

ANDRÄ WOLTER

*Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion:
Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988)*

In seiner bisherigen Geschichte ist das Abitur immer wieder ebenso als Gütezeichen höherer Bildung bewundert wie als scharfes Ausleseinstrument kritisiert worden, das eine kleine Bildungselite von der großen Mehrheit der Bevölkerung trennt. In vielen Autobiographien kann man anschaulich nachlesen, wie der Erwerb des Abiturs für Generationen von Gymnasiasten mit traumatischen Schulerfahrungen verbunden war. So hat zum Beispiel Thomas Mann die Reifeprüfung bezeichnet als eine "tagelange Schraubmarter, in der junge Leute, unter Anwendung schlafvertreibender Mittel, sich als wandelnde Enzyklopädien erweisen müssen", als ein Examen, "bei der die Mehrzahl der Examinatoren durchfallen würde".

Auf der anderen Seite geht aus zahlreichen literarischen Quellen auch hervor, daß viele Abiturienten die Reifeprüfung rückschauend als eine Art höherer Weihe oder geistiger Ritterschlag empfunden haben. Das Abiturzeugnis hob seinen Inhaber aus der Masse des Volkes heraus, was man nirgends deutlicher als an der bevorzugten Behandlung im Militärwesen ablesen kann. An diesem mit dem Abitur verbundenen Sozialprestige macht sich heute wiederum für manche die Befürchtung fest, das Zeugnis der Reife habe speziell in den letzten beiden Jahrzehnten einen erheblichen Bedeutungsverlust erlitten - der Anstieg der Abiturientenzahlen sei (jedenfalls außerhalb Bayerns) mit einer Nivellierung der Anforderungen nach unten einhergegangen. Zweihundert Jahre Abitur: Das soll hier aber kein Anlaß dafür sein, eine kulturpessimistische Attitüde zu pflegen oder nach einer

überhöhten Bildungsbedeutung zu suchen, sondern in erfahrungswissenschaftlicher Perspektive eine kritische Bilanz der Entwicklung und des Wandels dieser Institution zu ziehen.

I.

Am 23. Dezember 1788 führte Preußen als erstes deutsches Land mit einem Königlichen Reglement die "Prüfung an den Gelehrten Schulen" ein. Dieser Schritt zur Institutionalisierung der Reifeprüfung blieb jedoch insofern noch unvollständig, als die Immatrikulation an einer Universität auch weiterhin ohne Reifezeugnis möglich war. Erst mit zwei weiteren Reifeprüfungsverordnungen aus den Jahren 1812 und 1834 wird in Preußen die vollständige Bindung des Hochschulzugangs an das Abitur hergestellt und damit - wie es der Bildungs- und Sozialhistoriker Hans Gerth formuliert hat - der "Schlußpunkt der staatlichen Monopolisierung der Zugangschancen zu den Universitäten" gesetzt (Gerth 1976, S. 91). Zwar schloß das Fehlen des Abiturs auch danach noch nicht völlig von der Studienaufnahme aus, wohl aber von den staatlichen und akademischen Abschlußprüfungen. Preußen fiel dabei die Schrittmacherrolle zu. Nach und nach haben dann auch die anderen deutschen Länder das Modell des Abiturs für die Regelung des Übergangs von der Schule zur Universität übernommen.

Damit sind die historischen Eckdaten genannt, die für diese neue Einrichtung von Bedeutung sind. 1788: Das ist nur wenige Monate vor dem Ausbruch der Französischen Revolution, die das Zeitalter der europäischen Revolutionen einleitet und den Konflikt zwischen alter und neuer Gesellschaftsordnung drastisch zuspitzt. 1812: Das ist mitten in der sogenannten preußischen Reformzeit, in der Staat und Gesellschaft in Preußen nach dem Zusammenbruch von 1806 ihr absolutistisches Erbe zu überwinden und durch eine Art

"Modernisierung von oben" den Herausforderungen von 1789 zu begegnen versuchen. 1834: Das ist wiederum zum Höhepunkt der Restaurationszeit in Deutschland, in der - verschärft nach der Julirevolution von 1830 - genau diese neuen Entwicklungen mit polizeistaatlichen Mitteln gebremst oder sogar rückgängig gemacht werden sollten. Revolution, Reform und Restauration: Diese drei Begriffe bezeichnen exakt das gesellschaftspolitische Spannungsfeld, in dem sich die Einführung der Reifeprüfung in Deutschland vollzogen hat und das die Funktion dieser neuen Institution wohl stärker geprägt hat als die pädagogischen Leitideen der ebenfalls in dieser Zeit entstandenen klassischen deutschen Bildungsphilosophie.

Es ist jene Zeit, in der sich der säkulare Wandel der alten ständisch-absolutistischen Staats- und Gesellschaftsordnung in die neue bürgerliche Gesellschaft mit dem modernen bürokratisch organisierten Verfassungsstaat zugespitzt hat. Es ist die Zeit, in der sich die beiden neuen Bedeutungen des Begriffs "Bürger" entfalten (Kocka 1987): Der Bürger zum einen als eine soziale Kategorie zur Bezeichnung einer bestimmten bürgerlichen Schicht, die ihr Selbstbild und Selbstbewußtsein auf den neuen antiständischen leistungs- und marktbezogenen Verteilungskriterien, nicht zuletzt denen der Bildung und Qualifikation, gründet und daraus ihren gesellschaftlichen Führungsanspruch ableitet; der Bürger zum anderen in der weiteren Bedeutung des Staatsbürgers, die sich unter dem Einfluß der Aufklärung, der Menschen- und Bürgerrechtsdeklarationen des späten 18. Jahrhunderts in der neuen Idee des freiheitlichen Rechts- und Verfassungsstaates mit dem ebenfalls antiständischen Prinzip der gleichen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten für alle niederschlägt.

Vor diesem historischen Hintergrund scheint sich die gesellschafts- und bildungspolitische Bedeutung der neuen Reifeprüfung auf den ersten Blick eindeutig abzuzeichnen: Näm-

lich geradezu als Inbegriff des jetzt nicht mehr auf geburtsständischen Vorrechten, sondern auf individueller Leistung und Qualifikation aufbauenden und in diesem Sinne offenen Bildungswesens im Rahmen der neuen bürgerlichen Rechts- und Sozialordnung. Und in der Tat sind Einführung und Bedeutung der Reifeprüfung von vielen Autoren auf genau dieser Interpretationslinie dargestellt worden. Danach konnte das Abitur zu einem Instrument sozialer Gleichheit und Mobilität werden, weil es mit den neuen Anforderungen der Prüfung, der Qualifikation und der Leistung modellhaft den Übergang von ständisch geschlossenen zu demokratisch offenen Formen der Statuszuweisung verkörpert. Doch versuchen wir nun zunächst, die verschiedenen Stationen in der Einführung der Reifeprüfung im einzelnen genauer nachzuvollziehen.

Der äußere Anlaß für die 1787/88 in der obersten preußischen Schulbehörde, dem Oberschulkollegium, geführten Diskussionen über die Regelung des Hochschulzugangs war eine Eingabe des Kanzlers der Universität Halle, von Hoffmann. Hoffmann beklagt darin,

"daß sich unter den jungen Leuten, welche die Universitäten beziehn, beständig eine nicht geringe Anzahl von solchen Subjecten befindet, die nicht allein in den beyden 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: und es ist nicht unerhört, daß zum Beispiel einer, der sich dem Cameral-Wesen widmen will, seine Studien mit der Dogmatik anfängt. Es ist natürlich, daß diese Leute, die keinen Grund gelegt haben, auf keinen Grund bauen können, und daß sie von der Universität eben so unwissend, ja mit noch verwornern Begriffen wieder weggehen, als sie dahin gekommen sind, und am Ende

sich und dem Staate lästig und, wenn sie eine Versorgung finden, letzterem sogar nachtheilig werden müssen" (Schwartz 1910, S. 67 f).

Um diesen Mißständen abzuhelpfen, schlägt Hoffmann vor, an den Universitäten eine akademische Aufnahmeprüfung durchzuführen. Er greift damit etwas auf, was seit einem königlichen Edikt aus dem Jahre 1718 in Preußen an sich bereits geltendes Recht ist: daß sich nämlich jeder Studienbewerber bei seiner Immatrikulation einer Eingangsprüfung in der Regel durch den Dekan der Philosophischen Fakultät unterziehen muß. Das ganze 18. Jahrhundert über war mit dieser noch sehr unverbindlichen Zulassungsprüfung weitgehend erfolglos experimentiert worden, so daß Hoffmann wohl so etwas wie eine verschärfte Form dieses Eintrittsexamens vorschwebte. Dazu ist es jedoch nicht gekommen. Das Oberschulkollegium stellte vielmehr nach ausführlichen Beratungen die Weichen in eine andere Richtung und errichtete statt einer Aufnahmeprüfung an der Universität eine schulische Abschluß- bzw. Abgangsprüfung.

Hoffmann hatte in seiner Eingabe an das preußische Oberschulkollegium auch das Motiv für seine Forderung benannt, nämlich die Universitäten vor dem "Zudrang unwissender und unfähiger Studenten" zu schützen. Er griff damit ein Stereotyp auf, das uns auch heute noch sehr vertraut ist, das aber schon über das ganze 18. Jahrhundert, verstärkt in seinen letzten Jahrzehnten, alle einschlägigen Dokumente und Quellen zur Hochschulzugangsfage durchzieht. So sieht schon das erste preußische Edikt aus dem Jahre 1708 mit dem bezeichnenden Titel "Wider den Mißbrauch des Studirens" die Ursache für den beobachteten Verfall der akademischen Studien in der zahlenmäßigen Überfüllung der Universitäten, insbesondere mit mittellosen Studenten niederer Herkunft, zeitgenössisch formuliert: "In der Studirsucht der niedern Stände". 1718 und 1735 folgten zwei weitere Edikte, die auf

derselben Linie absolutistischer Hochschulzugangspolitik lagen. Bereits in diesen frühen Dokumenten tritt deutlich hervor, daß es dabei nur vordergründig um die Verbesserung der Studierfähigkeit der angehenden Studierenden ging. Der immer wieder beklagte "Übelstand" der ungleichen oder mangelhaften Vorbildung war vielmehr in erster Linie so etwas wie ein sprachlicher Code für ein sozialpolitisches Motiv, nämlich die Begrenzung des Studienzugangs für diejenigen Bevölkerungskreise, die zu einer selbständigen Studienfinanzierung nicht in der Lage waren (Herrlitz 1973).

