

Abel, Jürgen

Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl

Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 192-203



Quellenangabe/ Reference:

Abel, Jürgen: Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 192-203 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275099 - DOI: 10.25656/01:27509

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275099>

<https://doi.org/10.25656/01:27509>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jürgen Abel

Kurswahl aus Interesse?

Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl

Ausgangspunkt für diese Untersuchung ist die *Kritik an der gymnasialen Oberstufe*, wie sie im „Positionspapier der HRK zu Abitur – allgemeine Hochschulreife – Studierfähigkeit“ vom 18.10.1995 zum Ausdruck kommt (HRK 1995; Lange 1995). In diesem Positionspapier wird den Studierenden mangelnde Studierfähigkeit unterstellt, was auf das System der jetzigen gymnasialen Oberstufe zurückgeführt wird. Kritisiert werden die relativ freien Wahlmöglichkeiten, die zu Fehlentwicklungen bei der Fächerwahl für die Kurse führen würden. Den Schülerinnen und Schülern wird unterstellt, dass sie ihre Kurswahlen nur danach ausrichten, möglichst gute Noten zu bekommen und dass diese Wahlen in keinem Zusammenhang zu ihrer späteren Studienfachwahl stehen (Lange 1995, S. 166). Ähnliche Stellungnahmen werden seit der Einführung des jetzigen Systems der gymnasialen Oberstufe im Jahr 1972 von Seiten der Hochschule immer wieder vorgebracht (z.B. WRK 1977; zusammenfassend Roeder 1989, S. 121ff).

Statt der relativ freien Wahlen wird gefordert, das *Abitur auf einen gemeinsamen Grundbestand an Qualifikationen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu konzentrieren* (HRK 1995, S. 5). Es fehlt allerdings jede Begründung, warum nur ein *fester Kanon* von Fächern die Studierfähigkeit sichern kann. Die Forderung nach einem festen Fächerkanon steht dann auch im Widerspruch mit einer weiteren Forderung, die Abiturfachnoten künftig studiengangsbezogen zu gewichten (HRK 1995, S. 4). Wie eine solche Gewichtung bei einem festen Kanon, der ganze Studienfelder ausgeblendet, erfolgen kann, wird offen gelassen. Beides, fester Fächerkanon und studienfachbezogene Gewichtung, geht aber nicht.

Die HRK Positionen bleiben nicht unwidersprochen (Huber 1995; Lührmann 1995, 1997). Um eine bessere Verknüpfung der gymnasialen Oberstufe und der Hochschule zu ermöglichen, *fordert z.B. die Bildungskommission NRW (1995) in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ eine größere Fächervielfalt* und damit eine Ausweitung der Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe. „Dabei geht es zum Beispiel um Elemente aus den Wirtschafts-, Rechts-, Technik- und Medizinwissenschaften“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 242 ff.).

Die oben referierte Kritik und ihre Antworten basieren in der Regel kaum auf empirischen Befunden. Bisherige *empirische Untersuchungen* zur Fächerwahl (Giesen et. al. 1981; Hitpaß 1985; Hummer 1986; Jungkunz 1980; Kazemzadeh/Minks/Nigmann 1987; Knittel/Bargel 1996; Roeder 1989; Roeder/Gruehn 1996, 1997; Schnabel/Gruehn 2000) zeigen Ergebnisse, die die vor-

gebrachte Kritik zumindest in Frage stellen. Zusammengefasst stimmen deren Ergebnisse darin überein, ...

...dass die Kurs- und Studienwahl in der Regel aus persönlichem Interesse der Schülerinnen und Schüler getroffen wird;

...dass sich ein Kerncurriculum zeigt.

Es bleibt allerdings die Frage offen, *ob Schülerinnen und Schüler die Fächer für ihre Kurse wählen können, die sie interessieren*. Es wird immer wieder angemerkt, dass Kurse nicht zustande kommen (Knittel/Bargel 1996, S. 9). Dieser Problematik wurde bisher nicht nachgegangen.

In fast allen Untersuchungen wird als ein wichtiger Grund für die Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und für Studienfachwahlen *Interesse an den jeweiligen Inhalten* genannt (Bargel u. a. 1984; Bargel/Multrus/Ramm 1999; Nielsen/Thomsen 1987; Schmied 1982). Die Kritiker (HRK 1995; Lange 1995) stellen dagegen das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Fächern in Frage. Obwohl *Interesse* als eine Schlüsselkategorie für die Kurs- und Studienfachwahlen anzusehen ist, wird kein Bezug zu Interessentheorien hergestellt. Nach der *Interessentheorie* wird unter Interesse eine spezifische Person-Gegenstands-Beziehung verstanden (Krapp 1992; Schneider/Haußer/Schiefele 1979). Ihr zentraler Ausgangspunkt ist, dass die Interessen einer Person immer auf einen Gegenstand ausgerichtet sind (Krapp 1992, S. 307). Mit Gegenstand werden im Rahmen dieser Theorie nicht nur Sachen aufgefasst, sondern auch Lebewesen, allgemeine Zustände, Veränderungen, Ereignisse, Zusammenhänge etc., kurz Sachverhalte in der Lebenswelt eines Menschen, über die Wissen erworben und ausgetauscht werden kann (Krapp 1992, S. 305). In unserem Fall sind dies die Kurs- und Studienfächer.

