

Jürgen Oelkers

### *Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien<sup>\*)</sup>*

Der historische Ausgangspunkt für mein Thema liegt fast 230 Jahre zurück. Am 5. September 1779 verlangte der preussische König Friedrich II. in einer Kabinettsordre die energische Neugestaltung des höheren Schulwesens. Adressat war der zuständige Minister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz und Leipe, er stammte aus Schlesien und ist der Erfinder des „Schnittstellenproblems.“ Zedlitz war von 1770 an preussischer Minister, zuständig auch für den Bildungsbereich. Am Ende seiner Amtszeit 1787 liess Zedlitz ein Prüfungsreglement ausarbeiten, das den Zugang zu den, wie es heisst, „nach Überzeugung nicht weniger Zeitgenossen überfüllten Hochschulen“ regeln sollte. Die Prüfung sollte sicherstellen, dass der Wissensstand der Studenten erhöht und ein annähernd gleiches Niveau ihrer Kenntnisse erreicht wird (Mainka 1995, S. 593/594).

Das Problem der „Schnittstelle“ war damit definiert: Wie kann sichergestellt werden, dass ein Studium ohne allzu grosse Unterschiede in der Vorbildung der Studierenden aufgenommen und so möglichst rasch absolviert wird? Die Antwort war, nicht überraschend, eine Prüfung für alle vor Beginn des Studiums. Der Vorschlag kam von den Universitäten, genauer: vom Kanzler der Reformuniversität Halle. Gedacht war an eine „öffentliche Aufnahmeprüfung für alle einheimischen Studienbewerber,“ die Prüfung sollte von einer speziellen „Examinationskommission“ durchgeführt werden und wer den Anforderungen nicht genüge, sollte erstmalig abgelehnt werden.

Zuvor war der Zugang frei und weitgehend ungeregt. Die Hochschulen klagten über den wachsenden Zustrom von unqualifizierten Studenten, wobei sie selbst niemanden abwiesen und nur auf natürlichen Verlust setzten. Das Verhältnis von Gymnasien und Universitäten war von generell Unzufriedenheit geprägt, die sich in Klagen manifestierte und die so gross war, dass, wie man heute sagt, Handlungsbedarf angesagt war. In der Kabinettsordre, die einen regulierenden Lehrplan für die Gymnasien enthielt und Lateinunterricht gerade für die praktischen Berufe empfahl, wird mehr Engagement der Lehrerschaft erwartet sowie von den Schülern strenge Disziplin und „selbständiges Arbeiten von Anfang an“ (ebd., S. 347).

Dass es ihm mit der Kritik ernst war, zeigte der preussische König ein Jahr später in seinem Brief „Über die deutsche Literatur und die Mängel, die man ihr vorwerfen kann.“ Der Brief enthält eine frühe und seitdem sehr gewohnte Form der Schulkritik. Die Form ist die der allgemeinen Verdächtigung. Die Lehrkräfte der Gymnasien, heisst es bei Friedrich, seien nicht in der Lage, anspruchsvollen Unterricht zu erteilen.

„Lang, diffus, langweilig, ohne thatsächlichen Inhalt bei ihrem Unterricht, ermüden sie ihre Schüler und flössen ihnen Widerwillen gegen das Studium ein“ (ebd., S. 348).

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem Symposium HSGYM – Hochschulreife und Studierfähigkeit am 17. Januar 2007

Aufgrund solcher Einschätzungen und einer sich häufenden Kritik machte der Kanzler der Universität Halle den Vorschlag, einheitliche Aufnahmeprüfungen einzuführen. In der Begründung seines Vorschlages überbot er seinen König noch in der Defizitanalyse, wenn er festhielt,

„dass sich unter den jungen Leuten, welche die Universität beziehn, ständig eine nicht geringe Anzahl von solchen Subjecten befindet, die nicht allein in den beiden sogenannten gelehrten Sprachen, sondern auch in den übrigen noch wichtigeren Vorkenntnissen, die sie von den Schulen mitbringen sollten, so unwissend sind, dass ihre Unwissenheit bald Mitleiden, und bald Widerwillen erregen muss“ (Schwartz 1910, S. 67).

Man sieht, dass nicht erst heute versucht wird, mit Klagesemantik die Bildungspolitik anzutreiben. Wir sind in Preussen: Der Vorschlag ging an eine neue Behörde, nämlich das von Zedlitz eingerichtete Oberschulkollegium, welches für die Schulaufsicht zuständig war. Das Kollegium beschloss, vor dem Entscheid erst einmal Gutachten einzuholen. Der Vorschlag wurde an die Universitäten und Gymnasien weitergegeben, die innerhalb von vier Wochen antworten musste. Auch heutigen Behörden ist diese Praxis der Beschleunigung durch Eilbedürftigkeit nicht fremd.

