

Jürgen Oelkers

Prognosewert des Abiturs - theoretisch betrachtet ^{)}*

1. Zwei Erlebnisse mit „Abitur“

Vor zwei Wochen feierten die drei Gymnasien der Stadt Winterthur ihr 175-jähriges Bestehen. Genauer müsste ich sagen, so alt war nur eines, nämlich das humanistische, aber man feierte zusammen, auch um den Wert der Schulform Gymnasium öffentlich darzustellen, was in der Schweiz durchaus noch notwendig ist, weil das Gymnasium noch keine neue Form von Volksschule ist und andererseits andere Wege des Hochschulzugangs bestehen. Wenn die Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg zu Beginn dieses Jahres stolz vermelden konnte, dass die Abiturquote erstmals über 50% eines Jahrgangs gelegen habe,¹ dann wäre das in der Schweiz Anlass gewesen für einen veritablen Bildungsaufstand.

In Winterthur wurde die ganz andere Situation der Gymnasien anlässlich einer Feier auf einem Podium diskutiert. Dort trafen sich Experten mit Ehemaligen. Einer von den Ehemaligen, inzwischen Ökonom, sagte: Unmittelbar nach der Maturität sei seine Allgemeinbildung in ihrem besten Zustand gewesen, danach habe er sich zwar bemüht, in den verschiedenen Fächern Anschluss zu halten, doch Beruf und Studium hätten zur Spezialisierung gezwungen, die gleichbedeutend sei mit einer Verengung der Interessen. Der Wert des Abiturs würde so gesehen lebensgeschichtlich schrumpfen.

Das zweite Erlebnis hatte ich in einem Gespräch mit einer Prüfungsexpertin für das Schweizer Gymnasium. Sie berichtete über Realerfahrungen in Prüfungen. Die betreffende Schule nenne ich nicht. In einer Geschichtsprüfung war die Kubakrise das Thema. Eine Kandidatin wurde gefragt, wer die Urheber dieser Krise waren. Sie schien es nicht zu wissen, antwortete gleichwohl und sagte: „Bill Clinton und Stalin“. Auf meiner Notenskala wäre dafür kein Platz gewesen. Am Ende der gesamten Prüfung wurde die Note „vier“ gegeben.

Nun kann man streiten, wofür diese Episode steht:

- Allgemein sinkende Schulleistungen.
- Fehlende Prüfungsstandards der Schule.
- Mangelndes Interesse der Schülerin für das Fach Geschichte.
- Die Folge zu geringer Ressourcen für den Unterricht.
- Das Belohnen von Minimalismus.

Der Streit über die Ursache dieser Episode ist ebenso beliebt wie schwierig. Die sehr populäre These der sinkenden Schulleistungen lässt sich in der Breite nicht verifizieren und läuft Gefahr, die Vergangenheit zu glorifizieren; die Prüfungsstandards in den Schulen sind unterschiedlich, aber nicht einheitlich zu weich; die Interessen der Schüler variieren und

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Studierfähigkeit und Abitur“ am 13. 10. 2012 in Berlin.

¹ Die Welt vom 18. Januar 2012.

richten sich auch danach, wie die Fächer informell eingeschätzt werden; die stärkste Ressource in der Schule ist neben dem Budget und dem Personal die Verteilung der Zeit, also die Dotierung der Fächer mit Lektionen, Geschichte ist dabei kein Randfach wie Kunst oder Musik; bei einer Bandbreite von zehn Grundlagenfächern und je einem Schwerpunkt- und Ergänzungsfach im heutigen Maturitätslehrgang der Schweiz kann nicht überall maximaler Aufwand betrieben werden.