Aufgrund der Befunde zur *Entstehung und Entwicklung von Interesse* (Krapp 1992; Todt 1995, 2000) sind bei den Fachwahlen für Kurse und Studium individuelle Vorlieben für bestimmte Fächer oder Fächerkombinationen zu erwarten sowie geschlechtsspezifische Unterschiede. Dabei ist anzunehmen, dass Fächer gewählt werden, in denen die Jugendlichen ihre subjektiv empfundene Leistungsfähigkeit entfalten können. Damit kann schon aus theoretischen Erwägungen der Kritik begegnet werden, dass die Schülerinnen und Schüler nur leichte Fächer wählen, da sie subjektiv als leicht oder schwer wahrgenommen werden.

In diesem Artikel wird nicht auf das Problem der Studierfähigkeit eingegangen, sondern auf die daran angeknüpfte Kritik an der gymnasialen Oberstufe, deren Begründung nicht immer schlüssig ist. Es stellt sich die Frage, ob die Kritik an der gymnasialen Oberstufe berechtigt ist, da Herrlitz (2001, S. 288) sie als einen durchschlagenden Erfolg verbucht. Da vor allem das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler kritisiert wird, geht diese Untersuchung von folgender Frage aus: Erfolgen die *Kurswahlen* in der gymnasialen Oberstufe *aus Interesse und im Hinblick auf das Studium*, oder sind andere Gründe ausschlaggebend? Ausführlich wird den Fragen nachgegangen, ob Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die *Fächer zu wählen, die sie interessieren*, da hierfür bisher empirische Daten fehlen. Weiterhin wird gefragt, ob es *schwere und leichte Fächer* gibt.

1. Operationalisierung und Stichprobe

Für diese Untersuchung¹ wird ein *Fragebogen* eingesetzt (Abel 2001, S. 58 ff.). Die Studienfächer und die jeweiligen Fächer beider Leistungskurse und beider Abiturgrundkurse mit den jeweiligen Noten werden mit offenen Fragen erfasst. Der Fragekomplex zu den Bedingungen der Kurswahlen enthält elf Statements für die jeweiligen zwei Leistungs- und Abiturgrundkurse. Als Antworten auf die Frage: „Diesen Kurs habe ich gewählt, weil ...“, werden für jedes Statement vier Antwortkategorien (von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“) vorgegeben. Vier Statements gelten als Indikatoren für Interesse, weitere befassen sich mit anderen Gründen der Kurswahlen. Danach werden Fragen zum Ausfall von gewünschten Fächern gestellt.

Die Stichprobe umfasst 752 Studierende der Universitäten Münster (562), Bochum (147) und Bielefeld (43). Die Studierenden sind zwischen 19 und 48 Jahren ($M = 23,3$ Jahre; $s = 3,3$) alt. Der überwiegende Teil hatte sein Abitur auf der Oberstufe des Gymnasiums (88,7 %) erworben und befand sich zwischen dem ersten und 25. Semester ($M = 4,7$; $s = 3,4$).

Rund 44 % der Studierenden streben das Diplom an, 21 % das Staatsexamen für das Lehramt der Sekundarstufe II, 15 % einen Magisterabschluss und 15 % ein Staats- oder Kirchliches Examen. Die Geschlechtsverteilung ist mit 49,7 % Studentinnen und 50,3 % Studenten in etwa gleich mit der der Universität Münster. Sie studieren 27 Fächer und es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Es gibt Studienfächer, wie Psychologie oder Pädagogik, die mehrheitlich von Frauen frequentiert sind, aber auch solche, in denen die Männer dominieren, vor allem Physik und Maschinenbau. Interessant sind die Fächer Biologie, Pharmazie, Medizin und Landschaftsökologie, die eher zu den Naturwissenschaften zu zählen sind. Hier werden mehr Studentinnen als Studenten erfasst. Dies legt die Vermutung nahe, dass bestimmte naturwissenschaftliche Fächer für Frauen in verstärktem Maße interessant sind. Diese geschlechtsspezifischen Wahlen sind ein erster Hinweis auf interessengeleitete Wahlen. Die Geschlechtstypik der Interessen „bleibt – trotz einiger Liberalisierungen in der Sichtweise der Individuen – lebenslang erhalten“ (Todt 2000, S. 222).

2. Ergebnisse der Untersuchung

2.1 Wahl der Leistungs- und Grundkurse

Die *Leistungskurswahlen* zeigen, dass die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch und Mathematik häufiger gewählt werden als andere und es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Dieses Ergebnis bestätigt bisherige Untersuchungen (Roeder/Gruehn 1997; Schnabel/Gruehn 2000). Es fällt allerdings auf, dass die genannten Fächer genau die sind, die an (fast) allen Schulen als Leistungskurs angeboten werden (siehe Tabelle 2).