Das Ergebnis war eine Weichenstellung in der Schulgeschichte, denn der Vorschlag wurde abgelehnt und zwar einhellig. Beide Seiten, die Rektoren der Gymnasien wie die Leiter der Hochschulen, plädierten dafür, den Zugang zu den Universitäten durch eine einheitliche Prüfung *am Ende der Schulzeit* zu regeln, also keine Eingangsprüfungen vorzusehen (ebd., S. 597). Ende Februar 1788 beriet das Kollegium das Ergebnis der Begutachtung und eines seiner Mitglieder, der Berliner Gymnasialrektor Friedrich Gedike, wurde mit der Ausarbeitung eines Reglements beauftragt. Was er dann vorlegte, übrigens abgefasst in genau 10 Paragraphen, war das erste Maturitätsreglement im deutschen Sprachraum und so der Beginn der Schnittstellenproblematik.

Es ist historisch unklar, ob der Spruch „so schnell schiessen die Preussen nicht“ ein österreichisches Sprichwort ist, das zur Selbstberuhigung angesichts der Militärmacht Preussens verwendet wurde, oder das einfach auf den Soldatenkönig anspielt, der diese Macht aufbaute, aber nie einen eigenen Krieg führte. Vermutet wird auch, dass die Herkunft sehr viel profaner war, nämlich auf die Einführung des Zündnadelgewehrs zurückzuführen ist, mit dem man schneller schiessen konnte, was aber die preussischen Soldaten überforderte. Wie immer, im übertragenen Sinne und bezogen auf das Schnittstellenproblem stimmt der Spruch. Als die neue Reifeprüfung am 8. Januar 1789 erlassen wurde, hatte sie lediglich empfehlenden Charakter und sie galt auch nur für die Absolventen der Schulen, die dem Kollegium unterstanden, was bei weitem nicht alle waren. Auch Bewerber aus dem Ausland und solche, die von Hauslehrern auf das Studium vorbereitet wurden, waren davon nicht betroffen.

Der Grund für dieses vorsichtige Vorgehen immerhin der obersten Schulaufsicht war der erwartbare Widerstand der Praxis. „Nicht durchsetzbar,“ heisst es sinngemäss in den Protokollen, daher war dann auch der Innovationseffekt zunächst eng begrenzt. Die neuen „Zeugnisse der Reife“ - es gab auch Zeugnisse der *Unreife* - hatten ihrerseits nur empfehlenden Charakter und waren eigentlich nur bei der Vergabe von Stipendien relevant. Die Zeugnisse mussten nicht einheitlich bei der Einschreibung vorgelegt werden und wurden so auch nicht überprüft. Mit einer solchen Praxis wurden beide Ziele der Reform verfehlt; weder kam es zu einer „merklichen Verbesserung des Ausbildungsstandes“ noch wurde der „erhoffte Rückgang der Immatrikulationszahlen“ erreicht (ebd., S. 597/598).

Der Idee der Maturitätsprüfung schadete das nicht, allerdings dauerte es bis 1834, bevor ein neues Reglement den Gymnasien definitiv das Privileg zuteilte, allein für den Hochschulzugang zuständig zu sein. Alle noch bestehenden universitären Aufnahmeprüfungen wurden abgeschafft, die Reifeprüfung oder das „Abitur“ wurde zum Mass aller Dinge in der Höheren Bildung. Das gilt im Prinzip bis heute, allerdings nur dort, wo das Gymnasialprivileg noch vorhanden ist, also im Wesentlichen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo es noch eine weitgehend ungeschmälerte allgemeine Hochschulreife gibt. Ich sage „noch“ und bin damit beim Thema, weil die heutige Diskussion der „Schnittstellenproblematik“ neue Ideen des Zugangs ins Spiel gebracht hat, die die allgemeine Hochschulreife in der einen oder anderen Weise beschränken.

Die Art dieser Diskussion hat sich gegenüber Zedlitz und dem Kanzler der Universität Halle kaum verändert, obwohl die Verhältnisse, über die diskutiert wird, sich grundlegend geändert haben. Aber die Sprache der Kritik und Klage ist anpassungsfähig. Sie kann auf immer neue Verhältnisse der Schule und der Universität angewendet werden, ohne an Plausibilität zu verlieren. Thematisiert wird immer das Schnittstellenproblem und attackiert werden meistens die Gymnasien, immer dann, wenn die Professorinnen und Professoren sich über Studierende ärgerten, die ihrer Meinung nach zu schlecht qualifiziert waren. Die Liste der Kritiker und Ankläger ist lang und ich verzichte auf eine Aufzählung. Nur so viel: Eine fulminante Kritik der Gymnasien, nämlich die des Berliner Physiologen Emil Du Bois-Reymond aus dem Jahre 1877,<sup>1</sup> ist vermutlich für viele Leser heute noch plausibel, und zwar in einigen Passagen Satz für Satz.

Der Kampf der Bildung gegen die fortschreitende „Amerikanisierung“ kommt vor, die „drohenden Gefahren“ der heutigen Kultur werden thematisiert und die Begabungsauslese durch das Gymnasium wird bezweifelt. Lang ist die Liste der Mängel. Ein Vorwurf besteht darin, dass das Gymnasium es dazu gebracht habe, aufgrund seiner Leistungsanforderungen eine „wahrhaft despotische Herrschaft über die Familie“ auszuüben. Den Ertrag des Unterrichts konnte er feststellen, sagte Du Bois-Reymond, nämlich in einem Vierteljahrhundert medizinischer Prüfungspraxis mit mehr als dreitausend Kandidaten. Das Ergebnis sei erschreckend. Die „humanistische Bildung“ des „mittleren Mediziners“ lasse viel zu wünschen übrig, aber auch die formale Bildung sei mangelhaft. Konstatiert wird „fehlerhaftes“ und „geschmackloses“ Deutsch, Unsicherheit in der Rechtschreibung und „Vernachlässigung in der Muttersprache,“ dazu „eine oft erstaunliche geringe Belesenheit in den deutsche Klassikern“ (Du Bois-Reymond 1974, S. 146ff.).