Die Medien lieben die „sinkenden Schulleistungen“, auch die „Kuschelpädagogik“ und die Frage, ob nicht Härte die Antwort auf die Defizitdiagnose sein muss. Dass Bill Clinton und Stalin die Kubakrise verursacht haben, könnte aber einfach nur ein Ausreisser in einer Prüfungssession gewesen sein, die ansonsten von der Normalverteilung bestimmt war. Etwas anderes ist auffällig. Es geht um Gymnasien, offenbar tut der Ausreisser da besonders weh, aber es ist eben auch nur eine einzelne Episode, die eher mit der Frage verbunden ist, warum die Prüfung nicht wiederholt werden musste. Ein Urteil über das System lässt die Episode nicht zu.

Warum aber ist das Gymnasium die Schulform, die sich mit Ausreissern besonders schnell blamieren kann, wenn sie bekannt werden? Von den künftigen Eliten und dann auch noch der Wissensgesellschaft erwartet man Perfektion und nicht Ignoranz, doch es waren Klagen über sinkende Schulleistungen, die dazu geführt haben, auf die Idee zu kommen, den Gymnasien die allgemeine Hochschulreife anzuvertrauen. Das klassische „examen abiturium“ war einfach nur die Abgangsprüfung eines Lehrgangs. Entscheidend für die Macht der Gymnasien war die Zubilligung des Privilegs, mit dieser Prüfung für den Hochschulzugang zu sorgen, also über ein Monopol zu verfügen. Noch Wilhelm von Humboldt konnte sich im Frühjahr 1788 an der Universität Göttingen immatrikulieren, ohne je eine Schule besucht zu haben.

2. Ein historischer Blick auf das Abitur

Der historische Ausgangspunkt für das Gymnasialprivileg liegt mehr als 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 Privilegs. 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 genügte, sollte erstmalig abgelehnt werden können.

Zuvor war der Zugang frei und weitgehend unregelt. 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 generell von 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).

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 mussten. 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.

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. Anders hätte sich Wilhelm von Humboldt nicht ein zweites Mal einschreiben können.

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. 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.

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 von 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. Aber was heisst eigentlich „Hochschulreife“?

3. *Das Abitur als Konzept*

Als man sich noch unbefangen auf die ganzheitliche deutsche Bildung beziehen konnte, fand die gängige Kritik an der Hochschulreife Ausdruck in einem Wortspiel: Das *Abitur* sei in Wirklichkeit ein *Additur*, der Erwerb unzusammenhängenden Wissens, das keine wirkliche Bildung erkennen lasse.² Andererseits war und ist „Bildung“ der gängige Anspruch des deutschen Gymnasiums. Bis heute wird feinsinnig zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ unterschieden, weil ja Gymnasiasten keine Lehrlinge sein sollen. Aber ob das Gymnasium wirklich zur Bildung im Sinne der deutschen Klassik führt, war immer von Selbstzweifeln durchsetzt. Nicht ohne Grund wird ständig Klage geführt, dass bei

² So noch im Merkur (1980), S. 842.

zunehmenden Zahlen und sinkender Anstrengungsbereitschaft die Qualität sinke. Als Friedrich Nietzsche diese These 1872 vor dem akademischen Publikum in Basel entwickelte, stiess er im Übrigen auf unerwartete Kritik.

In dieser Situation fällt auf, wie unbestimmt das Konzept ist. Wenn das Abiturzeugnis die Hochschulreife nachweisen soll, dann weiss man nicht recht, was da genau nachgewiesen wird. „Reife“ meint Abschluss einer organischen Entwicklung, nicht eines schulischen Lehrgangs. Alle Versuche, die zum Studium notwendige Qualität der Studierenden mit Begriffen im Umkreis von „Reife“ zu bestimmen, führen zur Erfahrung des infiniten Regresses. Jede Definition legt die Notwendigkeit weiterer Definitionen nahe, egal ob man von „Hochschulreife“ oder „Studierfähigkeit“ spricht.