Bei den *Abiturgrundkursen* zeigt sich ähnliches Bild, wie bei den Leistungskursen. Allerdings ist die Kurswahl breiter gestreut. Vor allem die Fächer Ma-

¹ Die gesamte Studie umfasst mehr Fragen als hier wiedergegeben. Weitere Ergebnisse und Details siehe Abel (2001)

thematik und Deutsch werden für eine Abiturprüfung gewählt, Geschichte, Englisch und Biologie folgen mit einigem Abstand, wie auch Sport, Sozialwissenschaft, Religion und Pädagogik.

Für eine Abiturprüfung haben insgesamt jeweils mehr als 50 % der Studierenden die Fächer Mathematik, Deutsch oder Englisch gewählt. Weitere relativ häufig gewählte Fächer sind Biologie, Geschichte und Pädagogik² mit jeweiligen Anteilen von mehr als 25 %. Hier wird eine Art *Kerncurriculum* sichtbar, obwohl *keines der Fächer für eine Abiturprüfung vorgeschrieben* ist. Die Kurswahlen unterscheiden sich wie erwartet nach Geschlecht. Schülerinnen wählen eher sprachliche oder sozialwissenschaftliche Fächer, während Schüler eher den mathematisch naturwissenschaftlichen Bereich präferieren, was sich besonders deutlich in der Wahl der Leistungskurse zeigt.

2.2 Gründe für die Kurswahlen

Bringt man die positiven Antworten ('trifft voll zu' und 'trifft zu') für jeden Kurs in eine Rangreihe (Tabelle 1), so sind vor allem die ersten drei Gründe mit einer Zustimmung zwischen 50 % und 90 % ausschlaggebend. Dies sind die Statements, die als Indikatoren für Interesse gelten. Besonders gilt dies für die Leistungskurse. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre Kurse aus persönlichem Interesse und entsprechend ihrer subjektiv wahrgenommenen Leistungsfähigkeit. Dies zeigt sich darin, dass sie meinen in diesen Fächern ihre persönlichen Stärken entfalten zu können. In der Sekundarstufe I hatten sie in diesen recht gute Noten, waren also recht leistungsstark. Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es kaum, weshalb hierauf nicht weiter eingegangen wird. Die *Interessenorientierung* steht in Übereinstimmung mit empirischen Befunden zur Kurswahl des Faches Mathematik (Hodapp/Mißler 1996). Auch im Rahmen der TIMS-Studien wird für die Fächer Mathematik und Physik recht eindeutig belegt, dass diese Fächer für den Leistungskurs aus Interesse gewählt werden (Baumert/Köller 2000). Die vorliegende Studie belegt, dass dies über Mathematik und Physik hinausgeht und für alle Fächer zutrifft.

Auf dem fünften Rangplatz unterscheiden sich die Gründe zwischen Leistungs- und Grundkursen. 55 % der Jugendlichen geben an, dass wenigstens einer der beiden Leistungskurse für ihren *Berufs- oder Studienwunsch* wichtig ist. Von 53 % der Lernenden wird dagegen das *dritte oder vierte Abiturfach belegt, um die gesetzlichen Vorgaben für die Fächerkombinationen zu erfüllen*. Hier zeigt sich, dass für eine Abiturprüfung bestimmte Beleg und Einbringungspflichten vorgenommen werden müssen (Baumert/Köller 2000, S. 181 ff.). Weiterhin geben knapp 30 % an, in wenigstens einem der vier Kurse von einem bestimmten Lehrenden unterrichtet werden zu wollen. Andere Gründe wie, einen bestimmten Lehrer zu vermeiden, mit einer bestimmten Mitschülerin bzw. Mitschüler in einem Kurs zu sitzen, spielen mit einem Anteil von unter 10 % Zustimmung eine eher untergeordnete Rolle, wie auch eine Beeinflussung von Seiten der Eltern.

2 Der relativ hohe Pädagogikanteil liegt an der Stichprobe, da viele Studierenden in Pädagogikstudiengängen befragt werden.

Tabelle 1: Rangplätze der Antworten von Gründen der Fächerwahl, aufgeteilt nach Kursen (in Klammern % der Zustimmung)