Weitere Beschreibungen der „kümmerlichen Schulung“ durch die Gymnasien (ebd., S. 151) schliessen sich an, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass die Gymnasien schon im Blick auf die Ressourcen ganz unterschiedlich waren. Du Bois-Reymond sagte auch nicht, wie viele der Kandidaten trotz der Mängel die Prüfung bestanden und wie erfolgreich sie später ihre medizinische Karriere gestaltet haben. Schon gar nicht sagt er, ob und wie sie die Bildungserwartungen des Gymnasiums an ihre Kinder weitergaben. Die Gymnasien haben sich gegen ein solches Bashing natürlich auch gewehrt, mit eigenen Zahlen und Erfolgsgeschichten, nur war das weniger öffentlichkeitswirksam als die Professorenschelte. Immerhin gibt es erstaunlich viel Literatur, in der das umgekehrte „Schnittstellenproblem“ erscheint, nämlich die Weigerung oder die Unfähigkeit der Universitäten, genauer anzugeben, was sie eigentlich erwarten.

---

<sup>1</sup> Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Im Verein für wissenschaftliche Vorlesungen zu Köln am 24. März 1877 gehaltener Vortrag (Du Bois-Reymond 1974, S. 105-158).

Liest man die Vorschriften des Reglements von 1834, dann kann es ein „Schnittstellenproblem“ eigentlich gar nicht geben, weil die Gymnasien nur dann das Zeugnis der Reife ausstellen durften, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt waren. Schon der Kanzler der Universität Halle hatte die Schulrektoren aufgefordert, „strengstens“ darauf zu achten, keinem Schüler ein besseres Zeugnis auszustellen, „als er es eigentlich verdiente“ (ebd., S. 595). Die „Maturitäts-Prüfung“, heisst es im ersten Paragraphen des Reglements, ist die Bedingung dafür, ein Universitätsstudium aufnehmen zu können (Reglement 1834, S. 5). Das Privileg selbst wird so bestimmt:

„Der Zweck der Prüfung ist, auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der Schulbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besonderen wissenschaftlichen Fachs widmen zu können“  
(ebd.).

Das ist angenehm kurz und klingt präzise. Und der Zweckparaph hat Folgen. Die Schulen müssen sich an einer Zielsetzung orientieren, die ihnen von der Behörde vorgegeben ist. Dafür erhalten sie ein einzigartiges Privileg, und zwar alle gleich, unabhängig von ihrer 1834 höchst unterschiedlichen Qualität (ebd.). Die Schulbildung hat eine konkrete Basis, geprüft wird am Ende der Ausbildung Wissen, also weder Charakter noch Verhalten. Das Wissen wird wie heute unterschieden nach Fächern, die in zwei grosse Bereiche eingeteilt sind, nämlich Sprachen und Wissenschaften (ebd., S. 6):

### 1. Sprachen

- Deutsch
- Latein
- Griechisch
- Französisch
- Hebräisch (nur für Theologiestudenten)

### 2. Wissenschaften

- Religion
- Geschichte/Geographie
- Mathematik
- Physik/Naturbeschreibung
- philosophische Propädeutik

Mit den nötigen Verschiebungen kann man die heutige Fachverteilung durchaus wieder erkennen. Das preussische Reglement ist in gewisser Hinsicht die Mutter aller einschlägigen Verordnungen, weil sie drei für das Gymnasium als Schulform zentrale Dinge festlegt, neben dem Privileg der Reifeprüfung das Prinzip des gymnasialen Fachunterrichts und den Grundriss des Lehrplans. Die Inhalte der einzelnen Fächer wurden mit wenigen Sätzen in einem weit gefassten Rahmen festgelegt, also nicht detailliert vorgeschrieben. Lehrplanprosa wie heute gab es nicht.

Der allgemeine „Maassstab“ und die „Grundsätze für die Prüfung“ werden wie folgt bestimmt:

„Bei dem ganzen Prüfungs-Geschäft ist jede Ostentation, so wie alles zu vermeiden, was den regelmässigen Gang des Schul-Cursus stören, und die Schüler zu dem Wahne verleiten könnte, als sei ihrer Seits bloss zum Bestehen

der Prüfung, während des letzten Semesters ihres Schulbesuchs, eine besondere, mit ausserordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förderlich”  
(ebd.).