Nehmen wir ein Beispiel aus der guten alten Zeit des Gymnasiums. 1960, die Abiturientenquote lag bei 7% eines Jahrgangs, hiess es im dritten Band des *Lexikons der Pädagogik* des Herder-Verlages zum Thema Hochschulreife:

„Der junge Mensch (soll) so in die tieferen geistigen und kulturellen Zusammenhänge unseres Daseins, in das Wesen der Sprache und der Geschichte des eigenen Volkes sowie fremder Völker, in die Mathematik und Naturwissenschaften eingeführt worden sein, dass eine eigene Urteilsbildung ermöglicht wird und er in der Lage ist, auf Grund der erworbenen Allgemeinbildung sich mit Erfolg in der wissenschaftlichen Arbeit, wie sie an der Hochschule betrieben wird, zu betätigen“ (Lexikon der Pädagogik 1960, S. 1073).

Sport, Musik und Kunst tragen nicht zur Hochschulreife bei, man erkennt schon hier die Sprachlastigkeit der Definition und vom „Wesen“ der Geschichte konnte schon damals keine Rede sein. Die Definition spiegelt den Zeitgeist und orientiert sich am seinerzeitigen Verständnis der Profession, einschliesslich des Philologenverbandes.

Der Begriff „Hochschule“ bezeichnete zu diesem Zeitpunkt in aller Regel solche mit akademischen Rechten. Eine Ausnahme waren die Pädagogischen Hochschulen für die Volksschullehrer. Sie setzten das Abitur voraus und gingen aber nicht davon aus, dass damit der „Erfolg in der wissenschaftlichen Arbeit“ gesichert sei. Studium hiess, auf ein Berufsfeld vorbereitet zu werden, nicht jedoch wissenschaftlich zu arbeiten. Das aber traf auf viele akademische Berufe zu, auch wenn der deutsche Bildungsbegriff das gerne anders gehabt hätte. Offenbar hat das Abitur verschiedene Verwendungszwecke, ohne allein dem Ideal der zweckfreien Bildung zu dienen.

Verfasser des Artikels für das Lexikon der Pädagogik war der Philologe August Klein aus Neuss, der unter Paul Mikat im nordrhein-westfälischen Kultusministerium tätig war. Ministerialrat Klein war auch in der noch jungen Zeitschrift für Pädagogik als Schriftleiter für die Belange der Lehrerbildung tätig. Minister Mikat sorgte dafür, dass die Definition seines Ministerialrates auf denkwürdige Weise unterlaufen wurde. Er erfand nämlich die „Quereinsteiger“ für den Lehrerberuf, die das Abitur nur als Ticket benötigten, um nach einer Anlernzeit berufsbegleitend qualifiziert zu werden. Die Lehrerverbände konnten noch so sehr protestieren: In der Praxis steht die Bedarfsdeckung vor der Ausbildung. Bei Juristen oder Medizinern wäre das ausgeschlossen.

Heute reden wir anders, auch profaner, denn gelegentlich wird „Studierfähigkeit“ auch einfach als potentielle *Studienabschlussfähigkeit* verstanden, ohne materiell bestimmt zu werden. Man hält einfach ein Studium aus und durch. Aber dann wäre der Wert des Abiturs

unmittelbar gefährdet, denn er kann nicht einfach darin bestehen, Durchhaltewillen zu vermitteln und instand gesetzt zu werden, einen Abschluss zu erzielen. Jedenfalls würde es dann schwierig für die Gymnasien, sich als besondere Anstalten der Bildung zu verstehen, weil sich das nur materiell, mit dem Erfolg im Fachunterricht, beschreiben lässt.

Der bloße Wechsel der Sprache ist trügerisch, von der Rhetorik der Experten kann man nicht auf die Praxis schliessen. „Kompetenz“ ist ein Modebegriff, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Die heutige „Kompetenzorientierung“ ist bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgezogen. Aber wenn man etwas anders bezeichnet, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),³ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.⁴

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁵ ist bis heute angesagt. Von besseren *Prüfungen* ist dabei nicht die Rede, auch die heutige Ausbildung meidet dieses Thema und gute Fachliteratur oder auch nur ein Vademecum scheint es nicht zu geben. Man könnte auch sagen, die Reformpädagogik ist überall.

