische Studieneingangsvoraussetzungen

Im Kontext des doppelten Abiturjahrgangs wird zudem befürchtet, die Abiturientinnen und Abiturienten seien nach 12 Schuljahren weniger gut auf fachliche und methodische Studienanforderungen vorbereitet, bspw. mit Blick auf wissenschaftliche bzw. wissenschaftsnahe Methoden und Arbeitstechniken (Stichwort „Wissenschaftspropädeutik“ als ein Ziel der gymnasialen Oberstufe, vgl. *KMK* 1972/2013, S.5). Als Kriteriumsvariablen wurden daher die in Tabelle 3 dargestellten Konstrukte erfasst:

Tabelle 3: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den Bereich fachliche und methodische Studieneingangsvoraussetzungen

Konstrukt	Beispielitem	Quelle	Items	Antwortformat	Cronbachs α
Umgang mit Informationen: Recherche, Auswahl, Bewertung	gewonnene Informationen strukturieren und aufbereiten (z. B. einen Gliederungsentwurf oder Mindmap erstellen)	Eigenentwicklung [Antworten zusammengestellt aus <i>Trautwein/Lüdtke (2004)</i> , <i>Schreiber/Sommer (2005)</i>]; Ergänzung eigener Items und Antwortoptionen;	6	5-stufig (1=sehr schlecht)	.71
Computernutzung	Präsentationen am PC erstellen (z. B. mit Powerpoint)	Itemstamm: „Meine Kenntnisse/Fähigkeiten im Bereich ... schätze ich als ... ein.“]	3	5-stufig (1=sehr schlecht)	.84
Wissenschaftliche Arbeits-/Präsentationstechniken	ein Referat halten		5	5-stufig (1=sehr schlecht)	.64
Fähigkeiten in schulischen Kernfächern: Deutsch, Mathematik, Englisch	fachsprachliche Texte in englischer Sprache verstehen		3	5-stufig (1=sehr schlecht)	—
Lernstrategien					
Wiederholungsstrategien	„Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.“	<i>Schiefele* u. a. 2002</i>	6	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.80
Organisationsstrategien	„Ich stelle mir kurze Zusammenfassungen mit den Hauptgedanken des Lernstoffs zusammen.“		7	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.82
Elaborationsstrategien	„Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.“		8	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.84
Planung	„Vor dem Lernen eines Stoffgebietes überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.“		7	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.81
Überwachung	„Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich auch alles verstanden habe.“		5	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.68
Regulation	„Wenn ich einen Text beim ersten Lesen nicht verstanden habe, gehe ich ihn noch einmal Schritt für Schritt durch.“		6	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.80
Beurteilung der schulischen Vorbereitung auf das Studium	„Durch die Schule bin ich insgesamt gut auf das Studium vorbereitet worden.“	<i>Trautwein/Lüdtke 2004</i>	1	5-stufig (1=stimme nicht zu)	—

* Die Autorin dankt Herrn Prof. Dr. Ulrich Schiefele für das zur Verfügung gestellte Instrumentarium.

Personale Studieneingangsvoraussetzungen

Neben fachlichen und methodischen Kompetenzen gelten auch „allgemeine Fähigkeiten“ (Huber 2009, S.114) im Sinne von Interessen-, Motivations- und Persönlichkeitsvariablen als relevante Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf. Aus Sicht von Hochschullehrenden gehören dazu insbesondere Neugier auf das Fach und allgemeines Interesse, etwas Neues erfahren zu wollen, sowie ein starkes inhaltliches Interesse am gewählten Studienfach, aber auch personale Komponenten wie Eigenständigkeit und Reflexionsfähigkeit (z. B. Konegen-Grenier 2001). Im Kontext der G8-Diskurse wird jedoch befürchtet, die verkürzte Schulzeit wirke sich negativ auf die Entwicklung dieser sowie weiterer personaler, sozialer und kommunikativer Kompetenzen aus (z. B. Wiater 1997). Zur Prüfung dieser Annahmen wurden folgende Konstrukte erfasst:

Tabelle 4: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den Bereich personale Studieneingangsvoraussetzungen

Konstrukt	Beispielitem	Quelle	Items	Antwortformat	Cronbachs α
Fachinteresse	„Mein Studienfach deckt sich mit meinen Interessen.“	Fellenberg/Hannover 2006 [geändertes Antwortformat (5-statt 8-stufig)]	13	5-stufig (1=trifft gar nicht zu)	.90
Neugier	„Ich sehe eine Herausforderung darin, Dingen auf den Grund zu gehen, die ich nicht auf Anhieb verstehe.“	Schiefele u. a. 2002	12	6-stufig (1=stimmt gar nicht)	.87
Fähigkeit zur Selbstreflexion	„Ich bin in der Lage, meine Ziele und meine Handlungen kritisch zu hinterfragen.“	Eigenentwicklung [Skala zusammengestellt aus DJI (2006) und Grob/Maag Merki (2001)]	5	5-stufig (1=trifft gar nicht zu)	.70
Eigenständigkeit	„Ich zögere nicht, auch einer Autoritätsperson zu widersprechen, wenn ich anderer Meinung bin als sie.“	Grob/Maag Merki (2001)	5	5-stufig (1=trifft gar nicht zu)	.80

Als unabhängige Variablen auf Individualebene wurden personenbezogene (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, soziale Herkunft⁶), studiengangbezogene (z. B. angestrebter Abschluss, Studienfach) und bildungsbiographische Angaben (z. B. Art der Hochschulzugangsberechtigung; Durchschnittsnote) der Studierenden erfasst.

Mit Blick auf die Auswahl der Konstrukte sei angemerkt, dass es sich hierbei um Voraussetzungen handelt, denen aus Sicht verschiedener Akteure (z. B. Hochschullehrende, Lehrkräfte an Schulen) eine hohe Relevanz für die Aufnahme und erfolgreiche Bewältigung eines Hochschulstudiums zugewiesen wird (*Huber 2009; Konegen-Grenier 2001*). Diese Konstruktauswahl ist natürlich nicht erschöpfend (siehe Abschnitt 5), vielmehr soll sie erste Hinweise auf Kongruenzen und Inkongruenzen der Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängerinnen und -anfängern aus acht- und neunjährigen Bildungsgängen am Gymnasium liefern.