Ein Lernen nur für die Prüfung ist die Fehlform, die das Reglement ausschliessen will. Man muss folgern, dass diese Fehlform eine Reglerscheinung gewesen ist, die den Alltag der Gymnasien bestimmt hat und immer wieder Anlass war, an ihrer Effizienz zu zweifeln. Das Reglement von 1834 reagiert darauf mit einem Prinzip und einem Appell an die Einsicht, der darauf schliessen lässt, dass Minimalismus immer schon ein Problem war. Das Prinzip wird so formuliert:

„Der Maassstab für die Prüfung kann und soll derselbe seyn, welcher dem Unterricht in der obersten Classe der Gymnasien und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Classe zum Grunde liegt, und bei der Schluss-Berathung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend seyn, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist”  
(ebd.).

Das Ziel also ist nachhaltige und nicht bloss angelebte Bildung, aber das scheint nicht der Regelfall gewesen zu sein, denn dann wäre der Appell überflüssig gewesen. Er setzt einen bestimmten Befund voraus, der so formuliert wird:

„Eine solche Bildung lässt sich nicht durch eine übermässige Anstrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verworrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und unzusammenhängenden Notizen erjagen, sondern ist die langsam reifende Frucht eines regelmässigen, während des ganzen Gymnasial-Curses tätigen Fleisses“  
(ebd.).

Der Befund ist verknüpft mit einer Aufforderung an die Lehrkräfte, ihre Schüler in dieser Hinsicht zu erziehen:

„Diese Gesichtspunkte, welche das ganze Prüfungs-Geschäft leiten sollen, sind den Schülern der oberen Classen bei jeder schicklichen Gelegenheit möglichst eindringlich vorzuhalten, damit sie zur rechten Zeit und auf die rechte Art sich eine gediegene Schulbildung erwerben, nicht aber durch ein zweckwidriges auf Ostentationen berechnetes sich Abrichten für die Prüfung, sich selbst täuschen, und die Prüfungs-Behörde zu täuschen suchen”  
(ebd.).

Es gibt keine Angaben, wie viele Schüler von 1834 an preussische oder überhaupt Gymnasien besucht haben, die mit möglichst geringem Aufwand möglichst optimale Erträge erzielen wollten, aber ihre Zahl wird sicher diejenige übersteigen, die sich an den Paragraph 11 des Reglements von 1834 gehalten haben.

Man erkennt an der Art und Weise, wie das Reglement formuliert ist, warum es doch ein Schnittstellenproblem gibt. Der Übergang zwischen Gymnasium und Universität wird formal bestimmt, mit dem Zeugnis der Reife, das die Berechtigung verleiht; ob das Ziel der

Studierfähigkeit erreicht wird oder nicht, lässt sich mangels Abstimmung und Konkretisierung gar nicht sagen. Es ist nie gelungen, Konstrukte „Studierfähigkeit“ oder „Hochschulreife“ wirksam zu operationalisieren, also genauer zu bestimmen, was damit erreicht werden soll und wo die Grenzen liegen.

Das gilt auch in inhaltlicher Hinsicht. Die Lehrpläne der Gymnasien sind nie an die Fachcurricula der Universitäten angeschlossen worden. Was bei Beginn des Studiums erwartet wurde, war nicht mit dem abgestimmt, was am Ende der Gymnasialzeit erreicht werden konnte. Die allgemeine Hochschulreife war - und ist - eine pauschale Berechtigung, die mit einem Notenzeugnis Studierfähigkeit bescheinigt; der Übergang selbst wird von den immer neuen Erstsemestern vollzogen.

Nun könnte man einwenden, dass es nicht die Aufgabe der gymnasialen Bildung sei, für irgendwie passgenaue Anschlüsse zu Fakultäten oder Studienfächer zu sorgen. Im gültigen Reglement, also dem Maturitätsanerkennung-Reglement (MAR), wird eine solche Idee eigentlich ausgeschlossen oder zumindest nicht gefordert. Es heisst dort im Artikel 5:

Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Das sind zugegeben etwas viele Ziele. Oder anders gesagt, es sind keine „Ziele,“ die so konkret formuliert wären, dass sie sich auch überprüfen lassen. Dennoch ist die Sprachregelung der „breit gefächerten, ausgewogenen und kohärenten Bildung“ aufschlussreich, weil und soweit sie von „Ausbildung“ unterschieden wird. Das entspricht dem historischen Wortgebrauch, Gymnasien haben nie „Ausbildung“ für sich reklamiert, sondern immer „Bildung.“ Eine „fachspezifischen Ausbildung“ leisten alle universitären Studiengänge, auf sie bereiten Gymnasien vor, aber mit einem Angebot, das Breite abverlangt und nur begrenzt Spezialisierung zulässt. Das war 1834 nicht anders. Wie seinerzeit bezieht sich der gymnasiale Bildungsanspruch auf ein Bündel von Fächern, die heute flexibler und technisch besser gehandhabt werden, aber vom gleichen Prinzip ausgehen.