Seit etwa 1760 läßt sich eine bemerkenswerte Intensivierung dieser Diskussion feststellen, die sich vor allem in der Publizistik des damaligen meinungsbildenden Publikums aus Dienstadel und den gelehrten Ständen niederschlägt. Beispielhaft gehört hierzu die zwischen 1768 und 1776 veröffentlichte vierbändige Schrift des Göttinger Orientalisten Johann David Michaelis mit dem Titel "Räsonnement über die protestantischen Universitäten in Deutschland". Diese Schrift gilt als ein Höhepunkt der merkantilistischen Universitätskritik des 18. Jahrhunderts. Sie ist im 3. Band geradezu ein Kompendium aller im "Kampf gegen die Überfüllung der Universitäten" bzw. gegen die "Übevölkerung im Gelehrtenstand" verwandten Stereotype (Michaelis 1773). In besonders prägnanter Form konstruiert Michaelis hier die Sozialfigur des "armen Studierenden", "der nicht die Wissenschaft liebt, sondern nur sein Glück". In seiner berühmten Antrittsvorlesung ("Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?") unterscheidet Friedrich Schiller 1789 fein zwischen den sogenannten "Brotgelehrten" und den sogenannten "philosophischen Köpfen", von denen selbstredend nur die letzteren auf die Universität gehören, während der "Brotgelehrte" nur aus "kleinlicher Ruhmsucht" studiert (Schiller 1969). So gewichtig die Unterschiede zwischen Schiller und Michaelis auch sein mögen, gemeinsam teilen sie (mit vielen anderen zeitgenössischen Autoren) eine Ab-

wehrhaltung gegenüber jenen Studierenden, die mit der Studienaufnahme auch ein soziales Aufstiegsmotiv verbinden. Diese Liste zeitgenössischer Stimmen ließe sich beliebig verlängern. Für die letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts sind zahlreiche Veröffentlichungen in den Organen des damaligen Lesepublikums nachweisbar, die in ihrer Mehrzahl eine Einschränkung der bisherigen Freizügigkeit des Hochschulzugangs fordern (Herrlitz 1973, S. 67).

Bereits diese wenigen Beispiele signalisieren ein bildungspolitisches Meinungsklima, das drei Elemente miteinander verbindet: Erstens kann angeblich ein allgemeiner Verfall des Anspruchsniveaus und der Leistungen im Studium beobachtet werden; dieser wird - zweitens - auf die zahlenmäßige Überfüllung der Universitäten, vor allem mit ungeeigneten Studierenden niederer Herkunft, zurückgeführt; und schließlich werden drittens diese negativen Auswüchse der vorhandenen Freizügigkeit des Hochschulzugangs angelastet. In anderen Quellen tritt noch ein viertes Element hervor. In den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts häuften sich die Klagen des preußischen Militärs, daß sich zu viele Studierende der Wehrpflicht entzögen. Nach den Regeln des in Preußen 1733 eingeführten sogenannten Kantonsystems waren nämlich neben den Angehörigen der höheren Status- und Berufsgruppen prinzipiell auch alle Studierenden von der militärischen Dienstpflicht befreit ("eximiert"), was ein Studium - so die Sicht des Militärs - vor allem für diejenigen Sozialgruppen interessant machen mußte, die allein aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht davon befreit wurden.

Es ist angesichts des verfügbaren Zahlenmaterials nicht ganz einfach, den historischen Realitätsgehalt dieses Motivbündels zu beurteilen, das ja zunächst lediglich aus subjektiven Beobachtungen und Eindrücken besteht. Zieht man jedoch die ältere, aber für ihre Zeit bemerkenswert sorgfältige Untersuchung von Franz Eulenburg (1904) zur Frequenz der

deutschen Universitäten vom Mittelalter bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts heran, dann steht zumindest die Überfüllungsthese empirisch auf einem schwankenden Boden. Nach Eulenburgs Statistiken erreichten die deutschen Universitäten nämlich im Jahrzehnt zwischen 1730 und 1740 die höchsten Studentenzahlen seit dem Ende des 30jährigen Krieges. Nach 1740 setzte ein ununterbrochener Rückgang ein, der noch über die Jahrhundertwende hinaus anhielt. Allein zwischen 1740 und 1790 verloren die Universitäten ca. 42 % ihres Studentenbestandes. Um 1790 gab es in ganz Deutschland etwa 4000 eingeschriebene Studenten und das mit eindeutig rückläufiger Tendenz. Und davon kamen nach den verfügbaren Sozialstatistiken höchstens 15 % aus solchen Sozialgruppen, die nicht bereits durch den Stand ihrer Eltern von der militärischen Dienstpflicht befreit waren. Angesichts dieser Größenordnungen liegt die Hypothese nahe, daß mit der Überfüllungsthese lediglich eine bestimmte Realitätsdeutung und ein bestimmtes Meinungsklima durchgesetzt werden sollten, um damit restriktive staatliche Eingriffe in die Freizügigkeit des Hochschulzugangs herauszufordern.

Jedenfalls bestätigt der Verlauf der internen Beratungen im preußischen Oberschulkollegium nachdrücklich, daß es dabei weniger um die Vorbildung und Eignung der angehenden Studierenden als vielmehr in erster Linie um die Errichtung eines gesellschaftlichen Versperrungsmechanismus gegenüber den unteren Sozialgruppen ging. An der Geltung der Maturitätsprüfung entzündete sich nämlich im Oberschulkollegium ein grundsätzlicher rechts- und gesellschaftspolitischer Konflikt, genauer gesagt an der Frage, ob einem Studieninteressenten ohne Reifezeugnis einer öffentlichen Schule eigentlich die Zulassung zum Studium verweigert werden darf. Während die eine Seite die Auffassung vertrat, ohne Abiturzeugnis sollte fortan grundsätzlich kein Studienbewerber mehr an einer preußischen Universität

immatrikuliert werden, wies die andere Seite dagegen auf die notwendige "Freiheit und Befreiung der Söhne aus den höheren Ständen von solchen Zwangsmaßnahmen" hin (Meierotto). Ein anderes Mitglied des Oberschulkollegiums (Irwing) erinnerte an die "angesehenen und reichen Eltern, die ein solches Gesetz als einen unrechtmäßigen Eingriff des Staats in die Rechte über ihre Kinder ausschreyen würden. Das Publicum will auch das Recht behalten, aus seinen reichen Kindern Taugenichtse werden zu lassen ... Denn vornehmer oder reicher Leute Kinder, die nicht eben den Vorsatz haben, dem Staate ... zu dienen, dürfen doch, ohne den gehässigsten Despotismus auszuüben, nicht von der Universität abgehalten werden" (Schwartz 1910, S. 72 ff.).

Von Beginn an stand die Einrichtung des Abiturs in diesem sozialgeschichtlichen Spannungsfeld zwischen dem Anspruch des Staates, die freie Ausbildungs- und Berufswahl durch rechtliche Normierung der Zugangsvoraussetzungen einzuschränken, und dem überlieferten Elternrecht auf Autonomie privater Erziehungsentscheidungen. Dieser Konflikt konkretisierte sich vor allem an der Frage nach dem Status derjenigen Studienbewerber, die keine öffentliche Schule besuchten, sondern sich durch Privatunterricht (Privatschule, Hauslehrer, Hofmeister o.ä.) auf das Studium vorbereitet hatten. Die Alternative lautete: Einheitliches Prüfungsrecht mit gleichen Anforderungen für alle oder ständisch differenziertes Prüfungsrecht mit Bevorrechtigungen für die einen und Benachteiligungen für die anderen. Dabei war es letztlich gleichgültig, ob das Gleichheitsprinzip hier schon eine vorweggenommene demokratische Norm - als Rechtsgleichheit der Staatsbürger - bezeichnete oder noch ganz im absolutistischen Geist die Gleichheit der Untertanen vor der fürstlichen Gewalt. In jedem Fall stieß an dieser Stelle der neue staatliche Gestaltungsanspruch voll auf die etablierten Trennungslinien der ständischen Gesellschaftsordnung, die den einzelnen Ständen einen unterschiedlichen Sozial- und

Rechtsstatus zuwies - mit der Konsequenz, die Geltung der Maturitätsprüfung sozial unterschiedlich zu regeln.

Dieser Konflikt hat die Gestalt der dann 1788 eingeführten Reifeprüfung erkennbar bestimmt. Zwar soll ihren Regelungen zufolge nominell tatsächlich kein Studienbewerber mehr ohne eine vorausgegangene Prüfung immatrikuliert werden. Aber diese Prüfung konnte auf zwei Wegen erbracht werden: Entweder als Abgangsprüfung an einer öffentlichen Gelehrtenschule oder als eine Aufnahmeprüfung an der Universität, die speziell den durch Privatunterricht vorbereiteten Studierenden und den Absolventen einer privaten Gelehrtenschule vorbehalten bleiben sollte. Es wurden also 1788 genau genommen zwei Prüfungen errichtet. Dieses sozial-differenzierende Moment der Maturitätsprüfung kommt auch in anderen Bestimmungen zum Ausdruck. So soll über das Ergebnis der Prüfung entweder ein Zeugnis der Reife oder ein solches der Unreife ausgestellt werden. Letzteres - also die bescheinigte Unreife - schließt aber keineswegs von der Studienaufnahme aus, lediglich die Bewerbung um ein öffentliches Stipendium erfordert zwingend ein Zeugnis der Reife. Das bestätigt erneut, daß es bei der Einführung der Maturitätsprüfung weniger um die Durchsetzung des bürgerlichen Leistungsprinzips und die Verbesserung der schulischen Vorbildung ging als um die Errichtung einer zusätzlichen ständischen Barriere. Die anfängliche Warnung eines Mitglieds des Oberschulkollegiums, mit den diskutierten Maßnahmen zur Studienlenkung würde "mehr die Absicht verfolgt, die niederen Stände vom Studium fernzuhalten, als die Unfähigen" (Schwartz 1910, S. 90), blieb also folgenlos.

II.

Dennoch signalisiert die Einführung der Reifeprüfung einen tiefgreifenden Wandel. Das läßt sich schon allein daran able-

sen, daß Preußen hier mit einer - von der Gründung der ersten deutschen Universitäten in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts an gerechnet - rund vier Jahrhunderte umfassenden Tradition der relativen Freizügigkeit des Hochschulzugangs bricht, in der es keine geregelten Zulassungsvoraussetzungen gab. Die Immatrikulation am Studienbeginn diente ursprünglich nämlich gar nicht dem Nachweis einer normierten Vorbildung bzw. der notwendigen Studienvoraussetzungen. Diese Aufgabe hat sie erst mit der Einführung und Durchsetzung der Reifeprüfung zusätzlich übernommen. Vielmehr hatte das Einschreibungsverfahren zunächst nur die Bedeutung eines Rechtsaktes der Inkorporation, d.h. des Eintritts in eine ständische Körperschaft, durch den man die Rechte und Pflichten eines Mitglieds dieser Korporation erwarb. Diese Funktion der Immatrikulation, symbolisch in einem Eid ausgedrückt, muß man vor dem Hintergrund der Rechts- und Sozialgestalt der mittelalterlichen Universität sehen. Die Universitäten waren damals ja noch keine staatlichen Anstalten, sondern bestanden - in der Tradition des mittelalterlichen Genossenschaftswesens - aus korporativen Personenverbänden. Die Universitäten sind historisch aus freien berufsgenossenschaftlichen Zusammenschlüssen von Lehrenden und Studierenden hervorgegangen, die auf diese Weise innerhalb der alten, ständischen Rechts- und Gesellschaftsordnung - vereinfacht ausgedrückt - so etwas wie einen rechtlich geschützten Raum für intellektuelle Arbeit erringen wollten (vgl. dazu Boehm 1970, Oexle 1985).