Um nicht die Psychologen zu verärgern: Es geht um die *Entgrenzung* des Konzepts, ein Phänomen, das im Umkreis von Lehrerbildung, Fachdidaktik und Lehrmittelproduktion immer wieder zu beobachten ist. Man löst kein Problem, aber benennt die Aufgabe neu. Mit Wittgenstein könnte man sagen: Das eng definierte Sprachspiel „Kompetenz“ erweitert sich zu einem mäandernden Strom von Familienähnlichkeiten, die nur formal zusammengehalten werden. Überall gibt es plötzlich nicht nur „Kompetenz“, sondern „Kompetenzstufen“, auch wo diese gar nicht sinnvoll sein können. Diese Sprache ist einfach masslos geworden, so wie früher alles „emanzipatorisch“ sein musste.

Abgesehen von dieser sprachästhetischen Kritik, wie und warum entsteht die Frage nach dem „Prognosewert“ des Abiturs? Ich habe drei Vermutungen:

³ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

⁵ Sperrung im Zitat entfällt.

- Die hohe Quote der Studienabbrecher wirft ein schlechtes Licht auf die Gymnasien, obwohl längst nicht alle Studierenden Absolventen von Gymnasien sind.
- Zweitens ist das Abiturzeugnis, egal, wo es erworben wird, mit der allgemeinen Hochschulreife verbunden und stellt so von sich aus eine Prognose dar.
- Und drittens stellt der Wert dieser Prognose ein Problem dar, weil eine Schnittstelle im Bildungssystem überwunden werden muss, ohne dass beide Seiten direkt verbunden wären.

4. *Das Schnittstellenproblem*

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 Schweizer 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.

Weiter heisst es:

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 (Reglement 1995).

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 wie gesagt nie „Ausbildung“ für sich reklamiert, sondern immer „Bildung“. Eine „fachspezifische 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 bei Erteilung des definitiven Abiturprivilegs in Preussen auch 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 Einiges bekannt, wie dieses eiserne Fachprinzip umgesetzt wird. Es gibt umfangreiche Daten aus den zwei landesweiten Befragungen aller Schweizer Gymnasien sowie die Befunde aus den regelmässigen Befragungen der Absolventinnen und Absolventen der Zürcher Gymnasien. Hinzu kommen weitere Studien zu einzelnen Aspekten, etwa zu den Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler, die Zürcher Daten. Daraus lässt sich 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 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. Verschiedene Vorstösse 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 einfach „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, also 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 (Reglement 1834). Noch dreissig Jahre später hatte der Lehrplan etwa des Gymnasiums in Stuttgart eine Stundentafel, 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 auch in der Schweiz 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 Stundentafel, 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 hat.

Die Schweizer Maturitätsquote wird von der OECD - inzwischen die oberste Ratingbehörde im Bildungsbereich - regelmässig als viel zu tief angesehen, so dass jährliche 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 Problemen mit Lehrstellen, kein anderes Land erreicht die Schweizer Zahlen, etwa der Jugendarbeitslosigkeit oder der Überbrückungsprogramme. Und gerade das Schweizer Beispiel zeigt, dass Erfolge in der Bildungssteuerung mit der Diversität attraktiver Angebote steigen. Wer durch Flaschenhalse steuert, also möglichst alle Schülerinnen und Schüler nur auf *eine* Zielperspektive festlegt, wird irgendwann von den schlechten Ergebnissen 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.

5. Radikale Lösungen und Prognosefähigkeit

Allerdings wird bildungspolitisch gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob der Übergang zwischen Gymnasium und Universität nicht doch auch formal neu geregelt werden soll. Viele Maturantinnen und Maturanten in der Schweiz 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 der allgemeinen Hochschulreife 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).
- In der Schweiz gewährleisten die Gymnasien mit der heutigen Ausbildung, dass in der grossen Mehrzahl der Fälle Studien ohne Verzögerungen und Nachbesserungen aufgenommen werden können.