Inzwischen ist Einige bekannt, wie dieses eiserne Prinzip umgesetzt wird. Es gibt umfangreiche Daten aus der ersten landesweiten Befragung aller Schweizer Gymnasien aus dem Jahre 2004<sup>2</sup> sowie die Befunde aus den regelmässigen Befragungen der Absolventinnen und Absolventen der Zürcher Gymnasien. Hinzukommen weitere Studien zu einzelnen Aspekten, etwa zu den Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler. die Zürcher Daten. Daraus lässt ein Schluss ziehen, der angesichts der Spezialisierung der Schulen nicht überraschen kann. Im Blick auf den Fachunterricht sind die Gymnasien leistungsfähig, bezogen auf die Strategien und Formen des Lernens dagegen weniger. Die Maturarbeit wird von den Schülern wie von den Lehrkräften als Fortschritt in Richtung selbständiges, wissenschaftsnahes Arbeiten verstanden. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihre

---

<sup>2</sup> EVAMAR: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (2004).

Schwerpunktfächer überwiegend nach Interesse, die anderen Fächer werden nach Aufwand und Ertrag sowie nach den fortlaufenden Daten von Erfolg oder Misserfolg kalkuliert.

Es ist eine politische und nicht empirische Frage, ob die allgemeine Hochschulreife erhalten bleibt oder durch andere Formen der Berechtigung ersetzt werden soll. Diese Frage wird seit einiger Zeit auch in der Schweiz diskutiert. Vorstösse etwa seitens von *Avenir Suisse* (Sporn/Aeberli 2004) lassen erkennen, dass Zugänge zur Universität auch ohne die allgemeine Hochschulreife denkbar sind. Die Lösung im deutschen Sprachraum, mit einer pauschalen Berechtigung zu arbeiten, ist mehr als hundert Jahre lang auf eine kleine Elite zugeschnitten gewesen; die Schüler - und ziemlich spät auch die Schülerinnen - stammten aus Milieus, die nicht „bildungsnah“ waren, sondern die Bildung repräsentierten. Aber ist ein Privileg noch zeitgemäss, wenn die ursprüngliche Trägergruppe, das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts, verschwunden ist?

Ein Problem bei dieser Frage ist, dass wir „Bildung“ immer nach Massgabe des Bildungsbürgertums verstehen, als eigentlich elegisch. Das Bildungsbürgertum war ein spezielles Milieu oder eine Kulturform, die nicht mit den zeitgenössischen Gymnasien gleichgesetzt werden darf. Man muss sich vorstellen, dass der Lehrplan des preussischen Reglements von 1834 ein Reformlehrplan gewesen ist, der nicht die Praxis der Schulen spiegelte. Noch dreissig Jahre später hatte der Lehrplan etwa des Gymnasiums in Stuttgart eine Studentafel, die überwiegend nur Latein und Griechisch vorsah, eine Anforderung, die auch die lernwilligsten Schüler aus dem Bildungsbürgertum vor einige Probleme stellte. Entsprechend hoch war die Quote derer, die noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Gymnasium ohne Hochschulreife verlassen mussten.

Die Schulform Gymnasium hat sich seitdem stark entwickelt, einerseits durch Expansion, andererseits durch Lehrplanrevisionen und Anpassung der Organisation, einschliesslich Dauer und interne Zeitverteilung. „Anpassung“ ist etwas euphemistisch gesagt, die Dauer der gymnasialen Lehrgänge ist in den letzten fünfzehn Jahren gesenkt worden, die Studentafel, also die innere Zeit der Schule, wurde aus diesem Grunde angepasst und weil seit 1995 eine neue Fächerstruktur besteht. Aber allein diese Faktoren zeigen, dass das heutige Gymnasium mit seinen historischen Vorgängern vielleicht noch die Idee gemein hat, aber weder den Lehrplan noch die Schulorganisation noch die Unterrichtskultur. Der Wandel hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten beschleunigt, was auch mit dem neuen Instrumentarium der Systementwicklung zu tun.

Die Expansion der Gymnasien war im europäischen Vergleich mässig: Eine Prognose des Bundesamtes für Statistik für die landesweite gymnasiale Maturitätsquote<sup>3</sup> geht davon aus, dass die Entwicklung seit 1980 zwanzig Jahre durch mehr oder weniger starkes Wachstum bestimmt war. Die Quote der gymnasialen Maturität betrug im Jahre 1980 schweizweit etwas über 10% eines Jahrgangs und stieg bis 2000 auf etwa 19 Prozent an, wobei grosse kantonale Unterschiede in Rechnung gestellt werden müssen. Die Prognose bis 2015 sieht keinen dramatischen Zuwachs. Nach der leichten Delle zwischen 2000 und 2005 wird zehn Jahre später eine Quote um 21 Prozent erwartet, wobei eine von zwei Varianten näher bei 20 Prozent liegt. Sicher ist, dass der Anteil an Gymnasiastinnen stärker steigt als der an Gymnasiasten. Das Feminisierungsproblem verschwindet also nicht.

Die Schweizer Maturitätsquote wird von der OECD - inzwischen die oberste Ratingbehörde im Bildungsbereich - regelmässig als viel zu tief angesehen, so dass jährliche

---

<sup>3</sup> Statistik Schweiz: Gymnasiale Maturitätsquote. <http://www.bfs.admin.ch/>

Mängelrügen die Folgen sind, die dem Bildungssystem angelastet werden. Die gleiche Behörde stellt die Schweiz als vorbildlich hin, wenn es um die Entwicklung des Beschäftigungssystems geht und die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt zur Sprache kommt. Der Widerspruch zwischen Lob und Tadel erklärt sich mit der wechselnden Optik, einmal wird das Schweizerische Bildungssystem von der Wissensgesellschaft der Zukunft her betrachtet und so auf die Universität bezogen, das andere Mal sind die sehr unterschiedlichen europäischen Erfahrungen mit Berufsbildung massgebend.