Um zu überprüfen, ob sich die Eingangsvoraussetzungen der Erstsemesterstudierenden in Abhängigkeit von der gymnasialen Schulzeitdauer unterscheiden, wurden hinsichtlich der drei oben genannten Dimensionen der Studierfähigkeit Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen (G8: Abitur nach 12 Schuljahren; G9: Abitur nach 13 Schuljahren) mithilfe von Varianzanalysen (Bildungsgang G8/G9 als unabhängige Variable) berechnet. Da die Studieneingangsvoraussetzungen außerdem durch personenbezogene sowie leistungsbezogene Faktoren geprägt sein dürften, wurden die Variablen *Geschlecht*, *Migrationshintergrund* und *soziale Herkunft* als zusätzliche Faktoren aufgenommen; zudem wurde die Abiturdurchschnittsnote als Kovariate berücksichtigt. In der Analyse wurden jeweils der Haupteffekt des Bildungsgangs unter Kontrolle der oben genannten personen- und leistungsbezogenen Faktoren sowie mögliche Interaktionseffekte (Wechselwirkungen) zwischen dem Bildungsgang und den oben genannten Faktoren berechnet. Sind diese Tests in Anknüpfung an die üblichen Konventionen der empirischen Bildungsforschung auf einem Signifikanzniveau von fünf Prozent signifikant, gilt es ergänzend zu klären, ob und inwiefern dieser Unterschied auch praktisch bedeutsam ist, da bei großer Stichprobengröße auch minimale mathematische Differenzen statistisch signifikant werden, ohne dass diese Unterschiede praktisch bedeutsam sind (*Bortz/Döring, 2006*). Vor diesem Hintergrund wird der bestehende Zusammenhang entsprechend der üblichen Forschungspraxis in Form des Effektstärkemaßes $\text{part. } \eta^2$ (partielles Eta-Quadrat) quantifiziert, um die

⁶Die soziale Herkunft der Studierenden wird – anknüpfend an einschlägige Studien (BMBF 2010, S.111) – über das elterliche Bildungsniveau (höchster Bildungsabschluss der Eltern) operationalisiert. Der familiäre Hintergrund der Studierenden wird als bildungsnah (so genannte „Akademikerfamilie“) bezeichnet, wenn mindestens ein Elternteil über einen akademischen Abschluss – entsprechend ISCED-Level 5 oder 6 – verfügt. Der Migrationshintergrund wird über Angaben zum Geburtsland operationalisiert. In Anlehnung an die übliche Forschungspraxis weisen nur Studierende, deren Eltern ebenfalls beide in Deutschland geboren sind, keinen Migrationshintergrund auf.

Bedeutsamkeit und Relevanz des Effekts beurteilen zu können. Dabei ist entsprechend der Klassifikation von *Cohen* (1988) eine Effektstärke von $\text{part. } \eta^2 > .01$ als klein, $\text{part. } \eta^2 > .06$ als mittel und $\text{part. } \eta^2 > .14$ als groß zu bezeichnen. Im Falle nominalskalierten Daten wurden Kontingenztabellenanalysen (χ^2 -Tests) gerechnet.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden 3518 Studierende befragt; der bereinigte Datensatz umfasst 3442 Studierende. Da sich die hier dokumentierte Studie nur auf Studienanfängerinnen und -anfänger bezieht, werden in der Auswertung nur Studierende des ersten Hochschulsemesters berücksichtigt ($N=2918$). Zum Zeitpunkt der Befragung waren an der hier betrachteten Universität 4678 Erstsemesterstudierende eingeschrieben (Stichtag 15.10.2013); damit liegen Daten von knapp zwei Drittel (62,4 Prozent) aller Studienanfängerinnen und -anfänger vor. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in NRW erworben haben ($N=193$) und Studierende, die keine bildungsbiographischen Angaben gemacht haben, werden nicht berücksichtigt. Somit konnten schließlich 2528 Erstsemesterstudierende in die Auswertung einbezogen werden (siehe Tabelle 5).⁷ Insgesamt erscheint die Stichprobe zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfrage im Rahmen des gewählten explorativen Studiendesigns geeignet (zu den Limitationen siehe Abschnitt 5).

Tabelle 5: Beschreibung der Stichprobe ($N=2528$): Studienanfängerinnen und -anfänger des ersten Hochschulsemesters; absolute Häufigkeiten

Jahr der HZB	Abiturjahrgang 2013		frühere Abiturjahrgänge	
	Allgemeine Hochschulreife	sonstige*	Allgemeine Hochschulreife	sonstige*
Gymnasium (G8)	650	5	40**	—
Gymnasium (G9)	810	4	380	—
Gesamtschule	260	6	135	2
Berufskolleg	87	8	52	9
sonstige	28	13	28	11

Anmerkungen:

*Weitere Arten der Hochschulzugangsberechtigungen sind die fachgebundene Hochschulreife, Fachhochschulreife, Eignungsfeststellung, berufliche Qualifikation und sonstige.

** An ausgewählten Gymnasien in NRW konnte das Abitur im Rahmen von Akzelerationsmaßnahmen auch schon vor 2013 nach 12 Schuljahren erworben werden.

⁷Einige Erhebungsmerkmale weisen fehlende Werte auf (z.B. Angaben zum elterlichen Bildungsniveau), wobei davon auszugehen ist, dass diese Antwortausfälle nicht zufällig, sondern systematisch entstanden sind, bspw. weil die Studierenden nicht über die entsprechenden Informationen verfügen. Auf eine Imputation wurde daher verzichtet; fehlende Werte wurden listenweise ausgeschlossen.