R	Leistungskurs 1	Leistungskurs 2	Grundkurs 3	Grundkurs 4
1	Interesse an Inhalten (89,0)	Interesse an Inhalten (87,6)	Interesse an Inhalten (58,8)	Interesse an Inhalten (76,0)
2	persönliche Stärken entfalten (83,0)	persönliche Stärken entfalten (80,5)	persönliche Stärken entfalten (58,5)	persönliche Stärken entfalten (72,2)
3	gute Noten in der Sek. I (73,7)	gute Noten in der Sek. I (71,9)	gute Noten in der Sek. I (54,6)	gute Noten in der Sek. I (40,9)
4	einfach Punkte fürs Abitur sammeln (53,6)	einfach Punkte fürs Abitur sammeln (50,6)	einfach Punkte fürs Abitur sammeln (42,7)	einfach Punkte fürs Abitur sammeln (56,5)
5	wichtig für Berufs- und Studienwunsch (42,1)	wichtig für Berufs- und Studienwunsch (39,5)	wegen gesetzlicher Vorgaben (40,5)	wegen gesetzlicher Vorgaben (28,9)
6	mit bestimmter SchülerIn in einem Kurs (18,6)	von bestimmtem Lehrer unterrichtet werden (15,5)	wichtig für Berufs- und Studienwunsch (24,2)	wichtig für Berufs- und Studienwunsch (24,0)
7	von bestimmten Lehrer unterrichtet (16,2)	wegen gesetzlicher Vorgaben (11,5)	mit bestimmter Schülerin (16,4)	mit bestimmter Schülerin (18,4)
8	wegen gesetzlicher Vorgaben (10,9)	Anderes wurde nicht angeboten (10,5)	von bestimmten Lehrer unterrichtet (12,4)	von bestimmten Lehrer unterrichtet (15,9)
9	Anderes wurde nicht angeboten (7,2)	mit bestimmter Schülerin (9,3)	Anderes wurde nicht angeboten (10,2)	Anderes wurde nicht angeboten (9,8)
10	bestimmten Lehrer vermeiden (5,7)	bestimmten Lehrer vermeiden (5,1)	bestimmten Lehrer vermeiden (5,1)	bestimmten Lehrer vermeiden (6,2)
11	von Eltern beeinflusst (4,0)	von Eltern beeinflusst (3,7)	von Eltern beeinflusst (2,3)	von Eltern beeinflusst (1,8)

2.3 Einschränkungen der Wahlmöglichkeiten

Die *Einschränkungen der Wahlmöglichkeiten* haben die *mehrere Ursachen*. Die erste besteht darin, dass je nach Bundesland nur ein beschränkter Fächerkanon zugelassen ist. Auch sind nicht alle Fächer als Leistungskurse zugelassen, was in Nordrhein-Westfalen vor allem für die Fächer Sport und Religion und für einige selten unterrichtete Fächer, wie Rechtskunde, Polnisch etc, zutrifft. Ein zweiter Grund liegt darin, dass an einigen Schulen nicht ausreichend Personal für alle Fächer vorhanden ist. Drittens können Kurse auch wegen mangelnder Anmeldezahlen nicht zustande kommen. Viertens müssen die Beleg- und Einbringungspflichten für die fünf Aufgabenfelder erfüllt werden (Bauert/Köller 2000, S. 183).

Als Erstes wird anhand der amtlichen Statistik das *Angebot an Grund- und Leistungskursen* überprüft (Tabelle 2). Es werden nur vier Fächer für Leistungskurse theoretisch an jeder Schule angeboten. Dies sind Englisch, Deutsch, Mathematik und Biologie. Drei weitere, Geschichte, Geographie und Pädagogik, werden noch an jeder zweiten Schule angeboten, so dass in Ko-

operation von zwei Schulen ein theoretisches Angebot von insgesamt sieben Leistungskursfächern für alle Schülerinnen und Schüler besteht.

Tabelle 2: Anzahl der Grund- und Leistungskurse in der 12. Klassenstufe in Nordrhein-Westfalen (N) und durchschnittliche Anzahl der Kurse pro Gymnasium (M, bei 604 gymnasialen Oberstufen)

Fächer	Grundkurse		Leistungskurse		Gesamt	
	N	M	N	M	N	M
Englisch	1456	2,41	823	1,36	2279	3,77
Deutsch	1570	2,60	821	1,36	2391	3,96
Mathematik	1599	2,65	795	1,32	2394	3,96
Biologie	1073	1,78	744	1,23	1817	3,01
Geschichte	964	1,60	378	0,63	1342	2,22
Erdkunde	619	1,02	370	0,61	989	1,64
Pädagogik	529	0,88	329	0,54	858	1,42
Physik	507	0,84	241	0,40	748	1,24
Französisch	588	0,97	217	0,36	805	1,33
Chemie	481	0,80	156	0,26	637	1,05
Kunst	1026	1,70	121	0,20	1147	1,90
Sozialwissenschaft	724	1,20	112	0,19	836	1,38
Sport	2278	3,77	57	0,09	2335	3,87
Spanisch	186	0,31	32	0,05	218	0,36
Latein	389	0,64	27	0,04	416	0,69
Musik	532	0,88	17	0,03	549	0,91
Informatik	313	0,52	14	0,02	327	0,54
Russisch	56	0,09	8	0,01	64	0,11
Philosophie	740	1,23	7	0,01	747	1,24
Italienisch	84	0,14	6	0,01	90	0,15
Hauswirtschaft	41	0,07	4	0,01	45	0,07
Psychologie	33	0,05	4	0,01	37	0,06
Niederländisch	23	0,04	4	0,01	27	0,04
Kath. Religion	1031	1,71	3	0,00	1034	1,71
Griechisch	40	0,07	2	0,00	42	0,07
Ev. Religion	746	1,24	1	0,00	747	1,24
Literatur	711	1,18	0	0,00	711	1,18
Instrumentalprakt.	110	0,18	0	0,00	110	0,18
Sonstige	53	0,09	1	0,00	54	0,09
	18503	30,63	5294	8,77	23797	39,40