Bei allen Problem mit Lehrstellen, kein anderes Land erreicht die Schweizer Zahlen, etwa der Jugendarbeitslosigkeit oder der Überbrückungsprogramme. Und gerade das Schweizer Beispiele zeigt, dass Erfolge in der Bildungssteuerung mit der Diversität attraktiver Angebot. Wer durch Flaschenhalse steuert, also möglichst alle Schülerinnen und Schüler nur auf *eine* Zielperspektive festlegt, wird irgendwann von den schlechten Ergebnisse eingeholt. Auch die skandinavischen Gesamtschulen entgehen dem Problem der anschliessenden Qualifikation nicht und haben hier keineswegs überzeugende Ergebnisse, wie selbst die OECD, sonst Freund dieser Systeme, rügte.

Die Schweizer Zahlen erklären sich auch damit, dass es zwei Achsen im Bildungssystem gibt, die zwischen der Volksschule und der Berufsbildung und die zwischen dem Gymnasium und der Universität. Anders als in Frankreich ist Berufsbildung kein sozialer Abstieg und weit mehr als in Deutschland gibt es lohnende Alternativen zum Studium, das ja mit nach der Einführung der Berufsmaturität auch an Fachhochschulen absolviert werden kann. In einem so differenzierten System mit verteilten Lehrgängen und so Chancen spricht fast Alles *für* und nicht *gegen* die Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife?

Allerdings wird bildungspolitisch gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob der Übergang zwischen Gymnasium und Universität nicht doch auch formal neu geregelt werden soll. Viele Maturandinnen und Maturanden wünschen sich eine stärkere Spezialisierung ihrer Ausbildung einhergehend mit mehr Wahlmöglichkeiten, aber diesem Wunsch nachzugeben, würde den Einstieg in eine Fach- oder Fakultätsreife bedeuten, die mit der Leitidee des MAR nicht vereinbar wäre. Die breite gymnasiale Allgemeinbildung sollte daher als begründendes Prinzip erhalten bleiben. Allerdings muss mehr getan werden, den Sinn dieses Prinzips und so die Anlage des gymnasialen Curriculums verständlich zu machen.

Eine Aufhebung der allgemeinen Hochschulreife würde das entscheidende Privileg der Gymnasien beseitigen, was nicht anzuraten ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Zugänge zu den Universitäten und den anderen Hochschulen, die eine allgemeine Hochschulreife voraussetzen, weiterentwickeln. Aber bevor radikale Lösungen ins Auge gefasst werden, sollte die bisherige Qualität erwogen werden (Oelkers 2008). Die Gymnasien gewährleisten mit der heutigen Ausbildung, dass in der grossen Mehrzahl der Fälle Studien ohne Verzögerungen und Nachbesserungen aufgenommen werden können. Die Erwartungen der Hochschulen könnten präziser bestimmt werden, wobei auch endlich an eine Operationalisierung der „Hochschulreife“ gedacht werden kann, die sich auf eine klare Beschreibung der bei Studienbeginn erwarteten fachlich und überfachlichen Kompetenzen bezieht.

- Anforderungen etwa an das Leistungsverhalten, die Eigenständigkeit des Lernens oder die Kultur wissenschaftlichen Arbeiten lassen sich ebenso deutlich formulieren
- wie Erwartungen an den Kenntnisstand in den einzelnen Fächern des gymnasialen Lehrgangs.



- Auch die Eingangsvoraussetzungen der Fachstudien könnten so gefasst werden, dass sie eine Erfolgskalkulation auch für solche Maturandinnen und Maturanden erlauben, die dem jeweiligen Fach eher fern stehen.

Das Zürcher Projekt „Hochschule-Gymnasium“ geht in diese Richtung, deswegen sind Sie hier. Für alle Unterrichtsfächer sollen Themen und letztlich auch Kompetenzerwartungen ausgehandelt und festgelegt werden. Ich füge dem Projekt noch folgende Überlegung hinzu: Die Grundidee hinter dem MAR-Reglement ist, dass die Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien im Prinzip so qualifiziert sind, dass sie *jedes* Studium ergreifen können. Aber dann müssen sie erheblich besser als heute über die Anforderungen auch von den Studienfächern informiert sein, die nicht ihrem Schwerpunktfach oder ihrem Profil nahe sind.