Nahezu alle (97,6 Prozent) Studienanfängerinnen und -anfänger haben die Allgemeine Hochschulreife erworben; knapp drei Viertel davon im hier betrachteten Jahr 2013. 1460 der Befragten haben ihr Abitur am Gymnasium erworben (dies entspricht einem Anteil von 57,7 Prozent der Gesamtstichprobe): Davon haben 650 (44,5 Prozent) den Bildungsgang G8 und 810 (55,5 Prozent) den Bildungsgang G9 absolviert. Nur diese 1460 Erstsemesterstudierenden des gymnasialen Doppeljahrgangs (siehe Hervorhebung in der Tabelle) werden für die nachfolgend dokumentierten Auswertungen berücksichtigt.⁸

Zur vergleichenden Charakterisierung dieser Studierendengruppe sei auf Tabelle 6 verwiesen. Mit Ausnahme des Alters – Studierende aus dem verkürzten Bildungsgang sind erwartungsgemäß ein Jahr jünger – zeigen sich hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale beider Studierendengruppen *keine* statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Tabelle 6: Zentrale Charakteristika der Studienanfängerinnen und -anfänger des doppelten Abiturjahrgangs ($N=1460$)

	G8	G9
Alter***	18,3 Jahre	19,5 Jahre
Abiturdurchschnittsnote	2,16	2,19
Anteil weibliche Studierende	55,5 %	54,0 %
Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund	32,0 %	29,6 %
Anteil an Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern	47,3 %	49,6 %

*** $p < .001$

4 Empirische Befunde

Im Folgenden werden die empirischen Befunde entsprechend den zuvor benannten Dimensionen dargestellt.

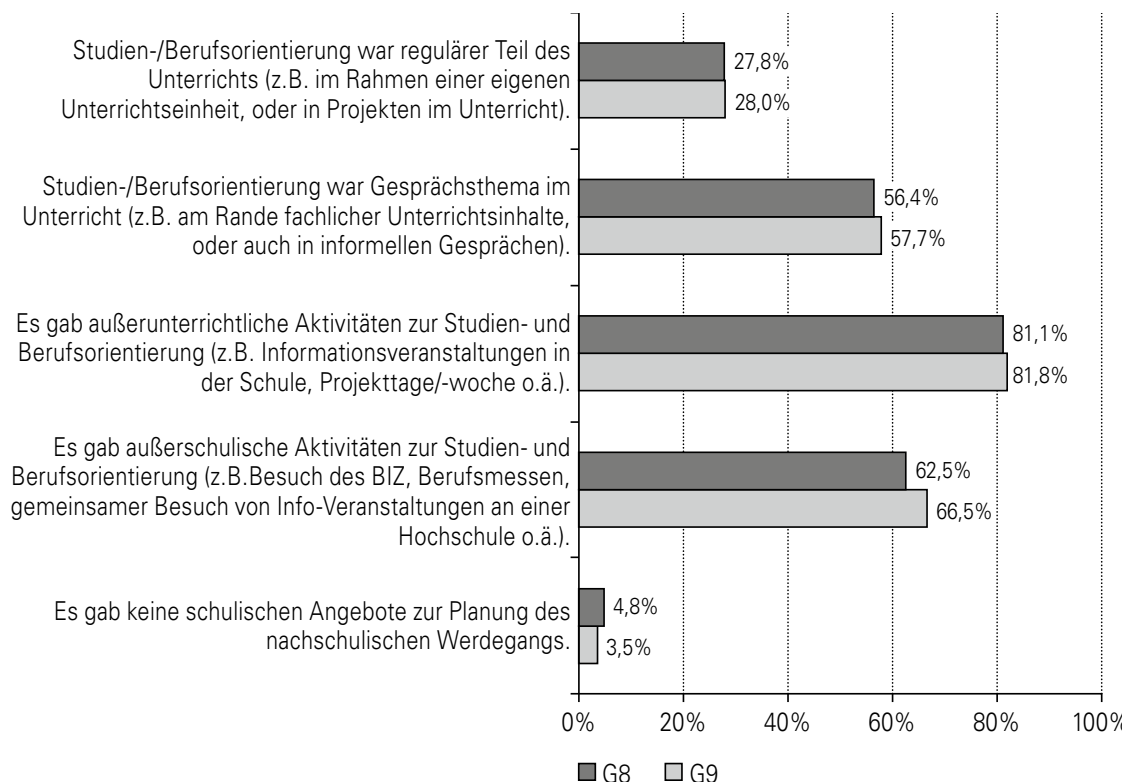
4.1 Studienwahl und Informiertheit vor Studienaufnahme

Die deskriptive Analyse (χ^2 -Tests) der schulischen Angebote zur Planung des nachschulischen Werdegangs (siehe Abbildung 1) macht deutlich, dass – unabhängig von der Art des Angebots – keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Bildungs-

⁸Im Fokus dieses Beitrags steht ausschließlich die Betrachtung des gymnasialen Doppeljahrgangs 2013. Darüber hinaus bietet der Datensatz jedoch auch die Möglichkeit weitergehender Gruppenanalysen, insbesondere mit Blick auf andere zum Abitur führende Schulformen. Auf Grund der Komplexität bzw. Vielschichtigkeit möglicher Einflussfaktoren kann dies nicht innerhalb dieses Beitrags geleistet werden.

gängen bestehen (alle $p > .05$). Das heißt, die Annahme, G8 lasse kaum mehr Zeit für die Studien-/Berufsorientierung, kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Insgesamt wird deutlich, dass Maßnahmen zur Studien-/Berufsorientierung weniger Bestandteil des regulären Unterrichts sind, sondern vielmehr außerhalb des Unterrichts stattfinden. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an die Befunde vergleichbarer Studien (Heine/Willich 2006, S.40ff.). Auffällig ist, dass es offenbar auch Gymnasien gibt, die keine Maßnahmen zur Studien- und Berufsorientierung anbieten.

Abbildung 1: Schulische Angebote zur Studien-/Berufsorientierung; Antworthäufigkeiten in Prozent; Mehrfachnennungen möglich