Aus ihrer Entstehungsgeschichte - als relativ freie (d.h. rechtlich privilegierte und geschützte) korporative Vereinigungen - heraus wird es verständlich, daß die Freizügigkeit des Zugangs zu den wesentlichen Strukturmerkmalen der alten europäischen Universitäten zählte. Denn ähnlich wie der Klerus konnten die Universitäten ihren Nachwuchs nicht (wie andere Stände oder Korporationen) aus sich selbst heraus rekrutieren. Daß Schulbesuch und Vorbildung der Stu-

dierenden zu dieser Zeit noch keine Rolle bei der Immatrikulation spielten, ist - darüber hinaus - hauptsächlich auf die geringe soziale Bedeutung gelehrten Wissens und auf die Organisation und Funktion von Bildungseinrichtungen innerhalb der vorindustriell-ständischen Gesellschaft zurückzuführen (Wolter 1988). Mehrere Bedingungen kamen hier zusammen: Gesellschaftlicher Bedarf und individuelle Nachfrage nach schriftsprachlicher oder gar akademischer Bildung hielten sich noch sehr in Grenzen. Schulbesuch und Studienaufnahme waren soziale Randerscheinungen, die in der Regel einen kulturellen Bruch mit der Tradition der eigenen ständischen Herkunft bedeuteten. Schulen und Universitäten standen - soweit überhaupt vorhanden - eher beziehungslos nebeneinander, als daß sie ein aufeinander abgestimmtes, stufenförmiges 'System' mit geregelten Bildungswegen bildeten. Abschlüsse, Zeugnisse und Berechtigungen im heutigen Sinne waren daher ebenfalls unbekannt. Eine Verbindung von Schulabschluß, Studienberechtigung und Studienzulassung, wie sie mit der Einführung des Abiturs an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert hergestellt wurde, setzte also schon einen wesentlich höheren Verbreitungs-, Institutionalierungs- und Differenzierungsgrad voraus, als ihn die mittelalterliche Bildungsverfassung überhaupt kannte.

Mit der Einführung der Reifeprüfung wurde dann eine Entwicklung vorläufig abgeschlossen, in der die Immatrikulation ihre Funktion tiefgreifend verändert hat: Von einem symbolischen Akt der Aufnahme in die Universität als ständische Körperschaft zu einem Instrument der staatlichen Kontrolle und Steuerung des Zugangs zum Studium und - darüber vermittelt - des Zugangs zu den höheren Staatsämtern und akademischen Berufen. Die Einführung der Reifeprüfung war dabei jedoch sehr viel weniger von dem Regelkreis zwischen Schule und Universität (also von der Vorbildungsfunktion) her bestimmt als vielmehr in erster Linie von dem Regelkreis zwischen der Universität und dem akademischen

Beschäftigungssystem. Vom Spätmittelalter bis in die Zeit des Absolutismus hinein hatte sich das Verhältnis zwischen Staat und Universität grundlegend verändert. Schrittweise hatte sich der staatliche Einfluß auf die Universitäten verstärkt, die dadurch von relativ selbständigen Korporationen in staatliche Einrichtungen überführt wurden (von Westphalen 1979). Von Anfang an bestand das dynamische Moment im Verhältnis zwischen Staat und Universität in dem wachsenden Bedarf des Staates an funktionalem Leistungs- und Herrschaftswissen - oder anders formuliert: in dem zunehmenden Interesse des Staates an der Ausbildung eines fachlich qualifizierten Beamtenstabes als professionellem Träger staatlichen Handelns (Bleek 1972, von Westphalen 1979). Diese - hier nur andeutungsweise beschriebenen - Entwicklungslinien erreichten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, also in der Zeit des Absolutismus, ihren ersten Höhepunkt (vgl. dazu ausführlich Wolter 1987).

Das 18. Jahrhundert und die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts sind in die Sozialgeschichte der akademischen Berufe als diejenige Zeit eingegangen, in der für die meisten akademischen Berufe ein staatlich kontrolliertes Prüfungs- und Berechtigungswesen aufgebaut wurde, aus dem das heutige System der Staatsprüfungen hervorgegangen ist (vgl. Lundgreen 1985, Turner 1980, Vierhaus 1980). Ein solches Prüfungswesen kannte der auf mittelalterliche Traditionen zurückgehende gelehrte Stand bis weit in das 18. Jahrhundert hinein noch nicht. Mit Ausnahme der Universitätslaufbahn war in dieser Zeit ein akademisches Examen ganz und gar unüblich. Seit Anfang des 18. Jahrhunderts wurde der Zugang zu den akademischen Berufen und staatlichen Ämtern stufenweise an entsprechende Berechtigungen gebunden. Vorangegangen waren hier schon früher die protestantischen Pfarrer, es folgten dann der Justiz- und der allgemeine Verwaltungsdienst, seit 1810 das höhere Lehramt und schließlich auch die ärztlichen Berufe. In vergleichbarer

Weise wurde für alle akademischen Berufe ein stufenförmig aufgebautes Berechtigungswesen etabliert, das von der höheren Schule in die Universität, von dort in den Vorbereitungs- und Probedienst und schließlich in die eigentliche Berufsausübung führte, wobei die jeweiligen Übergänge durch staatlich normierte Prüfungen reguliert wurden (vgl. Wolter 1988).

Auf diese Weise wurde mit der Reifeprüfung auch die höhere Schule in das neue mehrstufige Berechtigungswesen, in den Funktionskreis zwischen Staat, Beruf und Universität eingebaut. Die Reifeprüfung gewann dadurch den Charakter einer "Vorprüfung für die späteren Amtsprüfungen" (Friedrich Paulsen) oder sogar direkt den einer "Staatsprüfung", wie es Ludwig Wiese, von 1852 bis 1875 Referent für das höhere Schulwesen im preußischen Kultusministerium, ausdrückte. Zusammen mit den akademischen Examina (und den anderen Staatsprüfungen) hatte die Reifeprüfung hierbei die historische Funktion, mithilfe des staatlichen Prüfungsmonopols so etwas wie eine frühe Professionalisierung der akademischen Berufe zu erreichen, deren Zugänge jetzt durch ein System von Prüfungen und Berechtigungen kontrolliert wurden (Meyer 1977).

Die Reifeprüfungsverordnung von 1788 war in diesem historischen Vorgang nur ein erster Schritt. Aber vor diesem Hintergrund wird es verständlich, daß die Realgestalt der Reifeprüfung so gut wie nirgends von pädagogischen oder bildungstheoretischen Motiven beeinflußt worden ist, wie sie in dieser Zeit etwa die verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus mit ihren Konzepten der Hochschulreife oder der Allgemeinbildung formuliert haben. Die treibenden Kräfte dieser Entwicklung sind gar nicht die Bildungsvorstellungen, die Erziehungsziele und die daraus abgeleiteten Lehrpläne gewesen, sondern die Abschlüsse und Berechtigungen, die Normierung der Ab- und Übergänge. Das

Abitur ist primär eingerichtet worden als eine Verteilerstelle im Bildungswesen für den Zugang zu gehobenen beruflichen Positionen und sozialen Rängen.

Das Abitur wurde dann in den nächsten fünfzig Jahren zum entscheidenden Instrument der preußischen Bildungsverwaltung, um das an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert institutionell noch sehr heterogene, inhaltlich veraltete, in seinen Grundstrukturen auf die Reformationszeit zurückgehende Latein- und Gelehrtenschulwesen in das neue humanistische Gymnasialwesen umzugestalten. Erst nachträglich wurde dabei das Gymnasium in seinem Lehrplan und in seiner Unterrichtsorganisation auf die Funktion der Reifeprüfung als Gelenkstelle zwischen Schule und Universität hin geformt, und erst nachträglich wurden dem Abitur jener pädagogische Sinn und jene Bildungsbedeutung zugeschrieben, die dann das Bild des Gymnasiums als einer der allgemeinen und humanistischen Bildung verpflichteten Institution so nachdrücklich geprägt haben.

III.

Die nächste wichtige Station in der Entwicklungsgeschichte der Reifeprüfung ist das 1812 erlassene Edikt "Wegen Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler". Bereits 1805/06 war eine Neufassung des Abiturreglements vorbereitet worden, die jedoch durch den politisch-militärischen Zusammenbruch des altpreußischen Staates 1806 nicht mehr zur Ausführung kam. Die Hauptgründe für die Neuaufnahme der Abiturregelungen lagen in der großen Uneinheitlichkeit im praktischen Vollzug der neuen Prüfung, insbesondere in der Unterschiedlichkeit der Prüfungsanforderungen. Auch hatte bis 1806 nur etwa jeder zweite Student überhaupt eine der beiden vorgesehenen Prüfungen absolviert. Die neue Prüfungsordnung von 1812 hat in der

bildungsgeschichtlichen Literatur teilweise eine größere Aufmerksamkeit gefunden als die anderen beiden (von 1788 und 1834). Der Grund dafür läßt sich deutlich an einer Formulierung aus Fritz Blättners einflußreichem Buch über das deutsche Gymnasium ablesen: Blättner sieht die historische Bedeutung des Abituredikts von 1812 nämlich vor allem darin, der neuen, von Humboldt formulierten Idee der humanistischen Bildung praktischen Ausdruck zu verleihen (Blättner 1960, S. 121 ff.). So stellte das Abituredikt von 1812 gleichsam den entscheidenden Schritt in der "Verwandlung der altprotestantischen Gelehrtenschule Melanchthonschen Stils in das humanistische Gymnasium Humboldts" dar (Blättner 1960, S. 48).

In der Tat hatte Wilhelm von Humboldt in seiner kurzen Amtszeit als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium - Nachfolgebehörde für das 1806 aufgelöste Oberschulkollegium - den erneuten Anstoß für eine Neufassung des Abiturreglements gegeben. Als sie in Kraft trat, war er allerdings schon zwei Jahre nicht mehr im Amt. Dennoch verbinden sich mit dem Abituredikt von 1812 zwei immer wieder anzutreffende Deutungen. Es gilt - erstens - als eine entscheidende Maßnahme im Rahmen der sogenannten Humboldtschen oder neuhumanistischen Bildungsreform, die ihrerseits wiederum ein zentrales Element der sogenannten Stein-Hardenbergschen Reformen im Preußen der Reformzeit bildet. Und es gilt - zweitens - als der zentrale Schritt zur Begründung des sogenannten preußisch-deutschen Gymnasiums, das daher immer wieder auch als das Humboldtsche Gymnasium bezeichnet wird. Solche Einschätzungen neigen jedoch häufig dazu, die Bedeutung personen- und geistesgeschichtlicher Wirkungsfaktoren zu überzeichnen und dabei dauerhaftere institutionelle Strukturen und Bedingungen zu unterschätzen.