Faktisch besteht für einen grossen Teil der Maturandinnen und Maturanden die allgemeine Hochschulreife nicht, in dem Sinne, dass sie nach Abschluss der Maturität unter Abwägung der verschiedenen Angebote wählen würden, was sie studieren wollen. Die Richtungen sind deutlich vorgespurt, wenngleich nicht in allen Maturitätsprofilen. Aber das entwertet nicht die Breite des gymnasialen Angebots. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit verschiedenen Fächern und so mit Sichtweisen und Problemlagen konfrontiert werden, auch wenn sie nur einseitig interessiert sind. Anders liesse sich gymnasiale Bildung kaum rechtfertigen. Daher sollte zwischen dem Inhalt der Hochschulreife oder dem Ziel der Bildung und der Berechtigung unterschieden werden. Ein Verzicht auf die bisherige Berechtigung ist im Blick auf Nachfrage, Bestand und Funktion der Gymnasien nicht ratsam. Aber das heisst nicht, jede Weiterentwicklung könnte oder sollte ausgeschlossen werden.

Eine interessante Zukunftsaufgabe für die Schweizerischen Universitäten ist die internationale Rekrutierung von hoch qualifizierten Studentinnen und Studenten, aber das dürfte auf absehbare Zeit nicht das Hauptproblem darstellen. Unabhängig von dieser Frage sind im Blick auf die künftige Berechtigung der Maturitätszeugnisse und so den Übergang zwischen Gymnasium und Universität neue Lösungen vorstellbar, die sich vom jetzigen System mehr oder weniger stark unterscheiden. Dabei lassen sich vier verschiedene Modelle differenzieren, die in der einen oder anderen Weise angedacht sind und bereits diskutiert werden:

- Zulassungsprüfungen der Universitäten und Hochschulen
- Verlagerung der Abschlussprüfungen
- Gemischte Abschluss- und Eingangsprüfungen
- Übertragung des ECTS-Punktesystems

Die radikalste Lösung wäre die Preisgabe des Maturitätsprivilegs. Das Abschlusszeugnis der Gymnasien wäre nicht mehr gleichbedeutend mit der Zulassung zum Studium. Die Universitäten und Hochschulen würden stattdessen eigene Zulassungsprüfungen vornehmen, zu denen sich jeder anmelden kann, der sich die Prüfung zutraut. Die Prüfungen wären fach- oder fakultätsgebunden und setzten keine allgemeine Hochschulreife voraus oder dies nur in formaler Hinsicht. Getestet werden neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen, aber nicht mehr ein allgemeiner Bildungsstand. Auf den kommt es dann nicht mehr an, mit allen Folgen für das MAR und seine Philosophie.

Weniger radikal, aber immer noch einschneidend wäre eine Verlagerung der gymnasialen Abschlussprüfungen an externe Prüfungsbüros, die gleiche Standards anlegen und unabhängig sind. Die Berechtigung hätte so die Voraussetzung, dass *nicht* prüft, wer ausbildet. Das Maturitätsprivileg bliebe den Gymnasien erhalten, aber sie würden Macht

abgeben. Das Zentralabitur in manchen deutschen Bundesländern wäre ein Beispiel, wie ein solches Prüfungssystem verfährt, wenngleich das Zentralabitur nicht von einem unabhängigen Prüfungsbüro abgenommen wird. Das Zentralabitur ist auch nicht testbasiert und stellt mehr eine Leistungsüberwachung durch die Bürokratie dar als wirklich ein System mit objektiven Standards.

Möglich wäre drittens auch eine gemischte Form der Prüfung, die teils den Gymnasien, teils den Universitäten überlassen wäre und mit einem Anrechnungssystem organisiert werden könnte. Die Gymnasien prüfen die allgemeine Hochschulreife wie bisher, aber zusätzlich gäbe es fakultäts- oder studiengangsbezogene Eingangsprüfungen, die anteilig verrechnet werden. Das Maturitätsprivileg wäre dann nur noch zwei Drittel oder die Hälfte wert, die pauschale Berechtigung würde verschwinden, die Universitäten und Fachhochschulen wären am Zugang mit einem bestimmten Schlüssel beteiligt. Der Schlüssel kann je nach Leistung angepasst werden, also grössere und kleinere Anteile beider Seiten festlegen. Das System wäre flexibel und könnte auf Schwankungen reagieren, was heute nicht der Fall ist.

Viertens könnte man im Gymnasium auf aufwändige Abschlussprüfungen verzichten und die Leistungen fortlaufend mit einem Punktesystem nach Vorbild des *European Credit Transfer System* (ECTS) bewerten. Das setzt die Abstimmung von Aufgaben und Leistungen mit der Lernzeit der Schülerinnen und Schüler voraus. Alles, was innerhalb der Lernzeit geleistet wird, erhält eine Bewertung. Am Ende der gymnasialen Ausbildung könnte dann etwa eine Prüfung stehen, die sich auf die Maturaarbeit und ihr Umfeld konzentriert. Die Maturaarbeit stellt in den besten Fällen eine eigenständige, forschungsnahe Lernleistung dar, an der sich fachliche oder interdisziplinäre Fragestellungen prüfen lassen. Alles Andere würde semesterbegleitend geprüft und benotet werden, etwa so, wie dies in den universitären Bachelor-Studiengängen der Fall ist, die in bestimmten Fächern sogar auf Abschlussarbeiten verzichten.