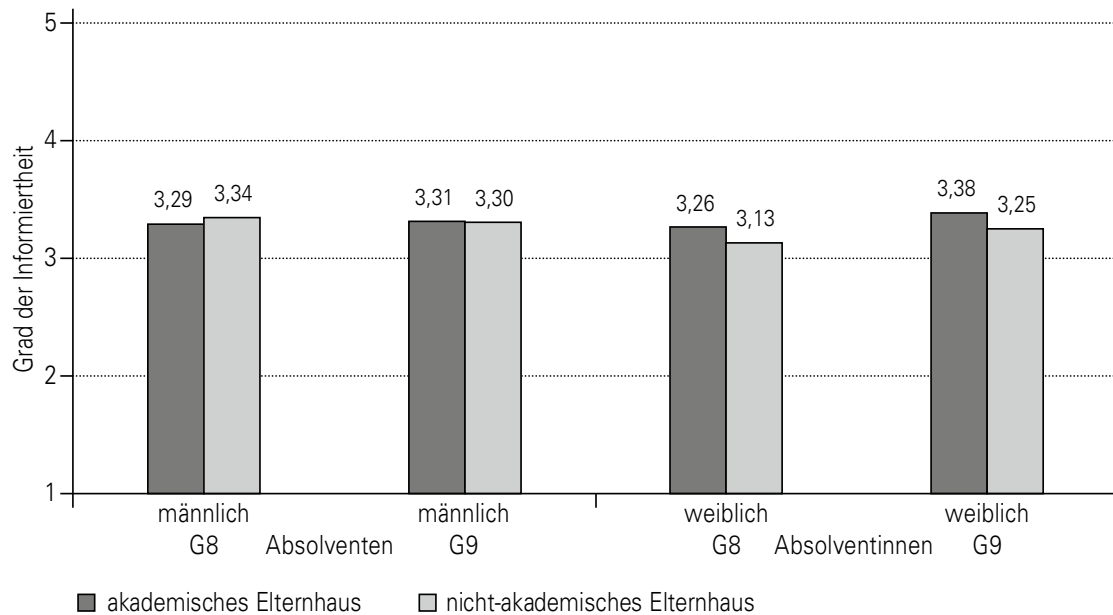
Die Gesamtbewertung der schulischen Unterstützung bei der Studienwahlentscheidung fällt insgesamt eher negativ aus: Die Erstsemesterstudierenden beurteilen den zeitlichen Umfang schulischer Maßnahmen zur Studienorientierung als unzureichend ($M=2.85$, $SD=1.18$). Diese Einschätzung unterscheidet sich nicht signifikant zwischen beiden Bildungsgängen (G8: $M=2.85$, $SD=1.23$; G9: $M=2.85$, $SD=1.15$; $F(1, 1142) < 1.0$, $p = .856$). Interaktionseffekte mit den personenbezogenen Faktoren sind nicht festzustellen.

Die Befragten geben zusammenfassend an, dass die Schule ihnen eher weniger bei der Studienwahlentscheidung geholfen habe ($M=2.33$, $SD=1.23$). Auch diesbezüglich zeigt sich kein Effekt des Bildungsgangs, $F(1, 1142) < 1.0$, $p = .496$. Allerdings weisen die hohen Standardabweichungen darauf hin, dass die schulische Unterstützung bei der Studien-/Berufsorientierung offenbar unterschiedlich ausfällt. In den Varianzanalysen konnten diesbezüglich allerdings keine Interaktionseffekte nachgewiesen werden – möglicherweise spielen hier weniger individuelle Faktoren, sondern eher die jeweilige Einzelschule, an der das Abitur erworben wurde (bzw. das Engagement einzelner Lehrkräfte, Kooperationsbemühungen der Schule um außerschulische Partner etc.), eine entscheidende Rolle.

Zugleich sind sich die Studierenden zu Beginn ihres Studiums recht sicher, dass sie die richtige Studienwahlentscheidung getroffen haben ($M=3.79$, $SD=0.98$). Für den Bildungsgang konnte diesbezüglich ein kleiner, aber signifikanter Haupteffekt zugunsten der G9-Absolventinnen und Absolventen ($M=3.85$, $SD=0.95$) nachgewiesen werden, die hinsichtlich ihrer subjektiven Sicherheit bezüglich der Studienwahlentscheidung geringfügig höhere Werte aufweisen als diejenigen aus dem achtjährigen Bildungsgang ($M=3.72$, $SD=1.01$), $F(1, 1150) = 4.935$, $p = .027$, part. $\eta^2 = .004$. Die sehr geringe Effektstärke weist jedoch darauf hin, dass dieser Effekt praktisch von keiner Relevanz sein dürfte. Interaktionseffekte mit anderen Faktoren wurden nicht gefunden.

Abschließend wurden die Studienanfängerinnen und -anfänger dazu befragt, inwieweit sie über Anforderungen, Studieninhalte und Zeitaufwand des von ihnen gewählten Studiums sowie die Perspektiven, die mit ihrem Studium verbunden sind, informiert sind. Mittels Varianzanalyse konnte unter Einbezug der anderen Faktoren ein signifikanter Haupteffekt kleiner Effektstärke des Bildungsgangs nachgewiesen werden, $F(1, 1149) = 4.598$, $p = .032$, part. $\eta^2 = .004$. Die deskriptiven Kennwerte zeigen, dass Absolventinnen und Absolventen des neunjährigen Bildungsgangs ($M=3.31$; $SD=0.61$) tendenziell etwas besser über Inhalte und Anforderungen des Studiums informiert sind als diejenigen des achtjährigen Bildungsgangs ($M=3.25$; $SD=0.64$). Hier muss jedoch auch die praktische Bedeutsamkeit des Effekts in Frage gestellt werden, da sich die Mittelwerte nur minimal unterscheiden. Darüber hinaus zeigt sich ebenfalls ein kleiner, aber signifikanter Effekt für die Interaktion (Wechselwirkung) zwischen den Variablen Bildungsgang, Geschlecht und soziale Herkunft, $F(2, 1149) = 5.521$, $p = .004$, part. $\eta^2 = .010$ (zur exemplarischen Erläuterung siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Informiertheit zu Studienbeginn nach Bildungsgang, Geschlecht und familialer Bildungsherkunft (Vergleich der Mittelwerte)



Die in der Abbildung dargestellten deskriptiven Kennwerte zeigen, dass Absolventinnen des achtjährigen Bildungsgangs tendenziell weniger (Differenz: -0,13) über die Inhalte und Anforderungen des Studiums informiert sind als diejenigen des neunjährigen Bildungsgangs. Dieser Befund gilt für Studentinnen aus akademischen Elternhäusern ebenso wie für Studentinnen aus nicht-akademischen Elternhäusern, wobei die Werte für die zuletzt genannte Gruppe in beiden Bildungsgängen geringer ausfallen. Das heißt, weibliche Studierende mit nicht-akademischen Bildungshintergrund sind – unabhängig vom Bildungsgang – tendenziell weniger gut informiert als ihre Kommilitoninnen mit akademischen Hintergrund. Für männliche Studierende zeigen sich hingegen bezogen auf die hier betrachteten Subgruppen keine bzw. nur minimale Unterschiede.