Zwar trifft es zu, daß mit einer ergänzenden Verordnung (vom November 1812) aus dem großen Kreis der vorhandenen alten Latein- und Gelehrtenschulen denjenigen exklusiv der Name "Gymnasium" zuerkannt wurde, die die Reifeprüfung durchführen und ein Reifezeugnis ausstellen durften. So wurden durch das neue Abituredikt die Gymnasien aus der großen Menge der alten Lateinschulen herausgehoben. Vergleicht man jedoch den Text des neuen Abituredikts mit dem älteren von 1788, so zeichnen sich kaum Unterschiede im Grundsatz ab. Vor allem ändert sich 1812 nichts an der dualistischen Konstruktion der Maturitätsprüfung durch eine schulische Abgangsprüfung für die Mehrheit und eine universitäre Aufnahmeprüfung für eine Minderheit der angehenden Studierenden. Diese Aufnahmeprüfung findet jetzt allerdings nicht mehr in alleiniger Obhut der Universität statt, sondern in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule mit "gemischten Prüfungskommissionen". Wie schon 1788 schließt darüber hinaus das Nicht-Bestehen der beiden Prüfungen keineswegs von der Immatrikulation aus. Die Begründung dafür liefert eine Ausführungsverordnung aus dem Jahr 1814:

"Den Zeugnissen gänzlicher Untüchtigkeit sei die Wirkung, daß auf dieselben niemand bei einer Universität immatriculirt werden könne, nicht beigelegt worden, weil hierin ein zu tiefer Eingriff des Staats in die Rechte der väterlichen Gewalt würde gelegen haben, weil ferner die Erfahrung zeige, daß junge Leute, die auf Schulen vielleicht noch lange würden unreif geblieben sein, durch die ganz veränderten Berührungen, worin sie auf der Universität gesetzt wären, sich bald entwickelt und das Versäumte nachgeholt hätten" (Wolter 1987, S. 249).

Hier tritt der immer noch vorhandene ständische Vorbehalt gegenüber der Reifeprüfung als staatlichem Eingriff deutlich

hervor. So verzichtet auch die neue Prüfungsordnung auf das rechtsstaatliche Prinzip der Gleichheit der Normen und auf die Durchsetzung des schulischen Berechtigungsmonopols für den Hochschulzugang. Sie führt vielmehr die ihrem Geist nach ständische Zweiteilung der Prüfung fort. Tatsächlich bringt die neue Prüfungsordnung nur in einem Punkt einen erkennbaren Fortschritt gegenüber der von 1788: Sie enthält erstmalig, deutlich von der neuhumanistischen Bildungstheorie beeinflusst, einen Katalog inhaltlicher Prüfungsanforderungen und damit die Umriss eines gymnasialen Lehrplans. Trotz dieser unbestreitbaren Neuerung überwiegt in der neuen Prüfungsordnung aber das Moment der Kontinuität zur absolutistischen Hochschulzugangspolitik des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Ihr primäres Anliegen ist die detaillierte bürokratische Normierung des Prüfungsverfahrens und der Prüfungsanforderungen in der Abitursprüfung, die damit gleichsam zum Modell für die moderne Staatsschule und die schrittweise Bürokratisierung des Schulunterrichts und des Schullebens wird.

Tatsächlich hat das preußisch-deutsche Gymnasium, wie es sich auf der Grundlage des Abituredikts von 1812 konstituiert und dessen Grundstrukturen im großen und ganzen bis etwa 1840 ausgeformt wurden, mit der Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldts kaum etwas gemeinsam. Das ist auch der bildungsgeschichtlichen Forschung seit langem bekannt (Hübner 1983, S. 213 ff.; Lüth 1982; Menze 1975), muß aber deshalb ständig wiederholt werden, weil sich an der plakativen Verwendung des Topos "Humboldtsches Gymnasium" in der öffentlichen Diskussion so wenig geändert hat. Bis heute beziehen das Gymnasium und seine Lehrer einen erheblichen Teil ihrer pädagogischen und bildungspolitischen Legitimation (insbesondere zur Abwehr von Reformen) aus der Berufung auf Humboldt und seine Bildungstheorie. Nimmt man Humboldts drei zentrale bildungspolitische Schriften - den Königsberger Schulplan,

den Litauischen Schulplan und den Sektionsbericht aus dem Jahr 1809 (Humboldt 1969) - als Ausgangspunkt und Maßstab, so weichen jedoch Gestalt und Realität des preußischen Gymnasiums, wie es sich nach 1813 entwickelt hat, in mindestens drei Punkten von Humboldts bildungspolitischen Vorstellungen ab.

Humboldt entwirft - erstens - ein horizontal gestuftes Modell des Bildungswesens, in dem das Gymnasium in seiner späteren Form gar nicht vorkommt (er spricht vielmehr von drei aufeinander aufbauenden Stadien des Unterrichts: dem Elementarunterricht, dem Schulunterricht und dem Universitätsunterricht; die mittlere Stufe nennt er auch den gelehrten Unterricht). Ein Gymnasium als vertikale Schulform jedenfalls gibt es bei Humboldt nicht. Auch Humboldts Lehrplanvorstellungen für den Schulunterricht haben - zweitens - kaum eine Ähnlichkeit mit den für das preußische Gymnasium 1816 und 1837 staatlich verordneten Lehrplänen. Statt der von Humboldt formulierten Prinzipien der Konzentration des Lehrplans und der Individualisierung des Unterrichts setzten sich in der gymnasialen Schulrealität die entgegengesetzten Prinzipien des Enzyklopädismus (d.h. der ständigen Erweiterung des Fächerkanons) und der Standardisierung des Unterrichts mit Jahrgangsklassen, festem Klassenpensum und strikten Leistungskontrollen durch (Furck 1975; Jeismann 1974; Kraul 1984). Die dadurch erfolgte Bürokratisierung schulischen Lernens war der Bildungskonzeption Humboldts - mit ihren Leitideen der Selbstbildung und der Individualität - ebenso fremd wie die Kanonisierung allgemeiner Bildung in Form von Lehrplänen mit festen Stundentafeln und starrem Fächerspektrum. Und drittens schließlich hat das preußisch-deutsche Gymnasium nie jene Trennung zwischen beruflicher (oder berufsorientierter) Ausbildung und allgemeiner Menschenbildung vollzogen, die Humboldt ausdrücklich gefordert hatte. Von seinen Anfängen an war das Gymnasium für seine Abiturienten nichts anderes

als eine Durchgangsstation auf dem Weg in den höheren Staatsdienst oder einen anderen akademischen Beruf. Dadurch wurde "die 'höhere' Allgemeinbildung im Zeichen des 'rein geistigen und wahren Menschentums' und der allseitig harmonischen Persönlichkeit auf dem Gymnasium ... zu einer Art von ideologischer Verhüllung für eine besondere Berufsausbildung ständisch elitärer Privilegierung" (Strzelewicz 1966, S. 35).

IV.

1831 beschloß die preußische Bildungsverwaltung eine erneute Novellierung der Reifeprüfungsverordnung. Seit etwa 1820 wurde mit zahlreichen Ausführungsbestimmungen und anderen Rechtsakten das Netz zwischen Reifeprüfung, Studienzulassung, Hochschulabschluß und Berufseintritt immer engermaschiger geknüpft. Stufenweise wurde dabei die bislang fehlende Bindungswirkung des Reifezeugnisses für Studium und Beruf hergestellt, so daß inzwischen insgesamt eine neue Rechtslage entstanden war. Im Juni 1834 veröffentlichte das 1818 gebildete preußische Kultusministerium das neue "Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler". Federführend dafür war der Gymnasialreferent Johannes Schulze, der zwar nie so im Brennpunkt des Interesses stand wie Humboldt, aber die bürokratische Kontinuität preußischer Gymnasialpolitik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr als jede andere Person verkörpert und in diesem Sinne als der eigentliche Begründer des preußischen Gymnasiums angesehen werden kann.

Dieses neue Reglement beseitigt nun endgültig die bisherige doppelte Prüfungskonstruktion und schreibt damit das Abitur- und Studienberechtigungsmonopol des humanistischen Gymnasiums fest. Jetzt müssen alle Studienbewerber ohne Ausnahme eine schulische Maturitätsprüfung absolviert und

bestanden haben. Die frühere Möglichkeit, bei einer nichtbestanden Prüfung dennoch ein Studium aufnehmen zu können, entfällt somit in Zukunft. Für Studienbewerber, die keine öffentliche Schule besucht haben, sondern lediglich Privatunterricht, wird 1834 das später sogenannte Externenabitur geschaffen, das aber an einem anerkannten Gymnasium abgelegt werden muß. Die Verbindung von Amt und Bildung, die schon bei der ersten Prüfungsordnung 1788 Pate gestanden hat, vollendet sich nunmehr ebenfalls, indem die Zulassung zu den akademischen Prüfungen und den Staatsexamina von der Vorlage des Reifezeugnisses abhängig gemacht wird. Entgegen dem von Humboldt formulierten neuhumanistischen Prinzip, allgemeine Menschenbildung und berufliche Ausbildung strikt voneinander zu trennen, schreibt bereits der erste Paragraph der Prüfungsordnung den beruflichen Vorbildungszweck von Gymnasium und Universität eindeutig fest. Somit sind im Jahr 1834 sowohl die Institutionalisierung der Reifeprüfung als auch die vollständige Bindung der Studienzulassung an das Reifezeugnis weitgehend abgeschlossen worden.

Das Jahr 1834 ist noch in einer weiteren Hinsicht von Bedeutung. Denn aus diesem Jahr datiert erstmalig ein Dokument, das die heutige Amtssprache der Bildungsverwaltung "die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse" zwischen den deutschen Ländern nennen würde. Und aus dem geschichtlichen Zusammenhang dieses Dokumentes erklärt es sich, daß ausgerechnet 1834 - zum Höhepunkt der Restaurationszeit also - das rechtsstaatliche Prinzip der Normengleichheit in die Maturitätsprüfung Eingang gefunden hat. Die Anerkennung der Reifeprüfung als alleinige Zulassungsvoraussetzung zur Universität war in den Jahrzehnten zuvor ja regelmäßig an dem ständischen Einwand gescheitert, eine solche Einschränkung des Hochschulzugangs sei ein zu tiefer Eingriff des Staates in die bürgerliche Freiheit und väterliche Erziehungsgewalt. 1834 findet dieser Vorbehalt keine Reso-

nanz mehr, obwohl er den Legitimitätsvorstellungen der auf Abwehr aller liberal-demokratischen Bestrebungen bedachten Verteidiger ständisch-monarchischer Gewalten voll und ganz entsprach. Diese plötzliche Akzeptanz eines vorher unter Despotismusverdacht stehenden Eingriffs, ja die Akzeptanz sogar einer - formal-rechtlich gesehen - egalitären Norm ergab sich paradoxerweise aus dem politischen Motiv, die Reifeprüfung als Instrument zur Gegensteuerung im Interesse des Restaurationsstaates nutzen zu können, gegen alle Ansprüche auf demokratische Teilnahme und staatsbürgerliche Gleichheit gerichtet.

Seit den sogenannten Karlsbader Beschlüssen aus dem Jahr 1819 waren in Deutschland die Universitäten als vermeintliche Horte der politischen Unruhe, als geistige Vorhut der liberalen und nationalen Bewegung, mit einem immer dichteren Netz der Reglementierung und Kontrolle überzogen worden. Frühzeitig erfaßten solche Überwachungsmaßnahmen auch die Studienzulassung und den Berufszugang. Die französische Julirevolution von 1830, das Hambacher Fest 1832 als die "erste nationale und demokratische Massendemonstration der deutschen Geschichte" (Rürup 1984, S. 151) sowie eine Reihe weiterer Ereignisse führten dann zu einer drakonischen Verschärfung der politischen Repressionsmaßnahmen der deutschen Staaten in den dreißiger Jahren. Diese erreichten ihren absoluten Höhepunkt mit den sogenannten Sechzig Artikel, den Beschlüssen der Wiener Ministerkonferenz vom Juni 1834, also zum selben Zeitpunkt, an dem Preußen das neue Abiturreglement verkündet hatte. Ein Teil dieser sechzig Artikel wurde im Herbst 1834 von den Staaten des Deutschen Bundes im Frankfurter Bundestag formell zu einem Bundesgesetz erhoben. Dazu gehören auch die Artikel 38 bis 56, die ein Sammelsurium polizeistaatlicher Maßnahmen zur Überwachung und Reglementierung der Universitäten und ihrer Studenten im Geiste des antiliberalen Restaurationsstaates enthalten.