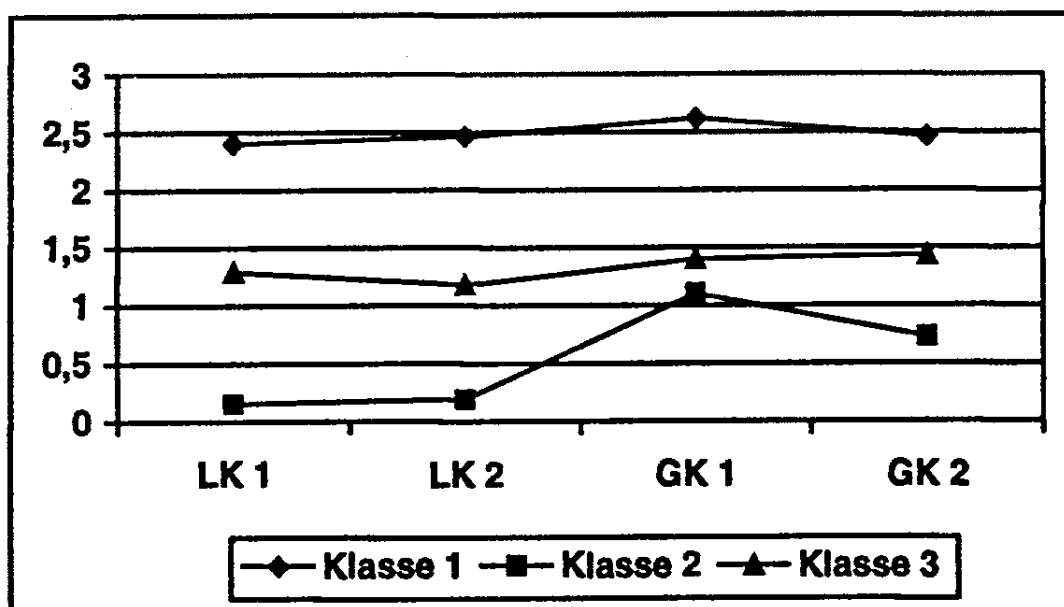
Ein Durchschnittsschule mit ca. 90 Schülerinnen und Schülern bietet im 12. Jahrgang ca. 30 Grund- und 9 Leistungskurse an. Diese verteilen sich auf ca. 20 Fächer pro Schule. Aus diesen wählen die Schülerinnen und Schüler acht Grund- und zwei Leistungskurse. Von daher ist das Angebot nicht gerade als üppig anzusehen, da auch einige Fächer durch Beleg- und Einbringungspflichten festgelegt sind (Baumert/Köller 2000, S. 182).

Als zweites wird den *Beleg- und Einbringungspflichten* näher nachgegangen. Dies erfolgt durch die Frage: „Diesen Kurs habe ich gewählt, weil ich ihn wegen der gesetzlich vorgeschriebenen Kombinationsmöglichkeiten wählen musste“. Insgesamt 53 % wählen einen der beiden Abiturgrundkurse, um ihren Beleg-

oder Einbringungspflichten genüge zu tun. Um dies im Zusammenwirken aller vier Kurse genauer zu erfassen, wird hierfür eine Latent-Class-Analyse (LCA)³ für ordinale Daten mit dem Programm LACORD (Rost 1990) durchgeführt.

Die LCA ergibt 3 Klassen. Die Erwartungswerte zeigen, dass in Klasse Zwei, mit 85,6 % aller Fälle, vor allem der erste Abiturgrundkurs wegen der Einbringungs- oder Belegpflichten gewählt wird, nicht aber die beiden Leistungskurse. Weiterhin meinen 4,5 % der Studierenden (Klasse 1), dass sie alle Kurse aufgrund von gesetzlichen Vorgaben wählen mussten. Für 9,9 % (Klasse 3) spielten diese Vorgaben im Prinzip eine Rolle. Wie Abbildung 1 (vor allem für Klasse 2) zu entnehmen ist, ist der erste Grundkurs für eine Reihe von Studierenden als „Ausgleichsfach“ für die Beleg- und Einbringungspflichten anzusehen.

Abbildung 1: Erwartungswerte der LCA auf die Frage: „Diesen Kurs habe ich gewählt, weil ich ihn wegen der gesetzlich vorgeschriebenen Kombinationsmöglichkeiten wählen musste.“



Für Studierende, die den ersten Grundkurs zur Abdeckung ihrer Beleg- bzw. Einbringungspflichten gewählt haben, zeigt ein Vergleich, dass Studierende mit einem Studienfach aus dem „sprachlich-literarisch-künstlerischen“ oder „gesellschaftswissenschaftlichen“ Aufgabenfeld sowie „Theologie/Philosophie/Ethik oder Sport“, signifikant häufiger für den 1. Abiturgrundkurs ein Fach aus dem „mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen“ Aufgabenfeld in der gymnasialen Oberstufe belegen. Umgekehrt belegen Studierende mit einem Studienfach im Bereich „Mathematik/Naturwissenschaft“ oder „Ingenieurwissenschaft“ ein Fach aus dem „sprachlich-literarisch-künstlerischen“ oder „gesellschaftswissenschaftlichen“ Aufgabenfeld (Abel 2001, S. 45). Dies