Wenngleich der hier berichtete Interaktionseffekt statistisch signifikant ist, erscheinen die berechneten Mittelwertunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen gleichwohl in ihrem Ausmaß und in ihrer praktischen Bedeutung vernachlässigbar. Darüber hinaus zeigt sich ebenfalls ein kleiner, aber signifikanter Effekt für die Interaktion zwischen Bildungsgang, Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund, $F(2, 1149)=4.049$, $p=.018$, part. $\eta^2=.007$. Auf Grund der geringen Effektstärke dürften die Unterschiede innerhalb der Subgruppen jedoch kaum praktische Relevanz haben, sodass hier auf eine differenzierte Darstellung verzichtet wird.

4.2 Fachliche und methodische Studieneingangsvoraussetzungen

Tabelle 7 zeigt, wie Studienanfängerinnen und -anfänger des Doppeljahrgangs ihre Kompetenzen hinsichtlich wissenschaftlicher/wissenschaftsnaher Methoden und Arbeitstechniken sowie ihre Fähigkeiten in schulischen Kernfächern (basale Kompetenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik) einschätzen.

Tabelle 7: Selbsteinschätzungen der Erstsemesterstudierenden hinsichtlich ihrer fachlichen und methodischen Studieneingangsvoraussetzungen

	gesamt		G8		G9	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Wissenschaftliche/wissenschaftsnaher Methoden und Arbeitstechniken						
Umgang mit Informationen: Recherche, Auswahl, Bewertung	3.83	0.52	3.80	0.53	3.85	0.51
Computernutzung	3.64	0.94	3.60	0.94	3.66	0.94
wissenschaftliche Arbeits-/Präsentationstechniken	3.37	0.60	3.34	0.62	3.40	0.59
Fähigkeiten in schulischen Kernfächern						
deutsche Rechtschreibung/Grammatik	4.23	0.87	4.22	0.848	4.23	0.88
fachsprachliche Texte in englischer Sprache verstehen	3.45	1.12	3.45	1.115	3.45	1.12
abstrakte Probleme durch bekannte mathematische Modelle/Methoden erschließen	3.05	1.08	3.09	1.054	3.02	1.07

Die Selbsteinschätzung der Erstsemesterstudierenden hinsichtlich der wissenschaftsnahen Methoden und Arbeitstechniken zeigt für alle drei Subskalen keine signifikanten Haupt- und Interaktionseffekte – die G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen schätzen ihre Kompetenzen insgesamt mehrheitlich als durchschnittlich bis gut ein. Im Hinblick auf die Fähigkeiten in den schulischen Kernfächern zeigt sich im Vergleich der G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen ein ähnliches Bild, wenngleich die fachbezogene Selbsteinschätzung für Englisch und Mathematik in beiden Subgruppen eher verhalten ausfällt. Mittels Varianzanalyse konnten – mit einer Ausnahme – keine Haupt- oder Interaktionseffekte des Bildungsgangs nachgewiesen werden. Lediglich für die Interaktion zwischen Bildungsgang und dem Faktor Geschlecht zeigt sich mit Blick auf Mathematik ein kleiner, aber signifikanter Effekt, $F(2, 1144)=4.480$, $p=.035$, part. $\eta^2=.004$ – die sehr geringe Effektstärke weist jedoch auch hier darauf hin, dass dieser Effekt praktisch kaum relevant sein dürfte.

Wenngleich für alle erfassten Konstrukte keine substantziellen Unterschiede zwischen G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen nachgewiesen werden konnten, so zeigen deskriptive Befunde auf Einzelitemebene jedoch insgesamt, dass es schon zu Studienbeginn eine Gruppe von Studierenden gibt, die nach eigener Aussage erhebliche Defizite im Bereich der wissenschaftsnahen Arbeitstechniken bzw. in den fachlichen Basis-

kompetenzen aufweist: So geben z. B. etwa 20 Prozent der Studierenden an, Schwierigkeiten bei der Recherche von Literatur in einer Bibliothek zu haben; die gleiche Anzahl gibt an, keine fachsprachlichen Texte in englischer Sprache verstehen zu können; knapp 30 Prozent haben nach eigenen Angaben Schwierigkeiten bei der Erstellung von Abbildungen etc. am Computer. Immerhin sieben Prozent geben an, nicht die Kernaussagen aus Texten herausarbeiten zu können. Welche Folgen sich aus diesen Anfangsdefiziten für den weiteren Studienverlauf ergeben, muss sich noch zeigen.

Vor dem Hintergrund der Komplexität von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium gilt ein effizientes Lernverhalten als Prädiktor für den Studienerfolg. Unter Rückgriff auf die etablierten Skalen zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST, Schiefele u. a. 2002) wurde daher das Lernverhalten von G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen erfasst (siehe Tabelle 8). Dabei wird zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Strategien unterschieden: *Kognitive Lernstrategien* sind jene Prozesse, die der unmittelbaren Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung dienen. *Metakognitive Lernstrategien* bezeichnen hingegen Prozesse, die der Kontrolle des Lernprozesses dienen (z. B. Regulation des eigenen Lernverhaltens in Abhängigkeit vom Lernfortschritt) – ihnen wird eine besondere Relevanz für das Lernen im Studium beigemessen. *Ressourcenbezogene Strategien* sind als Selbstmanagementkompetenzen zu verstehen, um das eigene Lernen zu organisieren. Mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung des vorliegenden Beitrags erscheint insbesondere das Zeitmanagement als relevanter Faktor. Möglicherweise können G8-Absolventinnen und Absolventen ihre (Lern-)Zeit vor dem Hintergrund der zeitlichen Straffung/Verdichtung in G8 besser strukturieren als die G9-Vergleichsgruppe.