Wenige Beispiele mögen die polizeistaatlich-restaurative Tendenz dieses Gesetzeswerkes verdeutlichen. Mit Artikel 38 dieses sogenannten Universitätsbundesgesetzes werden an allen Universitäten Staatskommissare (wie schon 1819) eingesetzt. Artikel 41 verbietet studentische Reisen außerhalb der Ferien. Artikel 47 verbietet studentische Vereinigungen, es sei denn für gesellige Zwecke, und auch dann nur mit obrigkeitlicher Erlaubnis. Artikel 48 bedroht Mitglieder einer verbotenen studentischen Vereinigung mit Studienausschluß und Berufsverbot (Quelle: Huber 1978, S. 137 ff.). Allein mit fünf Artikeln regelt dieses Gesetz die Immatrikulation. Voraussetzung für die Einschreibung ist nach Artikel 43 das Reifezeugnis, das auch eine Beurteilung des "sittlichen Betragens" enthalten muß. Alle deutschen Staaten verpflichten sich im folgenden zur Einführung der Reifeprüfung. Nach erfolgter Einschreibung ist dem Studenten der Paß abzunehmen. Die Immatrikulation ist zu verweigern, wenn der Verdacht auf Mitgliedschaft in einer verbotenen Vereinigung besteht. Nach Artikel 53 müssen alle Universitätszeugnisse eine Aussage über das politische Verhalten des Studierenden enthalten. Alle diese Bestimmungen verraten deutlich die politischen Steuerungsmotive, die hier mit der allgemeinen Einführung und wechselseitigen Anerkennung des Abiturs verbunden sind.

Ganz offenkundig ist das Abitur im Jahre 1834 mit der Absicht der politischen Gesinnungskontrolle durchgesetzt worden, die nun auch keinen Unterschied nach der sozialen Herkunft mehr macht. Der Versuch, über den Schulabschluß und den Berufszugang eine breite politische Protest- und Reformbewegung zu kanalisieren, hat sicherlich kurzfristig hemmend gewirkt, ist aber doch - längerfristig gesehen - gescheitert. Berücksichtigt man jedoch, daß die Abiturregelungen das zentrale Instrument der preußischen Bildungsverwaltung zur Formung des neuen Gymnasiums waren, dann kann man wohl - verallgemeinernd - der von Furck

formulierten These zustimmen, daß "die organisatorische Ausgestaltung des Gymnasiums im Zeichen der politischen Restauration" erfolgte und damit der Charakter des Gymnasiums, das "durchaus kein 'Hort der Freiheit' war" (Furck 1965, S. 43 u. 48), bis weit in das 20. Jahrhundert hinein festgelegt war. Es ist daher auch kein Wunder, daß Firnhaber in einem Artikel aus dem Jahre 1867 zur Geschichte der Reifeprüfung schrieb, daß die "Ungunst und das Mißtrauen, womit die 1834er Bundesbeschlüsse von den liberalen Parteien Deutschlands aufgenommen wurden, seitdem auch die Maturitätsprüfung traf, in welcher man eine polizeiliche Maßregel zur Dämpfung des Liberalismus sah" (Firnhaber 1867, S. 457). Das Abitur wurde auf diese Weise für die demokratische Bewegung zu einem symbolischen Ausdruck des restaurativen Polizei- und Obrigkeitsstaates.

Und so kann man gewiß resümierend feststellen, daß das Abitur, in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation im Zeitalter der europäischen Revolutionen zwischen 1789 und 1848 entstanden, viel stärker ein Projekt der alten, ständischen und restaurativen Ordnung war als ein Projekt der neuen, staatsbürgerlichen und demokratischen Gesellschaft. Die erste Prüfungsordnung von 1788 verriet das durch ihre ausgesprochen sozialständische Stoßrichtung zur Drosselung des Hochschulzugangs. Die Prüfungsordnung von 1834 verriet das eher mit ihrer politisch-restaurativen Zielsetzung der Gesinnungskontrolle. Ursprung und Funktion der Reifeprüfung sind daher gar nicht von der Schule, von pädagogischen Motiven oder von einem bildungstheoretischen Konzept her zu verstehen. Vielmehr macht die Einführung des Abiturs zwischen 1788 und 1834 deutlich, daß es in erster Linie als politisches Steuerungsinstrument und soziale Verteilerstelle eingerichtet worden ist. Deshalb sind pädagogische Diskussionen über Hochschulreife und Vorbildungsstandards auch keineswegs gesellschaftspolitisch neutral. Sie enthalten vielmehr so etwas wie eine ordnungspolitische

Komponente, die sich hier in erster Linie auf die gesellschaftliche Stellung und Bedeutung der gelehrten bzw. akademischen Berufe - modern gesprochen: von Hochschulabsolventen - bezieht. Konflikte entzündeten sich entsprechend vorwiegend an der Zahl und der Herkunft der Studierenden (wie 1788) oder an der politischen Loyalität der zukünftigen Amtsinhaber gegenüber dem Staat (wie 1834). Bildung, Leistung und Studierfähigkeit sind in diesem Rahmen zumeist nur so etwas wie symbolische Begriffe, 'code-words', die auf tieferliegende Struktur- und Entwicklungsprobleme verweisen. Und so verdankt das Abitur seine 1834 endgültig verankerte Monopolstellung als 'Nadelöhr' des Hochschulzugangs weniger seiner Vorbildungsfunktion als in erster Linie seiner sozialen und politischen Steuerungsfunktion.

V.

Das sogenannte "klassische deutsche Abitur" wird auch heute noch gerne als Markenzeichen in bildungspolitische Diskussionen eingebracht. Zwar dient es oft lediglich polemischen Zwecken, etwa zur Kennzeichnung vermeintlicher oder tatsächlicher Verfallserscheinungen oder zur Abwehr von Reformen, die die Rolle des Abiturs oder die Organisation der gymnasialen Oberstufe betreffen. Wenn man dieser Formulierung jedoch eine wissenschaftliche Bedeutung unterlegen will, dann kann damit nur die geschichtliche Gestalt des Abiturs gemeint sein, wie sie sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, also bis zum Abschluß ihrer Institutionalisierung, ausgebildet hat. In diesem - historisch-analytischen - Sinne ist das "klassische deutsche Abitur" ein Idealtypus, der bestimmte geschichtlich oder gesellschaftlich bedeutungsvolle Elemente hervorhebt und zu einem Gedankenbild, zu einer gedanklichen Konstruktion zusammenfügt. Ein solcher Idealtypus (so wie Max Weber ihn definiert hat) erfüllt einen

methodologischen Zweck. Er ermöglicht die Veranschaulichung und systematische Charakterisierung kultureller Eigenarten oder geschichtlicher Gebilde. In den folgenden Ausführungen werden die - meines Erachtens - sieben zentralen Merkmale dieses historischen Abiturtypus benannt, um daran die wichtigsten weiteren Entwicklungslinien in der Geschichte der Reifeprüfung von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute darzustellen.

Erstens: Das Abitur ist als eine schulische Abschlußprüfung und nicht als eine Aufnahmeprüfung der Universität eingerichtet worden. Das preußische Oberschulkollegium hatte sich 1788 entgegen der Eingabe des Kanzlers der Universität Halle für eine schulische Abgangsprüfung als Regelfall entschieden. Bis 1834 ist dann der bis dahin noch bestehende Sonderzugangsweg über eine Aufnahmeprüfung der Universität beseitigt worden. Aus heutiger Sicht ist dies - geplant oder nicht geplant - eine zentrale bildungspolitische Strukturentscheidung gewesen, die zu einem charakteristischen Merkmal des deutschen Abiturs geworden ist. Sie koppelte - quasi als Automatismus - die Funktion des Abiturs als Schulabschluß mit der Erteilung einer allgemeinen Studienberechtigung und der Hochschulzulassung, bei der eine weitere Selektion nur in (wenigen) Ausnahmefällen erfolgt. Daß das keineswegs selbstverständlich ist, zeigt der internationale Vergleich. In vielen Ländern liegt nämlich die Entscheidung über die Studieneignung und den Studienzugang in der alleinigen Autonomie der Universitäten, oder es gibt Mischsysteme zwischen Abschluß- und Zugangssteuerung (Teichler 1984).

Das deutsche Abitur integriert dagegen Abgangszertifikat und Zugangsberechtigung. Das hat dazu geführt, daß in Deutschland - anders als etwa in den USA, in Japan und der UdSSR - der Wechsel vom Sekundarschulwesen in die Universität eine weitgehend undramatische Übergangsstelle ist,

weil die Selektion vom Eintritt in die Universität auf frühere Stationen des Bildungsweges bis zum Erwerb des Reifezeugnisses verlagert und der Ausleseprozeß dadurch zeitlich 'gestreckt' wird. Diese grundsätzliche Verbindung von Schulabschluß und Studienberechtigung ist in Deutschland bislang nur in wenigen Fällen durchbrochen worden: etwa bei Spezialhochschulen (mit eigenen Eignungsprüfungen), bei den Sonderzugangswegen für Berufstätige ohne Abitur sowie in einigen zulassungsbeschränkten Studiengängen (Medizin), in denen mit den neuen Studierfähigkeitstests und den Auswahlgesprächen eigentlich systemfremde Elemente eingeführt worden sind.

Das deutsche System erzeugt keinen punktuellen Selektions- und Leistungsdruck und gewährleistet ein höheres Maß an diagnostischer Sicherheit in der Eignungsfeststellung durch längere Beobachtungszeiträume, als das bei zugespitzten Auswahlentscheidungen an der Schwelle des Hochschulzuges der Fall ist. Der jeweilige Anteil der Studienberechtigten und der potentiellen Studienanfänger (an einem Altersjahrgang) hängt damit hauptsächlich von der Selektivität des Sekundarschulwesens ab. Für die Bundesrepublik lassen sich hier in den letzten dreißig Jahren zwei eindeutige statistische Trends feststellen: Auf der einen Seite haben die Übergangsquoten in das Gymnasium kontinuierlich zugenommen, und auf der anderen Seite hat die interne Selektivität des Gymnasiums erheblich abgenommen. Während z.B. die durchschnittliche Erfolgsquote (vom Eintritt in das Gymnasium bis zum Abitur) in Niedersachsen Ende der fünfziger Jahre lediglich bei 43 Prozent lag, beträgt sie heute mehr als 70 Prozent. Beide Entwicklungen - sowohl der Übergang in das Gymnasium als auch die Erfolgsquote - haben zum Anstieg der Abiturientenzahlen in den letzten Jahrzehnten beigetragen.