3 LCA's teilen Personen gemäß ihres Antwortverhaltens in Klassen ein. LACORD berechnet auf Basis von Schwellendistanzen die Anzahl der Klassen verschiedener Modelle. In dem hier gefundenen Modell fünf sind unterschiedlich große Schwellendistanzen, die für alle Items einer Klasse gleich sind, vorzufinden. Da diese Schwellendistanzen in den Klassen unterschiedlich groß sind, handelt es sich um ein klassenspezifisches Modell (Rost 1996).

zeigt deutlich, dass dieses Kursfach nicht ihrem Interesse entspricht. *Einseitige Kurswahlen werden durch Einbringungs- und Belegpflichten ausgeglichen* und die immer wieder beschworene Gefahr einer *zu frühen Spezialisierung vermieden*. Das Interesse an Fächern des 1. Abiturgrundkurses ist für diese Studierenden signifikant geringer gegenüber den Studierenden, die meinen dieses Fach mehr oder weniger freiwillig gewählt zu haben (Abel 2001, S. 46). Dies ist nicht weiter verwunderlich, da Interesse auf einer subjektiv empfundenen Wahlfreiheit basiert (Gruehn 1994, S. 4).

Drittens zeigen lokale Gegebenheiten weitere Einschränkungen der Wahlmöglichkeiten. Die Studierenden wurden gefragt, ob sie einen Kurs gewählt haben, „weil Kurse mit Inhalten, die mir gefallen hätten, nicht angeboten wurden“ und ob Kurse, die sie aus dem Angebot der Schule lieber gewählt hätten ausgefallen sind.

Tabelle 3: Kursangebot aufgrund lokaler Einschränkungen:

	N	%
Gewünschter Kurs kam zustande	475	64,1
Kurs wurde nicht angeboten	63	8,5
Grundkurs kam nicht zustande	92	12,4
Leistungskurs kam nicht zustande	110	14,0
Gesamt	741	100

Die Ergebnisse zeigen, dass in knapp zwei Drittel aller Fälle die gewünschten Kurse zustande kommen oder angeboten werden. Gut *ein Drittel der Schülerinnen und Schüler kann* allerdings mindestens einen *gewünschten Kurs nicht wählen!* Wenn in rund 36 % aller Fälle mindestens ein gewünschter Kurs nicht gewählt werden kann, so ist dies doch eine erhebliche Einschränkung der Wahlmöglichkeiten.

2.4 Schwierigkeit der Fächer

Ein Vorwurf an die Schülerinnen und Schüler ist immer wieder, dass sie sich bei der *Kurswahl eher für leichte Fächer* entscheiden. Als Indikator für leicht oder schwer verwende ich die erreichten durchschnittlichen Punktzahlen für acht Fächer der Leistungskurse mit hinreichend großen Fallzahlen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Durchschnittlich erreichte Punkte in einigen ausgewählten Leistungskursen.

	M	S	N
Physik	11,1	2,5	83
Mathematik	11,1	2,5	222
Pädagogik	10,8	2,4	75
Deutsch	10,7	2,4	221
Biologie	10,5	2,5	152
Englisch	10,1	2,6	217
Erdkunde	10,1	2,6	76
Geschichte	9,9	2,7	103

Die Mittelwerte liegen recht eng beieinander und ihre maximale Abweichung beträgt weniger als 1,3 Punkte, was weniger als einem halben Notenwert entspricht. Die meisten Punkte, also die beste Note, wird in Physik und Mathematik erreicht. Es könnte als das leichteste Fach bezeichnet werden, was aber im Gegensatz zu landläufigen Aussagen steht (Gruehn 1994, S. 14). Wenn die Schüler ihre Kurse wirklich nur nach der *Optimierung der Abiturnoten* auswählen, müssten sie vor allem Physik und Mathematik wählen, also Fächer die allgemein als schwer eingestuft werden. Die Tatsache, dass die Leistungskurse im Durchschnitt in etwa gleich bewertet werden, bestätigt die Annahme der Interessentheorie, nach der Jugendliche aus Interesse solche Fächer wählen, die ihrer subjektiv empfundenen Leistungsfähigkeit entsprechen. *Für Schüler sind bestimmte Fächer nicht an sich schwer oder leicht, sondern sie werden subjektiv als schwer oder leicht wahrgenommen.*

2.5 Übereinstimmung von Kurs- und Studienfachwahlen

Die Übereinstimmung von Kurs- und Studienfachwahlen ist ein Indikator, ob mit der Kurswahl Studienperspektiven auch wirklich berücksichtigt werden. Die Übereinstimmung (Tabelle 5) erscheint auf den ersten Blick nicht sehr groß. Sie beträgt für die Leistungskurse insgesamt 32,2 % und für die Grundkurse 8,8 %. Dies ist als untere Grenze anzusehen, da Studienfächer auch durch weitere Grundkursfächer repräsentiert sein können.

Betrachtet man nur die *Studienfächer, die ein hinreichend großes Äquivalent⁴ mit Schulfächern* haben, so beträgt die Übereinstimmung zwischen Kurs- und Studienfachwahlen insgesamt 67,6 %. Die Leistungskurse haben hier mit 54,1 % gegenüber den Grundkursen eine recht große Bedeutung. Studienfächer ohne Äquivalent in der gymnasialen Oberstufe, zeigen nur in 25 % aller Fälle eine eher *weitläufige Verwandtschaft zu Kursen* in der gymnasialen Oberstufe. Dies kommt weitgehend durch affine Fächer zustande, aber auch durch Übereinstimmungen mit seltenen Schulfächern.