Tabelle 8: Lernstrategien von G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*)

	gesamt		G8		G9	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kognitive Lernstrategien						
Wiederholungsstrategien	4.50	0.90	4.46	0.91	4.53	0.89
Organisationsstrategien	4.48	0.92	4.46	0.93	4.50	0.92
Elaborationsstrategien	4.12	0.90	4.06	0.93	4.17	0.88
Metakognitive Lernstrategien						
Planung	4.08	0.92	4.06	0.92	4.09	0.92
Überwachung	4.25	0.86	4.19	0.92	4.30	0.81
Regulation	4.72	0.75	4.68	0.80	4.74	0.72
Ressourcenbezogene Lernstrategien						
Zeitmanagement	2.73	1.32	2.72	1.31	2.74	1.34

Mittels Varianzanalyse konnte unter Einbezug der anderen Faktoren (mit einer Ausnahme) kein Effekt des Bildungsgangs auf kognitive und metakognitive Strategien nachgewiesen werden. Lediglich für die metakognitive Strategie *Überwachung* konnte ein kleiner, aber signifikanter Effekt zugunsten der G9-Absolventinnen und Absolventen nachgewiesen werden, $F(1, 1106)=10.099$, $p=.002$, part. $\eta^2=.009$. Auch hier muss jedoch die praktische Bedeutsamkeit des Effekts in Frage gestellt werden, da sich die Mittelwerte nur minimal unterscheiden (siehe Tabelle 8). Dies gilt ebenso für die Interaktionseffekte kleiner Effektstärke im Bereich Organisationsstrategien (Interaktion zwischen Bildungsgang und dem Faktor soziale Herkunft, $F(1, 1132)=7.005$, $p=.002$, part. $\eta^2=.009$) sowie für die metakognitive Strategie *Planung* (Interaktion zwischen Bildungsgang, Geschlecht und soziale Herkunft, $F(2, 1108)=3.101$, $p=.022$, part. $\eta^2=.007$).

Die Gesamtschau der Befunde macht deutlich, dass sich für die beiden Kohorten G8 und G9 auch mit Blick auf den Einsatz von Lernstrategien keine substanziellen Unterschiede nachweisen lassen, wenngleich alle Werte für die G9-Absolventinnen und Absolventen etwas stärker ausgeprägt sind. Insgesamt liegen alle Werte für die kognitiven und metakognitiven Strategien über dem jeweiligen Skalenmittelpunkt (3.5); die höchsten Ausprägungen ergeben sich für Wiederholungs-/Organisationsstrategien sowie für die metakognitive Strategie Regulation. Letzteres ist besonders hervorzuheben, da selbstgesteuertes Lernen ein wichtiger Erfolgsfaktor im Studium ist (*Schiefele u.a.* 2003, 2007). Auffällig ist hingegen der geringe Wert für die Dimension Zeitmanagement – das Lernverhalten der Studienanfängerinnen und -anfänger ist offensichtlich nicht durch ein effektives Planen von Lernzeit bzw. einen strategischen Umgang mit dem eigenen (Lern-)Zeitbudget gekennzeichnet; dies entspricht auch den Befunden anderer Studien. Das gilt gleichermaßen für G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen. Die Annahme, dass der kürzere Bildungsgang zu einer effizienteren Zeitnutzung führe, kann auf Basis dieser Daten nicht bestätigt werden.

Abschließend wurden die Erstsemesterstudierenden zur wahrgenommenen Vorbereitungsqualität auf ein Studium befragt. Die Werte zu der resümierenden Aussage „Durch die Schule bin ich insgesamt gut auf ein Studium vorbereitet worden“ liegen unter dem Skalenmittelpunkt ($M=2.95$; $SD=1.06$), wobei die Angaben der G8-Absolventinnen und Absolventen ($M=2.91$; $SD=1.06$) etwas schlechter ausfallen als die der G9er ($M=2.98$; $SD=1.06$). Allerdings konnte auch hier kein Haupteffekt des Bildungsgangs nachgewiesen werden, $F(1, 1145)<1$, $p=.389$; Interaktionseffekte wurden ebenfalls nicht gefunden. Diese insgesamt verhaltene Einschätzung zur schulischen Vorbereitungsqualität bestätigt die Befunde aus vergleichbaren Studien (s. o.).

4.3 Personale Studieneingangsvoraussetzungen

Tabelle 9 stellt den Grad der Ausprägung ausgewählter personaler Studieneingangsvoraussetzungen von Absolventinnen und Absolventen acht- und neunjähriger Bildungsgänge vergleichend dar.

Tabelle 9: Personale Studieneingangsvoraussetzungen von G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) (Anzahl der Stufen werden in () angegeben)

	gesamt		G8		G9	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Fachinteresse (5)	3.80	0.655	3.75	0.675	3.84	0.637
Neugier (6)	4.31	0.736	4.28	0.710	4.32	0.718
Fähigkeit zur Selbstreflexion (5)	3.68	0.648	3.68	0.671	3.69	0.630
Eigenständigkeit (5)	3.90	0.759	3.86	0.763	3.94	0.754

Auch mit Blick auf die personalen Studieneingangsvoraussetzungen konnten (mit einer Ausnahme) keine Effekte des Bildungsgangs nachgewiesen werden; lediglich das Fachinteresse ist bei den G9-Absolventinnen und Absolventen geringfügig stärker ausgeprägt, $F(1, 1150)=6.379$, $p=.012$, part. $\eta^2=.006$. Die sehr geringe Effektstärke weist jedoch auch hier darauf hin, dass dieser Effekt vermutlich praktisch nicht bedeutsam ist. Signifikante Interaktionseffekte konnten nicht nachgewiesen werden. Insgesamt liegen die Werte der Studienanfängerinnen und -anfänger sowohl hinsichtlich des Fachinteresses ($M=3.80$; $SD=0.66$) als auch hinsichtlich der Neugier ($M=4.31$; $SD=0.74$) über dem jeweiligen Skalenmittelpunkt, was für eine überdurchschnittliche, gleichwohl nicht sehr stark ausgeprägte Neugier bzw. Interesse am Fach spricht. Die Erstsemesterstudierenden fühlen sich zudem in der Lage, sich selbst bzw. ihr eigenes Handeln kritisch zu reflektieren, und verfügen über ein überdurchschnittliches Maß an Eigenständigkeit. Die im Kontext des Doppeljahrgangs vorgebrachten Befürchtungen, dass bestimmte personale Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen des kürzeren Bildungsgangs deutlich weniger stark ausgeprägt seien, konnten zumindest mit Blick auf die hier untersuchten Aspekte nicht bestätigt werden.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Vorbereitung auf ein Studium gehört zu den zentralen Zielen gymnasialer Bildung. Angesichts der Doppeljahrgänge wird diskutiert, ob die kürzere Gymnasialschulzeit ausreicht, um junge Heranwachsende in ausreichendem Maße auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums vorzubereiten. In der hier dokumentierten empirischen Studie wurde daher der Frage nachgegangen, inwiefern sich Absolventinnen und