Infolge seiner starken Abhängigkeit vom Sekundarschulwesen bietet das deutsche System relativ wenige direkte Eingriffsmöglichkeiten zur Steuerung und Begrenzung des Hochschulzugangs. Beispielhaft für solche - letztlich fehlgeschlagenen - Steuerungsversuche ist die nationalsozialistische Schul- und Hochschulpolitik nach 1933. Bereits kurz nach der Machtübernahme wurden im April 1933 auf gesetzlichem Wege verschiedene Lenkungsmaßnahmen zur Einschränkung des Hochschulzugangs getroffen, die allerdings schon an entsprechende Vorplanungen aus den letzten Jahren der Weimarer Republik anknüpfen konnten. Kern der nationalsozialistischen Begrenzungs politik war die Entkopplung von Abitur und Hochschulreife durch Einführung von Zulassungsquoten (z.B. für Frauen und Juden, letztere wurden später ganz von der Studienaufnahme ausgeschlossen) und von Höchstzahlen für Abiturienten mit Studienberechtigung. Der erhebliche Rückgang der Studierendenzahlen in den dreißiger Jahren ist allerdings nur teilweise auf diese restriktive Politik zurückzuführen (Wenning 1986), die auch schon bald (nach 1936) angesichts eines akuten Nachwuchsmangels wieder in eine Politik der begrenzten Förderung überging. Ausdruck desselben - mit der Konstruktion des Abiturs verbundenen - Steuerungsdefizits beim Hochschulzugang sind auch die von den Universitäten, insbesondere den Hochschullehrerverbänden, regelmäßig erhobenen Forderungen nach einer stärkeren Beteiligung am Auswahlverfahren, etwa durch Einführung von Hochschuleingangsprüfungen. Damit soll die Autonomie der Universität angesichts steigender Zahlen an Studienanwärtern und (vermeintlich) wachsender Studierfähigkeitsprobleme gestärkt werden. Vermutlich ist aber den Vertretern dieser Forderung nicht immer klar, welche zusätzlichen Aufgaben dann auf die Universitäten zukämen und daß sie damit letztlich genau das bewirken würden, was sie sonst so wortreich beklagen, nämlich die Abwertung des Abiturs.

Allerdings hat die Kopplung von Schulabschluß und Studienberechtigung auch schwerwiegende bildungspolitische Folgeprobleme hervorgerufen. Sie hat nämlich Bildungstheorie und Lehrplan des Gymnasiums bis in die Gegenwart hinein so eindeutig auf die Funktion einer akademischen Vorbildungseinrichtung festgelegt, daß das Gymnasium quasi zur Einbahnstraße in die Universität wurde. Gefiltert über den Mechanismus des vorzeitigen Abgangs, hatten die Gymnasien noch im 19. Jahrhundert über ihre studienpropädeutischen Aufgaben hinaus die Funktion einer allgemeinen städtischen Angebotsschule auch für diejenigen erfüllt, die nicht am Erwerb der Hochschulreife interessiert waren und in der Regel vorzeitig abgingen (Müller 1981). Mit der wachsenden institutionellen Differenzierung des Schulwesens gingen diese Aufgaben später auf andere Schulen über. Danach hat sich das Gymnasium weder anderen als studienbezogenen (etwa berufsbezogenen) Aufgaben gestellt, noch gab es im Beschäftigungssystem in größerem Umfang auf Abiturienten zugeschnittene Ausbildungs- und Berufswege, die nicht bloß zu einer Anheizung des Verdrängungswettbewerbs geführt hätten. Der Weg in den Beruf mit Abitur, aber ohne Studium, trug lange Zeit das Stigma einer abgebrochenen, wenn nicht sogar gescheiterten Bildungslaufbahn. Das Gymnasium sah seine Aufgabe einzig in der Vermittlung der Hochschulreife, fern von einer - wie immer auch gearteten - beruflichen Qualifizierung (Herrlitz 1982).

Lediglich in den zyklisch auftretenden Überfüllungskrisen des akademischen Arbeitsmarktes - etwa in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts oder in den Krisenzeiten nach 1929 (Titze 1981, 1984) - nahm regelmäßig die Bereitschaft von Abiturienten zu, den beschäftigungspolitischen Unsicherheiten einer akademischen Berufslaufbahn durch Aufnahme einer Berufstätigkeit ohne Studium auszuweichen. Zusätzlich gefördert durch eine entsprechende Ab-

schreckungspolitik wiederholt sich dieses Verhaltensmuster seit etwa 1975, ebenfalls ausgelöst durch die sich erheblich verschlechternden Berufsaussichten von Hochschulabsolventen bestimmter Fachrichtungen. Wie die regelmäßigen jährlichen Abiturientenbefragungen des Statistischen Bundesamtes zeigen, ist die Studierwilligkeit seit 1975 erheblich zurückgegangen (BMBW 1988/89, S. 62). Auch die tatsächlichen Studierquoten sind seitdem gesunken, allerdings nicht in gleichem Maße. Etwa 20 bis 30 Prozent eines Abiturientenjahrganges haben in den letzten zwölf Jahren auf die Aufnahme eines Studiums (ca. fünf Jahre nach Schulabgang erhoben) verzichtet (HIS 1987, S. 46).

Vermutlich werden die durchschnittlichen Studierquoten in den nächsten Jahren wieder leicht ansteigen, ohne den früheren Sockel von zumeist mehr als 90 Prozent zu erreichen. Das Hochschulstudium wird also auch bei ungünstigen Beschäftigungsperspektiven seine grundsätzliche Attraktivität bewahren, wenngleich wohl dauerhaft ein statistisch beträchtlicher Teil der Abiturienten eine Berufsausbildung bei Studienverzicht präferiert. Damit wäre es jedoch für das Gymnasium unabweisbar geworden, sich auch der Aufgabe der Berufsvorbereitung (in welcher Form auch immer) zu stellen und Abschied von der Fiktion zu nehmen, seine einzige Aufgabe sei die Studienpropädeutik. Gegenwärtig sind in der Gymnasialpädagogik und -politik allerdings kaum Ansätze in diese Richtung zu erkennen. Das Beschäftigungssystem hat darauf bereits stärker - jedoch insgesamt gesehen auch nur zaghaft - mit der Entwicklung von Ausbildungsberufen und Tätigkeitsfeldern reagiert, die auf Abiturienten zugeschnitten sind (BMBW 1985). Allerdings ist es hier immer noch der bildungspolitisch äußerst ambivalente Regelfall, daß durch den häufigeren Eintritt von Abiturienten in das schulische oder das duale Berufsbildungssystem andere Absolventen unseres Schulsystems verdrängt werden und hier eine verhängnisvolle Spirale ständig steigender Ein-

trittsvoraussetzungen (eine Art Bildungswettlauf) in Gang gesetzt wird, dessen Opfer dann die ohnehin schon benachteiligten unteren schulischen Qualifikationsgruppen sind. Die bildungspolitisch geförderte Umlenkung von Abiturienten in die Berufsausbildung als Alternative zum Hochschulstudium mag zwar den akademischen Arbeitsmarkt entlasten, belastet aber beträchtlich die Berufschancen von Real- und vor allem von Hauptschülern und führt zu einer neuen beruflichen Hierarchisierung.

Zweites Merkmal des sogenannten "klassischen" Abiturs: Es gab damals nur ein Abitur, und das war männlich. Von den zahlreichen Institutionen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu den höheren Schulen gezählt wurden (insbesondere im Realschulwesen), besaß als einzige Schule lediglich das humanistische Gymnasium die Berechtigung zur Reifeprüfung, also das Abiturmonopol. "The 'Gymnasium' became the only avenue to higher education" (Ringer 1979, S. 34). Mit verschiedenen institutionellen Barrieren (z.B. den Lehrplänen) wurden die zum Abitur führenden - und in diesem Sinne privilegierten - Gymnasien scharf von den anderen höheren Schulen getrennt, wofür Ringer den Begriff der Segmentierung des Bildungswesens vorgeschlagen hat (Ringer 1979, S. 29 ff.). Darüber hinaus waren Frauen prinzipiell bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vom Abitur und vom Hochschulzugang ausgeschlossen gewesen, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, die sich mit einer obrigkeitlichen Sondererlaubnis, aber lediglich für ein Privatstudium - bei Hörsaalverbot! - immatrikulieren konnten. Stufenweise erkämpfte dann die bürgerliche Frauenbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Studienzulassung für Frauen. Über den Gasthörerstatus, Einzelzulassungen, private Gymnasialkurse, aus denen (in Berlin unter Helene Lange) 1896 die ersten Abiturientinnen noch mit einer externen Reifeprüfung hervorgingen, zahlreiche Petitionsbewegungen und Reichstagsdebatten führte der Weg dann zur prinzipiellen

Öffnung des Hochschulzugangs für Frauen. Das Land Baden ging hier im Jahr 1900 voran, Preußen als größtes deutsches Land folgte erst 1908 (von Soden 1978, Apel 1988, Zymek 1988).

Nach 1900 wurde die Reifeprüfung dann schnell einer Art Diversifizierung unterworfen, indem immer weitere Schultypen in den Kreis der das Reifezeugnis ausstellenden Einrichtungen einbezogen wurden. Nachdem das Realgymnasium und die Oberrealschule in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts bereits schrittweise einige eingeschränkte Berechtigungen für den Hochschulzugang erkämpfen konnten, fiel dann das Abiturmonopol des humanistischen Gymnasiums endgültig im Jahre 1900 mit der lange umstrittenen Gleichstellung der drei höheren Lehranstalten (auch wenn es danach noch einige Einschränkungen gab). Das gilt weiter für die sogenannten Reformgymnasien, dann für den nach der Öffnung des Hochschulzugangs für Frauen (1908 in Preußen) erfolgten Aufbau von Mädchengymnasien (die sogenannten Studienanstalten und später das Oberlyzeum) sowie schließlich für die Schulreformen der Weimarer Republik, die der schon vorhandenen bunten Vielfalt höherer Schultypen mit der Deutschen Oberschule, der Aufbauschule und dem Abendgymnasium weitere Typen hinzufügten (Übersicht bei Lundgreen 1980/81). Am Ende der Weimarer Republik waren etwa zwanzig verschiedene Gymnasialformen und -zweige für Jungen und Mädchen mit jeweils eigenen Reifeprüfungsprofilen vorhanden. Aus dem Einheitsabitur des 19. Jahrhunderts mit starker Abschottung ("Segmentierung") gegenüber anderen höheren Schultypen war innerhalb von knapp zwei Jahrzehnten ein fast schon unübersichtliches, aber etwas durchlässigeres pluralistisches System gleichberechtigter höherer Schulen mit Abiturrecht geworden. Durch die zahlreichen Progymnasien (Gymnasien ohne Oberstufe) wurde dieses System noch weniger transparent. Von einschneidender Bedeutung für die Entwicklung der

höheren Bildung in Deutschland war - neben der Ausdifferenzierung des Schultypenangebots und dem Anschluß des Mädchenschulwesens - vor allem die Abschaffung der gymnasialeigenen (dreijährigen) Vorschulen durch Einführung der obligatorischen vierjährigen Grundschule im Jahr 1920, die wohl historisch wichtigste bildungspolitische Maßnahme der Weimarer Republik.