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.

Die Erwartungen der Hochschulen könnten präziser bestimmt werden. Anforderungen etwa an das Leistungsverhalten, die Eigenständigkeit des Lernens oder die Kultur wissenschaftlichen Arbeitens 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 Maturantinnen und Maturanten erlauben, die dem jeweiligen Fach eher fern stehen.

Wohin die Entwicklung gehen könnte, lässt sich am Projekt „Hochschule:Gymnasium“ (HSGYM) im Kanton Zürich zeigen. Arbeitsgruppen der Zürcher Gymnasien und der beiden Universitäten haben diejenigen Fachinhalte bestimmt, die bei Aufnahme eines Studiums vorausgesetzt werden müssen. Es handelt sich nicht um „Bildungsstandards“ im Sinne des HarmoS-Konkordats, aber es sind doch klare Festlegungen der Gehalte, die der gymnasiale Unterricht vermitteln soll. Tätig war keine staatliche Kommission, sondern die direkt Betroffenen. Damit wird die allgemeine Hochschulreife als Universitätszugang gewahrt, die Verantwortung für Inhalte aber immens gesteigert. Letztlich kann so ein gemeinsamer Lehrplan von Oberstufe und Eingangssemester entstehen.⁶

Unabhängig von dieser Entwicklung sind im Blick auf die künftige Berechtigung der Maturitätszeugnisse und so den Übergang zwischen Gymnasium und Universität neue strukturelle 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:

⁶ <http://www.educ.ethz.ch/hsgym/index>

- 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, wengleich 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 die 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 Hochschulen 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.

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.

Am Schluss noch etwas zum Prognosewert, der sich am besten auf die Noten beziehen lässt. In der Prüfungspraxis sind bis heute Noten zentral, also die Einschätzung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf einer für alle Lehrkräfte verbindlichen Skala, die die Unterschiede von Fähigkeiten in Sachgebieten erfassen soll. Trotz einer Vielzahl von scheinbaren oder tatsächlichen Alternativen ist die Notenskala das bei weitem gebräuchlichste Instrument der Leistungsbeurteilung. Für dieses Instrument spricht, dass Leistungen in Schulklassen tatsächlich immer mit Niveauunterschieden zustande kommen. Wer sie abbilden will, muss daher ein gestuftes Schema verwenden, wobei das Problem nur ist, welche Stufen zur Anwendung kommen und wie die tatsächlichen Leistungsunterschiede in der Beurteilung abgebildet werden.

Zeugnisse basieren auf Noten. Noten sind in bestimmter Hinsicht prognosefähig. Wer einen hohen Leistungsschnitt erreicht, wird mit einiger Sicherheit auch in nachfolgenden Bildungsgängen gute bis sehr gute Leistungen zeigen. Das gilt mit ähnlicher

Wahrscheinlichkeit auch für den umgekehrten Fall. Hier kommt es darauf an, dass Mindeststandards erreicht werden; nach oben sind die Leistungen immer offen. Allerdings sind mit Noten nicht bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben. Sie beziehen sich auf Leistungen im Blick auf Aufgaben in bestimmten Fächern oder Lernbereichen. Aber das wäre anschlussfähig.

Literatur

- Mainka, P.: Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). Ein schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. und Friedrich Wilhelms 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).
- Lexikon der Pädagogik. III. Band. Klugheit - Schizophrenie. Zweite unveränderte Auflage. Freiburg/Basel/Wien: Herder Verlag 1960.
- 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.
- Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsreglement MAR) vom 16. Januar 1995. (Letzte Änderung vom 29. Dezember 1999.)
- Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium 1787-1806 und das Abiturientenexamen. Band 1. Berlin 1910.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.