Absolventen im doppelten Abiturjahrgang (12 vs. 13 Jahre Gymnasialschulzeit) hinsichtlich ihrer Studieneingangsvoraussetzungen unterscheiden. Als Antwort auf diese Forschungsfrage lässt sich Folgendes festhalten: Der Vergleich der fachlichen, methodischen und personalen Studieneingangsvoraussetzungen von G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen des doppelten Abiturjahrgangs hat für die große Mehrheit der erfassten Konstrukte *keine* signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Studierendengruppen ergeben. Im Hinblick auf einzelne Konstrukte (z. B. Fachinteresse, Informiertheit vor Studienaufnahme) erreichen die Unterschiede zwischen G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen zwar statistische Signifikanz, erscheinen in ihrem Ausmaß und in ihrer praktischen Bedeutung aber vernachlässigbar.

Die Gesamtschau der Forschungsergebnisse weist nicht auf substantielle Unterschiede hinsichtlich der Studieneingangsvoraussetzungen zwischen G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen hin. Das heißt, die Befürchtungen, Abiturientinnen und Abiturienten seien nach achtjähriger Gymnasialschulzeit nicht ausreichend auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet, können auf Basis der vorliegenden Befunde zumindest in Bezug auf die hier untersuchten Aspekte zerstreut werden. Mit Blick auf die anhaltenden kritischen Diskurse zur Schulzeitverkürzung erscheinen die Befunde *erwartungswidrig*. Betrachtet man jedoch die zeitbezogenen Voraussetzungen in NRW (die gymnasiale Oberstufe umfasst, unabhängig vom Bildungsgang, drei Jahre), so sind die Ergebnisse *erwartungskonform*, da viele Argumentationslinien (z. B. fehlende Zeit zur Studien-/Berufsorientierung im Kontext von G8) vor diesem Hintergrund nicht haltbar sind.

Die vorliegende Studie weist gleichwohl auch Einschränkungen auf. Unter den Limitationen sind insbesondere folgende Aspekte hervorzuheben: Die Erhebung wurde lediglich an *einer* Hochschule durchgeführt – die Befunde sind also nicht uneingeschränkt auf das Gros aller Studienanfängerinnen und -anfänger in NRW oder anderen Bundesländern übertragbar. Mit Blick auf die Studieneingangsvoraussetzungen wurden zudem nur solche Aspekte berücksichtigt, die einerseits als relevante Prädiktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg und -verlauf gelten, und andererseits im Zuge der Diskurse um die verkürzte Gymnasialschulzeit immer wieder diskutiert wurden und werden. Darüber hinaus wäre die Erfassung weiterer Konstrukte denkbar (z. B. Problemlöse- und Abstraktionsfähigkeit), für die jedoch andere, aufwändigere Erhebungsverfahren (z. B. standardisierte Tests) notwendig wären. Gleichwohl würden objektive Messverfahren eine sinnvolle Ergänzung zu den hier dokumentierten Ergebnissen, die auf Selbsteinschätzungen der Erstsemesterstudierenden basieren, darstellen.⁹ Vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde dürften hier jedoch keine substantiell

⁹Die Wirkung der unterschiedlichen Schulzeitdauer bis zum Abitur auf die Schülerleistung wurde im Rahmen einer Zusatzstudie des Nationalen Bildungspanels (NEPS) erfasst (Wagner u. a. 2011); erste Befunde sind Ende 2014 zu erwarten.

anderen Ergebnisse zu erwarten sein – alle bis dato vorliegenden Forschungsarbeiten (bezogen auf die Schulzeit) haben keine nennenswerten Unterschiede zwischen G8 und G9 belegen können (vgl. zusammenfassend *Kühn u. a. 2013; Kühn 2014*). Vor dem Hintergrund aller themenbezogenen Forschungsbefunde erscheinen die aktuell wieder angefachte Schulzeitdebatte bzw. die zum Teil schon beschlossenen bildungspolitischen Maßnahmen hinsichtlich der Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasiums zumindest fragwürdig. Welche weiteren Entwicklungen sich zukünftig ergeben, bleibt abzuwarten. Diskutiert werden derzeit unter anderem die (weitere) Optimierung des achtjährigen Gymnasiums, die partielle oder auch vollständige Rückkehr zum neunjährigen Gymnasium (zum Teil in weiterentwickelter Form) sowie die weitere Flexibilisierung der Wege zum Abitur, bspw. durch die Einführung eines (individuellen) Flexibilisierungsjahres. Unabhängig von den (bereits beschlossenen bzw. noch zu treffenden) bildungspolitischen Entscheidungen sollten die entsprechenden Reformbemühungen unbedingt wissenschaftlich begleitet werden, um empirisch belastbare wissenschaftliche Informationen über die Wirkungen der „Reform der Reform“ zu generieren, die eine sachliche Begründung nachfolgender bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen. Diese systematische Evaluation der G8-Reform wurde bekanntermaßen versäumt.

Nicht zuletzt wurden in diesem Beitrag allgemeine Voraussetzungen von Studienanfängerinnen und -anfängern erfasst, denen eine hohe Relevanz für die Aufnahme und erfolgreiche Bewältigung eines *jeden* Hochschulstudiums zugewiesen wird. Perspektivisch wäre diesbezüglich auch die Erfassung *fachspezifischer* Studieneingangsvoraussetzungen wünschenswert.