Die Diversifizierung des höheren Schulwesens endete vorläufig in den Jahren 1937/38 mit der nationalsozialistischen Neuordnung des höheren Schulwesens. Diese beseitigte den bisherigen Typenpluralismus, wohl ebenso in der Absicht einer generellen Bildungsbegrenzung (speziell für die Mädchen) wie der ideologischen Vereinheitlichung und Kontrolle im Interesse der nationalsozialistischen Weltanschauung. Für die Mädchen gab es fortan nur noch eine einzige Schulform, die Oberschule (mit dem Lehrplan der alten Deutschen Oberschule) mit einem hauswirtschaftlichen und einem sprachlichen Zweig in der Oberstufe. Auch das höhere Jungenschulwesen wurde auf die Oberschule als Hauptform (mit dem Lehrplan des früheren Realgymnasiums) reduziert, deren Oberstufe sich in einen sprachlichen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig gabelte. Als Sonderformen blieben daneben noch das humanistische Gymnasium (nur für Jungen) und die Aufbauschulen bestehen. Hier entstand somit jene dreigliedrige Grundform der höheren Schule bzw. der gymnasialen Oberstufe, die im wesentlichen bis zur Einführung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe im Jahr 1972 den äußeren organisatorischen Rahmen der höheren Schule auch in der Bundesrepublik bildete.

Die drei wichtigsten Stationen auf diesem weiteren Weg waren das Düsseldorfer Abkommen von 1955, das die im Kern dreigliedrige Organisation des Gymnasiums bestätigte; die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960, die eine Reduktion des Fächerkanons und damit eine gewisse Konzen-

tration des Lehrplans mit größeren individuellen Wahlmöglichkeiten brachte; sowie das Hamburger Abkommen von 1964, das neben den drei Haupttypen weitere Spezialgymnasien zuließ. Denn es hatte sich bereits in den fünfziger und sechziger Jahren um diese drei Hauptformen herum ein neuer "Kranz" von Spezialgymnasien gebildet. Die dadurch erneut drohende Typenvielfalt war neben der ständigen Klage über den Vielfächerkanon und die stoffliche Überbürdung des Unterrichts der wesentliche Anlaß für die Ende der fünfziger Jahre intensivierte Diskussion über das notwendige Minimum an gemeinsamer Grund- und Vorbildung für alle Studierenden und die Möglichkeiten der Stoffreduktion und der Individualisierung des Unterrichts durch mehr Wahlfreiheit und exemplarisches wissenschaftsorientiertes Lernen. Diese Beratungen über den "gemeinsamen Kern der Hochschulreife für unterschiedliche Zugangswege" sind unter dem Namen "Tutzinger Gespräche", ihr Ergebnis als "Tutzinger Maturitätskatalog" bekannt geworden, dem dann Ende der sechziger Jahre eine Neufassung der Hochschulreifekriterien folgte (Scheuerl 1962, 1969).

Von diesen Überlegungen, die vor allem von der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz getragen wurden, führte dann ein relativ direkter Weg zur Oberstufenreform von 1972 (Tenorth 1975). Diese Reform steht problemgeschichtlich insofern in der Tradition der vorangegangenen Diskussionen, als sie mit einer generellen Umgestaltung der Oberstufe die beiden seit dem späten 19. Jahrhundert diskutierten Hauptprobleme auf eine neue Art zu lösen versucht: Nämlich Vorbildung und Hochschulreife bei ständig ausufernden Zugangsberechtigungen und Schultypen möglichst einheitlich zu gestalten und die Diskrepanzen zwischen dem Lehr- und Lernsystem der Universität und dem des Gymnasiums zu verringern. Aber anders als noch die Tutzinger Empfehlungen baut die Oberstufenreform von 1972 die traditionelle Fixierung auf einen

material bestimmten Kern des Unterrichts weitgehend ab, reduziert also den verbindlichen Fächerkanon auf das für unumgänglich gehaltene Minimum und öffnet damit die Gymnasialpädagogik für neue Konzepte eines mehr formal-methodisch definierten wissenschaftsorientierten Lernens (Fölling 1986).

Das bezeichnende Bewegungsmuster für die Entwicklung des Abiturs und des höheren Schulwesens seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts waren also die ständige Differenzierung neuer Schultypen und - gleichsam als Gegenbewegung - ihre erneute Zusammenfügung zu größeren Einheiten gewesen. In dieser Hinsicht bildet die von der Kultusministerkonferenz 1972 beschlossene Reform der gymnasialen Oberstufe die zentrale Zäsur in der bisherigen Entwicklungsgeschichte des deutschen Gymnasiums. Sie brachte eine radikale Enttypisierung der Oberstufe, setzte also an die Stelle der traditionellen externen Differenzierung die interne durch Einführung des Kurssystems, von Aufgabenfeldern, Pflicht- und Wahlbereich usw.. Zwar wurden die dadurch prinzipiell eröffneten Wahlmöglichkeiten und individuellen Schwerpunktbildungen durch länderspezifische Regelungen und neue Beschlüsse der Kultusministerkonferenz - zuletzt im Jahr 1987 - immer weiteren Einschränkungen zugunsten des gemeinsamen Kanons unterworfen, die in der Regel mit der Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit begründet wurden. Dennoch ist das, was die Zäsur von 1972 ausgemacht hat, weitgehend erhalten geblieben, nämlich die Verlagerung der traditionellen institutionellen Trennung zwischen unterschiedlichen Gymnasialtypen in die interne Differenzierung einer in sich flexibleren Oberstufenorganisation. Obwohl im Rahmen der neugestalteten Oberstufe eine Erweiterung der herkömmlichen studienvorbereitenden Aufgabe des Gymnasiums in Richtung Berufspropädeutik prinzipiell möglich gewesen wäre und in der Präambel der KMK-Vereinbarung von 1972 auch ausdrücklich gefordert wurde, ist

in dieser Hinsicht bislang jedoch kaum Bewegung eingetreten (Blankertz 1982b, Weinbrenner 1987).

So zeigt bereits die institutionelle Entwicklung des höheren Schulwesens, welchen tiefgreifenden Veränderungen die Gestalt des sogenannten "klassischen deutschen Abiturs" seit seiner Ausformung vor etwa 150 Jahren unterworfen war. Tatsächlich ist das Abitur seit seiner Einführung ständig "im Fluß" gewesen, was den Sozialhistoriker nicht verwundert, offenbar aber manchen bildungspolitischen Stellungnahmen fremd ist. Mit relativ geringfügigen Veränderungen im Lehrplan und in den Prüfungsanforderungen verlief dieser Wandel bis 1900 zunächst noch eher ruhig, um dann allerdings innerhalb immer kürzerer Zeitspannen immer stärker in Bewegung zu geraten. Zwei charakteristische Muster treten dabei hervor: Gesellschaftlicher Modernisierungsdruck auf das höhere Bildungswesen ist zumeist durch immer weitere Differenzierung von Schulformen aufgefangen worden, so bei den realistischen Schulen und der höheren Mädchenbildung. Und die Konkurrenz der höheren Schulen untereinander bestand letztlich weniger im Wettbewerb von Lehrplänen und Bildungstheorien als im Kampf um die Gleichwertigkeit der Abschlüsse. Der Einfluß der staatlichen Schulpolitik auf die Bildungsentscheidungen und das tatsächliche Bildungsverhalten der Bevölkerung vollzieht sich hauptsächlich durch Privilegierung oder Benachteiligung von Abschlüssen und Institutionen im Berechtigungskampf, eine geschichtliche Lehre, die auch in der Gegenwart angesichts der Bildungsexpansion und ihrer Folgen noch Bestand hat.

VI.

Noch deutlicher tritt jedoch der Wandel des Abiturs an einem dritten Punkt hervor. In der Mitte des 19. Jahrhunderts erwarb überhaupt nur eine Minorität von Schülern das Reifezeugnis,

und diese war ihrer sozialen bzw. familiären Herkunft und ihren soziokulturellen Voraussetzungen nach eine relativ homogene Minderheit. Zur Beschreibung dieser Verhältnisse hat der amerikanische Sozial- und Bildungshistoriker Ringer die beiden Begriffe "Inklusivität" und "Progressivität" eingeführt (Ringer 1979, S. 22 ff.). Mit Inklusivität bezeichnet er denjenigen Anteil an einer Altersgruppe, der durch das Bildungssystem insgesamt oder durch eine einzelne Schulform erfaßt wird. Mit Progressivität ist der Anteil derjenigen Schüler oder Studierenden gemeint, der aus den unteren sozialen Gruppen kommt (also die Durchlässigkeit). Die Stellung des Gymnasiums in der Mitte des 19. Jahrhunderts läßt sich in diesem Sinne also zunächst als eine Schulform von äußerst geringer Inklusivität, die weitere Entwicklung aber als ein Prozeß ständig wachsender Inklusivität beschreiben. Zur Veranschaulichung mögen einige Zahlenangaben dienen. Zwischen 1820 und 1860 gab es in Preußen jährlich etwa 1000 bis 1800 Abiturienten. Um die Jahrhundertwende waren es etwas mehr als 5000, in der Weimarer Republik wurde erstmalig die Grenze von 10 Tausend Abiturienten jährlich übersprungen. 1960 waren es im ganzen Bundesgebiet 56 Tausend, 1972 erstmalig mehr als 100 Tausend und die letzte verfügbare Zahl für das Jahr 1987 liegt bei 202 Tausend. Dieser Zuwachs vollzog sich zwar nicht stetig von Jahr zu Jahr, aber doch über den gesamten Zeitraum mit einer außergewöhnlichen Kontinuität, die lediglich in Kriegszeiten oder in der NS-Zeit in größerem Maße unterbrochen wurde (Zahlenangaben nach Titze 1987, S. 172 f.; Müller/Zymek 1987, S. 277 f.; BMBW 1988/89, S. 66).

Diese Zahlen sind zwar schon beeindruckend, aber insofern noch irreführend, als sie nicht die unterschiedliche Größe der verschiedenen Altersjahrgänge (also bevölkerungsstatistische Schwankungen) berücksichtigen. Bezieht man diesen demographischen Faktor durch Berechnung der relativen Abiturientenquoten mit ein, so ergibt sich allerdings ein nicht

weniger beeindruckender Trend (Zahlen nach Ringer 1980, S. 11; BMBW 1988/89): Der Anteil der Abiturienten an ihrer jeweiligen Altersgruppe lag 1870 noch unter 1 Prozent, erreicht an der Jahrhundertwende erstmalig die Marke von 1 Prozent und liegt 1931 bei 3,3 Prozent. Zwischen 1950 bis 1960 steigt er von 4,5 auf 7,3 Prozent, 1970 liegt er bei 11, 1980 dann bei 18 Prozent, und die letzte verfügbare Zahl für 1986 lautet dann 21 Prozent (jeweils Gymnasialabiturienten mit allgemeiner Hochschulreife). Diese Zahlen zeigen einen von Anfang an erkennbaren Entwicklungstrend: Seit dem 19. Jahrhundert ist der Anteil der Abiturienten an der gleichaltrigen Bevölkerung kontinuierlich gewachsen. War das Wachstumstempo anfangs noch gemäßigt, so wird es etwa seit 1960 immer schneller. Die Entwicklung der Studienanfänger- und der gesamten Studierendenzahlen über diesen Zeitraum entspricht voll und ganz diesem Bewegungsmuster. Kurzfristige Unterbrechungen (etwa in Krisenzeiten) haben die langfristige Kontinuität des Wachstums nicht umkehren, allenfalls vorübergehend bremsen können (Lundgreen 1981). Prägnanter als mit diesen Daten ist die ständig zunehmende Inklusivität des Gymnasiums kaum zu veranschaulichen. Im übrigen ist die deutsche Entwicklung im internationalen Vergleich keineswegs besonders aufregend, sie liegt sogar eher unter dem Niveau anderer - ökonomisch und kulturell vergleichbarer - Staaten (Schneider 1982, OECD 1983, S. 101 ff.).