Der Anschluss an diese Studiengänge wird auch in anderer Hinsicht zu einem Prüfstein der Gymnasien. Mit dieser Organisation könnte man sich Übergänge in die Universität *ohne* grossen Prüfungsaufwand vorstellen. Verlangt wird einfach nur eine bestimmte Punktzahl in einem standardisierten Anforderungssystem, wie dies etwa in Ländern wie Neuseeland der Fall ist. Die Leistungen können sich auf bestimmte Niveaus beziehen und werden entsprechend zertifiziert. Bestimmte Universitätsfächer können höhere Anforderungen verlangen als andere, aber komplizierte Prüfungen am Ende des gymnasialen Lehrgangs wären nicht mehr erforderlich. In Modulen werden am Ende bestimmte Kompetenzen erreicht oder nicht erreicht, bescheinigt in Punkten, die von einer bestimmten Zahl an für die nächste Ebene berechtigten.

Vermutlich wäre das radikalste Variante, weil sie auf einen definitiven Abschluss und einen für alle geprüften Übergang verzichtet. Aber wahrscheinlicher sind Entwicklungen in kleinen Schritten, die gymnasialen Abschluss und Aufnahme in bestimmte Studiengänge stärker aufeinander beziehen. Das spricht für eine reduzierte Version der dritten Variante. Die Gymnasien erteilen nach wie vor die allgemeine Hochschulreife, aber beziehen die Leistungen und ihre Bewertungen auf gemeinsame Standards fachlicher wie überfachlicher Art. Zusätzlich können die Universitäten fächer- oder fakultätsspezifische Anforderungen stellen, wie dies heute bereits bei der Lateinvoraussetzung in Studiengängen der Philosophischen Fakultät der Fall ist.

Aus dieser Analyse ergeben sich die folgenden Schlussfolgerungen: Die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung für Studiengänge an Schweizer Universitäten und Pädagogischen Hochschule sollte beibehalten werden. Zulassungsbeschränkungen etwa durch Noten sind nicht erforderlich, die Verteilung der Studierenden ist ein besserer Indikator als eine künstliche Regulierung. Was es geben sollte, sind Anforderungsprofile für Fakultäten und/oder für Fächer. Im Bedarfsfall können ergänzende Assessments für einzelne Studienrichtungen eingerichtet werden, auf die sich die Studierenden vorbereiten können. Erforderlich dafür ist die enge Kooperation zwischen Gymnasien, Universitäten und anderen Hochschulen. Die Leistungen der Absolventen von Gymnasien sollten Kompetenz bezogen zertifiziert werden.

Leistungsnachweise im Gymnasialbereich waren bislang Noten und Zeugnisse. Wenn diese Form beibehalten werden soll, fragt sich, wie sie aussagekräftiger gestaltet werden kann. Aus EVAMAR geht hervor, dass immer noch im gymnasialen Bewertungssystem Bezugsnormen fehlen. Solche Normen werden heute mit Kompetenzmodellen und Standards beschrieben, die die Gymnasien für ihre Leistungsanforderungen entwickeln sollten. Ähnlich wie die Volksschulzeugnisse im Kanton Zürich wären Formen der Zertifizierung zu wählen, die stärker auf die tatsächlich erreichten Kompetenzen in den einzelnen Fächern abzielen.

Für die Gymnasien stellt sich bei Erhalt der allgemeinen Hochschulreife kein wirkliches gravierendes Problem. Die Berechtigung bezieht sich auf Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen, sofern diese, wie etwa die Pädagogischen Hochschulen, eine gymnasiale Maturität als Eingangsvoraussetzung vorsehen. Die Situation stellt sich anders dar, wenn alle oder hinreichend viele Hochschulen als Eingangsvoraussetzung mehr oder anderes vorsehen als die allgemeine Hochschulreife. Aber das ist derzeit nicht anzuraten, ausländische Beispiel mit ganz anderen Maturitätsvoraussetzungen sind zur begrenzt aufschlussreich und letztlich ist entscheidend, ob die jetzige Qualität gehalten verbessert werden kann. Um das festzustellen, genügen Tests und ist ein Systemwechsel nicht erforderlich.

Der Zugang mit *einem*, allgemein anerkannten Abschluss auf der Sekundarstufe II ist die Lösung, die den geringsten Aufwand an Veränderung abverlangt. Es genügt fürs Erste, wenn die Anforderungen präziser gefasst und die Erwartungen genauer bestimmt werden, also das „Schnittstellenproblem“ tatsächlich Bearbeitung findet. Es ist vielleicht nicht unwichtig darauf hinzuweisen, dass es solche Absprachen zwischen Gymnasium und Universität in der langen Geschichte der wechselseitigen und nicht immer nur freundlichen Beobachtung nie gab. Hier liegt also eine echte Entwicklungschance.

### *Literatur*

Du Bois-Reymond, E.: Vorträge über Philosophie und Gesellschaft. Hrsg. v. S. Wolgast. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1974.

Mainka, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wihelms II. von Preussen. Berlin: Duncker&Humblot 1995. (= Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Herausgegeben im Auftrag der Preussischen Historischen Kommission von Johannes Kunisch, Band 8).

Oelkers, J.: Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Berlin 1834.

Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium 1787-1806 und das Abiturientenexamen. Band 1. Berlin 1910.

Sporn, B./Aeberli, Chr.: Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse 2004.