Wenngleich hinsichtlich der Studieneingangsvoraussetzungen von G8- und G9-Absolventinnen und Absolventen keine substanziellen Differenzen nachgewiesen werden konnten, bestätigen die Ergebnisse erneut die Befunde zahlreicher anderer Studien zum Übergang Schule/Hochschule (z. B. *Hany/Diesel-Lange 2006; Heine/Willich 2006; Kühn/im Brahm 2013; Trautwein/Lüdtke/Husemann 2006*), bspw. im Hinblick auf die unzureichende Unterstützung und Vorbereitungsqualität seitens der Schule, wenngleich diese auch sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Leider erlauben die Daten keine vertieften Ursachenanalysen und es bleibt abzuwarten, wie sich der entsprechende Diskurs zwischen Schulen und Hochschulen weiter gestaltet. Aktuelle Entwicklungen weisen jedoch darauf hin, dass einer systematisch auf den Studienerfolg ausgerichteten Studieneingangsphase zunehmend größere Bedeutung beigemessen wird (siehe z. B. die aktuelle Ausschreibung „Innovative Studieneingangsphase“ des Stifterverbandes). Inwieweit diese Maßnahmen helfen, den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden gerecht zu werden, muss sich noch zeigen.

Literatur

Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer (2000): In 12 oder 13 Schuljahren zum Abitur? In: Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: S. 351–362

Bortz Jürgen; Döring Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer, Berlin, Heidelberg

BMBF (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Studentenwerkes. Bonn/Berlin: BMBF.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale.

Deutsches Jugendinstitut (2006). Kompetenzliste – Liste möglicher Kompetenzen und was darunter zu verstehen ist. http://www.dji.de/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzliste_281206.pdf (Zugriff: 18.12.2013).

Fellenberg, Franziska; Hannover, Bettina (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: Empirische Pädagogik 20, 2013, 4, S.381–399.

Grob, Urs; Maag Merki, Katharina (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern

Hahn, Stefan (2013): Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe. In: Bosse, Dorit u. a. (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden, S. 161–174

Hany, Ernst; Driesel-Lange, Katja (2006): Berufswahl als pädagogische Herausforderung. Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, 2006, 4, S. 517–531.

Heine, Christoph; Willich, Julia (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl – Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulreife. Hannover.

Heyden, Renate von der; Rosowski, Elke (2012): Studierfähigkeit. In: Nauerth, Annette u. a. (Hrsg.): Hochschuldidaktik in Übergängen. Eine forschende Perspektive. Bielefeld: S.39–49

Huber, Ludwig (2009): Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In *Dorit Bosse* (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden, S.107–124.

Huber, Ludwig (1997): Fähigkeit zum Studieren – Bildung durch Wissenschaft: zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In: Liebau, Eckart u. a. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim u. a., S. 333–351

Johnen, Hanna; Schulz-Nieswandt, Frank (2013): Zum Problem der Statuspassage Schule-Hochschule nach G8. Universitäre Angebote zur sozialen Integration. Baden-Baden

Köller, Olaf; Watermann, Rainer; Trautwein, Ulrich (2004): Transformation des Sekundarschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland: Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. In: Köller, Olaf u. a. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Opladen, S. 13–28

Konegen-Grenier, Christiane (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1972/2013): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 06.06.2013 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf (Zugriff: 18.12.2013)

Kühn, Svenja (2014). Transformationen der Schul-Zeit. Aktuelle Entwicklungstendenzen im Spiegel der empirischen Schul- und Hochschulforschung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Duisburg-Essen.

Kühn, Svenja; im Brahm, Grit (2013): Der doppelte Abiturjahrgang aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Empirische Befunde einer Befragung der „Betroffenen“. In: Schulverwaltung, Ausgabe NRW 24, 2013, 11, S. 304–306

Kühn, Svenja; van Ackeren, Isabell; Bellenberg, Gabriele; Reintjes, Christian & im Brahm, Grit (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 2013, 1, S.115–136

Kuh, George D.; Kinzie, Jillian; Buckley, Jennifer A.; Bridges, Brian K.; Hayek, John C. (2007): Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. San Francisco

Lehn, Birgitta vom (2010). Generation G8. Wie die Turbo-Schule Schüler und Familien ruiniert. Weinheim

Scheller, Percy; Isleib, Sören; Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Hannover: HIS.

Rindermann, Heiner; Oubaid, Viktor (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20, 1999, S.172–191

Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian; Brinkmann, Julia (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39, 2007, 3, S. 127–140.

Schiefele, Ulrich; Strebblow, Lilian; Ermgassen, Ulrich; Moschner, Barbara (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, 2003, 3/4, S.185–198.

Schiefele, Ulrich; Moschner, Barbara; Husstegge, Ralf (2002): Skalenhandbuch SMILE-Projekt. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie.

Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter (2005): Schulische Vorbereitung auf das Studium. HISBUS Kurzbericht Nr. 11. Hannover.

Schulz-Nieswandt, Frank; Langenhorst, Francis (2012). Minderjährige StudienanfängerInnen an der Hochschule – ein Problem? Eine Recherche-Studie unter Berücksichtigung eines breiteren bildungspolitischen Diskursrahmens. Baden-Baden

Skirbekk, Vegard (2006): Does school duration affect student performance? Findings from canton-based variation in Swiss educational length. In: Swiss Journal of Economics and Statistics 142, 2006, 1, S. 115–145

Thiel, Felicitas; Blüthmann, Irmela; Richter, Marti (2008): Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin, Sommersemester 2008. Berlin.

Trapmann, Sabrina (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin

Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, Olaf u. a. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen, S. 327–366

Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Husemann, Nicole (2006): Die Qualität der Studienzvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe: Eine Längsschnittstudie mit Absolventen von allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In: Jahrbuch Jugendforschung 6, 2006, S. 47–67.

Wagner, Wolfgang; Kramer, Jochen; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Nagy, Gabriel; Jonkmann, Kathrin; Maaz, Kai; Meixner, Sonja; Schilling, Julia (2011): Upper secondary education in academic school tracks and the transition from school to postsecondary education and the job market. In: Blossfeld, Hans-Peter u. a. (Hrsg.): Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (14. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden, S. 233–249

Wiater, Werner (1997): Abitur nach 12 oder 13 Jahren? Die Diskussion um die Schulzeitverkürzung und ihre Folgen. In: Praxis Schule 5–10 8, 1997, 3, S. 58–60

Manuskript eingereicht: 29.01.2014
Manuskript angenommen: 07.05.2014

Anschrift der Verfasserin:

Dr. phil. Svenja Mareike Kühn
Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Pädagogik
AG Bildungsforschung
Universitätsstraße 11
45117 Essen
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

Svenja Mareike Kühn ist Akademische Rätin an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Bildungszeit, zentrale Abschlussprüfungen, gymnasiale Oberstufe, Übergänge im Bildungssystem.