Sehr hohe Übereinstimmungen zeigen sich für die Studienfächer Mathematik (100 %), Biologie (96 %), Englisch (95 %) und Deutsch (93 %). Dies könnte als Artefakt angesehen werden, da sie an jedem Gymnasium in NRW angeboten werden. Allerdings ist für keines dieser Schulfächer eine Abiturprüfung vorgeschrieben.

Tabelle 5: Übereinstimmung zwischen Studienfach und Fächern der Abiturse (in %)

Übereinstimmung des Studienfachs mit ...	N	%
... keinem Fach	388	51,6
... affinem Fach	56	7,4
... Grundkurs	66	8,8
... Leistungskurs	242	32,2
Total	752	100,0

4 Als hinreichend großes Äquivalent werden solche Fächer bezeichnet, die als Grund- oder Leistungskurs (theoretisch) an allen gymnasialen Oberstufen angeboten werden können (siehe Tabelle 2, S. 6).

Es zeigt sich, dass auch *Grundkurse mit Blick auf Studienfachwahlen belegt* werden, vor allem dann, wenn entsprechende Leistungskurse an der Schule nicht angeboten werden. Schülerinnen und Schüler berücksichtigen bei ihren Kurswahlen, entgegen der Kritik, Studienperspektiven, wenn dies möglich ist.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Wahlgründe recht deutlich, dass vor allem die beiden Leistungskurse, teilweise aber auch Grundkurse, aus Interesse gewählt werden. Auch die Geschlechtsunterschiede in der Kurs- und Studienfachwahl stehen mit Aussagen zur Interessenentwicklung in Einklang. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler wählt allerdings den 1. Abiturgrundkurs um den Einbringungs- und Belegpflichten der Aufgabenfelder zu genügen, was in geringerem Maße auch für den 2. zutrifft. Entgegen der Kritik hängen die Kurs- und Studienwahlen von persönlichem Interesse und Studienwahlperspektiven ab. Die meisten Schülerinnen und Schüler wählen die Fächer, die sie interessieren und in denen sie ihre Stärken entfalten können aufgrund individuell wahrgenommener Leistungsfähigkeit. Die Fächer werden von den Jugendlichen subjektiv als leicht oder schwer bewertet. Ein objektives Kriterium für schwere und leichte Fächer gibt es nicht, abgesehen von Alltagsvorstellungen. Die Abiturnotenoptimierung spielt eine eher untergeordnete, wenn auch angenehme, Nebenrolle. Die Schülerinnen und Schüler probieren vielmehr in den Kursen das aus, was sie gut können und worin sie sich eine Kompetenzsteigerung erhoffen. In der gymnasialen Oberstufe sind erstmals in der Schule die *Voraussetzungen – wenn auch eingeschränkt – für interessengeleitetes Handeln* gegeben, nämlich die relativ freie Kurswahl im Rahmen institutionalisierter Randbedingungen. Die Jugendlichen können sich eine Umwelt suchen, die es ihnen erlaubt, ihre Interessen zu erproben und ggf. zu revidieren. *Dies sollte nicht zur Disposition stehen*, wie gerade in Baden-Württemberg geschehen.

Allerdings können gut ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler für mindestens einem Kurs nicht die Fächer wählen, die sie interessieren. Die Gründe hierfür liegen in einem eingeschränkten Fächerkanon, den Beleg- und Einbringungspflichten und Einschränkungen an den jeweiligen Schulen. Dies bewirkt eine Konzentration auf wenige Fächer, die zu einer Art *Kerncurriculum* werden. Dies steht im Widerspruch zu Kritiken, nach denen es eine unübersehbare Fächervielfalt gibt. Auch können viele Schülerinnen und Schüler aufgrund der Einschränkungen des Fächerkanons nicht die Fächer wählen, die ihren Studienperspektiven entsprechen. Von daher und aus den Überlegungen zur Interessenentwicklung meine ich, dass es in der gymnasialen Oberstufe eher zu wenig Fächer gibt als zu viele. Wie soll Interesse an bestimmten Studienfächern aufgebaut werden, wenn ganze Bereiche – z.B. Rechts- und Ingenieurwissenschaften – in der Schule nicht vorkommen? Zwar muss nicht jedes einzelne Universitätsfach in der Schule vorkommen, die großen Bereiche sollten aber vertreten sein, ggf. innerhalb eingeführter Fächer. In der Konsequenz sprächen dies und interessengeleitete Wahlen für eine völlige Freigabe der Fächer. Die damit verbundene Diskussion über das Verhältnis zwischen Grundbildung und Individualisierung (KMK Expertenkommission 1995, S. 46 ff.) sowie weiterer Themen würde hier den Rahmen sprengen und war nicht Sinn der Studie.

Literatur

- Abel, Jürgen 2001: Motive für Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe und Studienfachwahlen. Sozialwissenschaftliche Forschungsdokumentationen 13. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung
- Bargel, Tino; Framheim, Gerhild; Gleich, Johann Michael; Kammhuber, Siegfried; Lenske, Werner; Peisert, Hansgert 1984: Studiensituation und studentische Orientierungen. Bad Honnef: Bock
- Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank 1999: Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf 2000: Motivation, Fachwahlen, selbstreguliertes Lernen und Fachleistungen im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos; R. Lehmann (Hg.), TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich
- Giesen, Heinz; Böhmeke, Wolfram; Effler, Manfred; Hummer, Annelie; Jansen, Rainer; Kötter, Bernd; Krämer, Hans-Joachim; Rabenstein, Ernst; Werner, Ruprecht R. 1981: Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Gruehn, Sabine 1994: Wie bedeutsam ist das Interesse für die Leistungsentwicklung in der Schule. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Hektographiertes Manuskript
- Herrlitz, Hans-Georg 2001. Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 3, S. 279-290
- Hochschulrektoren Konferenz 1995: Positionspapier der HRK zu Abitur, allgemeine Hochschulreife – Studierfähigkeit. Bonn, HRK
- Hodapp, V.; Mißler, B. 1996: Determinanten der Wahl von Mathematik als Leistungs- bzw. Grundkurs in der 11. Jahrgangsstufe. In: R. Schumann-Hengsteler, H. M. Trautner (Hg.): Entwicklung im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe
- Huber, Ludwig 1995: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der Gymnasien Oberstufe. In: Die Deutsche Schule, 87, S. 161-182
- Huber, Ludwig 1995: Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme der Studierfähigkeit. In: Das Hochschulwesen, 1995/1, S. 21- 27.
- Hummer, Annelie 1986: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten. Baden-Baden: Nomos
- Jungkunz, Diethelm 1982: Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse. Unterrichtswissenschaft, S. 73-83
- Kazemzadeh, Foad; Minks, Karl-Heinz; Nigmann, Ralf-Rüdiger. 1987: „Studierfähigkeit“ – eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: HIS
- Kasten, Hartmut 1991: Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung. Frankfurt/M.: Peter Lang
- KMK-Expertenkommission 1995: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Bericht und Vorschläge. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister
- Knittel, Tilmann; Bargel, Tino 1996: Die Organisation der gymnasialen Oberstufe und Wahl der Leistungskurse in ihren Folgen für die Studienvorbereitung und Studienbewältigung. Konstanz, Universität Konstanz, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (21)
- Krapp, Andreas 1992: Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus Sicht der Person-Gegenstands-Konzeption. In: A. Krapp, M. Prenzel (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere

- Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff
- Lange, Josef 1995: Erfüllt die Schule noch ihren Bildungsauftrag? Kritik und Erwartungen der Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 1995/3; S. 163-167
- Lührmann, Wolfgang 1996: Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit. Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2-1996, S. 1-19
- Lührmann, Wolfgang 1996: Abitur = Studierfähigkeit? In: Arbeitsamt Stuttgart, Berufsberatung (Hg.): Abitur = Studierfähigkeit? Symposium am 9. Oktober 1997 im Berufsinformationszentrum (BIZ) Stuttgart. Stuttgart: Arbeitsamt
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997: Amtliche Schuldaten 1996/97. Allgemeinbildende Schulen. Statistische Übersicht Nr. 288. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Nielsen, Henry; Thomsen, Poul V. 1987: Physikinteressen und Gründe für die Zweig- und Fächerwahl an dänischen Gymnasien. In M. Lehrke, L. Hoffmann (Hg.): Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht. Köln: Aulis
- Roeder, Peter Martin 1989: Bildungsreform und Bildungsforschung: Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: Empirische Pädagogik, 3, 2, S. 119-142
- Roeder, Peter Martin; Gruehn, Sabine 1996: Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Wahlmotive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42, 4, S. 497-518
- Roeder, Peter Martin; Gruehn, Sabine 1997: Geschlecht und Kurswahlverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 6, S. 877-894
- Rost, Jürgen 1990: LACORD. Latent class analysis for ordinal variables. A FORTRAN program. 2nd Edition. Kiel: IPN
- Rost, Jürgen. 1996: Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern u.a.: Hans Huber
- Schmied, Dieter 1982: Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Zeitschrift für Pädagogik, 28, 1, S. 11-30
- Schnabel, Kai Uwe; Gruehn, Sabine 2000: Studienwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos; R. Lehmann (Hg.), TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich
- Schneider, Gerd; Hauser, Karl; Schiefele, Hans 1979: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, Heft 1, S. 43-60
- Todt, Eberhard 1995: Entwicklung des Interesses. In: H. Hetzer, E. Todt, I. Seiffge-Krenke, R. Arbinger (Hg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg: Quelle&Meyer
- Todt, Eberhard 2000: Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. In Empirische Pädagogik, 14, 3, S. 213-254

Jürgen Abel, geb. 1946, PD Dr.; Studium der Mathematik und Pädagogik;
Privatdozent für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld;
Anschrift: Holländische Str. 29, 33607 Bielefeld;
Email: juergen.abel@gmx.net