Der Befund ist eindeutig: Gymnasium und Abitur haben sich von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute ganz offenkundig von damals sehr exklusiven Einrichtungen für eine Jahrgangsminderzahl zu offeneren Institutionen gewandelt, die von einem ständig wachsenden Bevölkerungsteil absolviert werden. Die Akzeptanz des Gymnasiums als relativ "beste" Schulform ist in den letzten Jahrzehnten über einen eng umgrenzten bildungsbürgerlichen Kern hinaus teilweise geradezu sprunghaft gewachsen. Unter diesem Gesichtspunkt liegt der

markanteste Einschnitt für das deutsche Gymnasium nicht in der Oberstufenreform von 1972, sondern in den etwa seit 1960 einsetzenden massiven Wachstumsschüben. Das Ende des traditionellen deutschen Gymnasiums ist möglicherweise mehr durch die beschleunigte Bildungsexpansion besiegelt worden als durch die mehrfachen Oberstufenreformen. Sie hat die gesellschaftliche Stellung und Bedeutung des Gymnasiums tiefgreifender verändert als die häufigen Umstellungen in der Organisation der Oberstufe. Was die international-vergleichende Forschung im Blick auf den Übergang vom Sekundarschulwesen in den Hochschulbereich formuliert hat, läßt sich jedenfalls als grundlegendes Entwicklungsmuster uneingeschränkt auch für das deutsche Abitur sagen: Es hat in einem Zeitraum von knapp 25 Jahren den Wandel von einem "elite access system" zu einem "mass access system" vollzogen (Corcoran 1977; Trow 1974, 1979) - allerdings auch mit allen Folgeproblemen der Expansion für das soziale und pädagogische Innenleben der beteiligten Institutionen (Gymnasium, Hochschule) wie für den Arbeitsmarkt ihrer Absolventen.

Sehr viel weniger eindeutig fällt die Antwort auf die Frage aus, ob mit diesem rapiden Prozeß der Expansion auch eine soziale Öffnung für neue oder bislang benachteiligte Sozialschichten verbunden gewesen ist. Die dazu vorliegenden Untersuchungen sind häufig aus methodischen Gründen über einen so großen Zeitraum kaum miteinander vergleichbar. Schließlich haben sich nicht nur die Berufs- und Beschäftigungsstrukturen und das soziale Klassen- und Schichtungsgefüge in den letzten 150 Jahren erheblich gewandelt, sondern auch die sozialstatistischen Kategorien zur Beschreibung und Messung sozialer Strukturen. Es ist deshalb in der hier gebotenen Kürze nicht möglich, diesen Wandel an quantitativen Indikatoren und Relationen darzustellen. Vielmehr muß es ausreichen, die grundlegenden sozialen Rekrutierungs- und Verteilungsmuster zueinander in

Beziehung zu setzen. Danach sieht es aber ganz so aus, als ob von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute die "Progressivität" (Ringer) des Gymnasiums und des Abiturs, d.h. ihre soziale Offenheit und Durchlässigkeit, nur außerordentlich langsam und in sehr geringem Umfang gewachsen ist. Zwar ist langfristig ein geringfügiger und langsamer Abbau an sozialer Ungleichheit in der Verteilung der Bildungschancen (hier der Abiturchancen) unverkennbar, aber insgesamt haben sich die grundlegenden sozialen Verteilungsmuster doch als ausgesprochen konstant erwiesen (vgl. dazu: Ringer 1979, 1980; Kaelble 1983; Lundgreen 1981).

In einer Hinsicht scheint sich nämlich relativ wenig verändert zu haben: Die Mehrheit der Abiturienten rekrutiert sich heute ebenso wie schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts primär aus den oberen und unteren Mittelschichten, d.h. aus den Selbständigen, den freien Berufen, den höheren und mittleren und zunehmend auch den unteren Beamten und Angestellten. Vershoben hat sich weniger dieses Grundmuster als die innere Verteilung zwischen den einzelnen Gruppen der sozialen Mittelschichten. Dabei ist der Anteil des sogenannten alten Mittelstandes zugunsten des sogenannten neuen Mittelstandes der Verwaltungs- und Dienstleistungsberufe kontinuierlich zurückgegangen. Auch der Anteil derjenigen Gruppen, die im engeren Sinne zum herkömmlichen Bildungsbürgertum zählen und für die Gymnasium, Abitur und Hochschulstudium in erster Linie Einrichtungen zur Reproduktion des eigenen Sozialstatus sind, ist langfristig gesehen zugunsten der sozialen Aufsteiger gesunken. Dennoch ist es insgesamt schon bemerkenswert, daß sich in der Verteilung der Bildungschancen auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen zwischen der Mitte des 19. Jahrhunderts und heute trotz der Expansion der Schüler- und Absolventenzahlen nur relativ geringfügige Veränderungen abgezeichnet haben. Das Grundmuster ist im großen und ganzen erhalten geblieben. Die Expansion weiterführender

Bildung scheint in erster Linie das traditionelle Reservoir voll ausgeschöpft zu haben, also vorrangig auf das zurückzugehen, was Ludwig von Friedeburg den "Aufstiegsdruck des neuen Mittelstandes" und Hans-Georg Rolff die "Statusansprüche" und den "Nachfragedruck der aufstiegsorientierten Mittelklasse" genannt haben (Friedeburg 1978, Rolff 1982).

Das deutsche Gymnasium des 19. Jahrhunderts war eine vergleichsweise sozial offene Einrichtung nur innerhalb seines bürgerlich-mittelständischen Rekrutierungsfeldes. Es war eine ausgesprochen exklusive Einrichtung in den kaum überwindbaren Barrieren für Landkinder, für Arbeiter- und andere Unterschichtkinder. Dieses Diskriminierungsmuster bleibt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weitgehend bestehen. Erst mit der Expansion weiterführender Bildung nach 1960 tritt hier eine gewisse Abschwächung traditioneller Barrieren ein, der Arbeiterkinderanteil unter den Abiturienten steigt von etwa 5 Prozent im Jahr 1960 auf 15 bis 20 Prozent heute. Nach wie vor sind damit aber die Arbeiterkinder unter den Absolventen des Gymnasiums deutlich unterrepräsentiert, und dieses Ausmaß an Unterrepräsentanz wird deutlich, wenn man ein anderes Berechnungsverfahren anwendet: Auf der Basis von Daten aus dem Jahr 1979 besuchten acht von zehn Akademikerkindern ein Gymnasium, aber nur eins von zehn Arbeiterkindern (BMBW 1981, Eigler/Hansen/Klemm 1980). Nach wie vor wird der Anteil der Arbeiterkinder in einer Schulform umso niedriger, je höher der Status des angebotenen Schulabschlusses ist. Dem Austausch in der Beteiligung an höherer Bildung, den die verschiedenen Mittelschichten untereinander vollzogen haben, folgte also nur ein begrenzter Abbau der Barrieren gegenüber den sozialen Unterschichten. Offenkundig haben die höheren Bildungseinrichtungen ihr charakteristisches Sozialprofil als primär mittelschichtspezifische Institutionen bei Ausgrenzung der unteren Sozialschichten vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart hinein mit einer schon bemerkenswerten

Konstanz bewahren können. In dieser Hinsicht beschränkt sich die größere Durchlässigkeit des Gymnasiums vor allem darauf, daß der Anteil der traditionellen Bildungseliten (mit Abitur und Hochschulabschluß) unter den Eltern der Gymnasiasten und Abiturienten (und damit die Selbstrekutierungsquote) langfristig gesunken ist.

Ebenso wie die sozialen Unterschiede sind auch die regionalen Differenzen bislang durch die Bildungsexpansion wohl gemildert, aber nicht beseitigt worden. So lassen sich erhebliche Unterschiede in der Abiturientenquote zwischen den verschiedenen Bundesländern finden (Böttcher/Budde/Klemm 1988, S. 69 ff.), und auch eine kleinräumige Aufschlüsselung zeigt immer noch die bekannten Beziehungen zwischen Bildungsbeteiligung und Urbanisierungsgrad, d.h. die herkömmlichen Stadt-Land-Unterschiede (Eigler/Hansen/Klemm 1980, S. 56 ff.). Erkennbar hat allerdings eine andere Gruppe von der Bildungsexpansion profitiert, nämlich die Mädchen. 1960 lag ihr Anteil unter den Abiturienten noch bei 36 Prozent, er hat seitdem kontinuierlich zugenommen und liegt seit 1983 regelmäßig bei 50 Prozent. In der Verteilung der Bildungschancen haben also die Mädchen beim Abitur inzwischen mit den Jungen gleichgezogen (Köhler/Zymek 1981). Sehr viel häufiger als die Jungen verzichten die Abiturientinnen allerdings nach dem Abitur auf die Aufnahme eines Studiums (ähnlich übrigens wie die Arbeiterkinder). Bei den Mädchen liegt sowohl die Studierwilligkeit als auch die tatsächliche Studierquote in den letzten zwölf Jahren um etwa 15 bis 20 Prozentpunkte unter den entsprechenden Werten für die Jungen (HIS 1987, S. 40 und S. 46). Die auf der Stufe des Abiturs inzwischen hergestellte geschlechtsspezifische Chancengleichheit schlägt somit noch nicht auf die Stufe des Hochschulzugangs durch, ebensowenig übrigens wie auf spätere Verteilungs- und Übergangsstellen (etwa in die akademischen Berufe) oder im berufsbildenden Sektor.

Die große Mehrheit der Abiturienten - etwa 65 bis 70 Prozent - kommt heute aus Elternhäusern ohne gymnasiale oder akademische Tradition (BMBW 1988/89, S. 64). Für sie ist das Abitur offenkundig ein Weg des sozialen Aufstiegs, mindestens aber ein Weg der formalen schulischen Höherqualifizierung gegenüber ihren Eltern. Überblickt man den gesamten Zeitraum von 1850 bis heute, so läßt sich wohl sagen, daß angesichts der sozialen Zusammensetzung der Abiturienten diese Aufstiegsfunktion insgesamt zugenommen hat und in gleichem Maße das Motiv zurückgegangen ist, mit dem Abitur lediglich einen schon erreichten Bildungsstatus an die nächste Generation zu vererben. In diesem Sinne kann man davon sprechen, daß Abitur und Gymnasium ein Stück ihrer sozialen Identität als Institutionen einer relativ eng umrissenen Bildungselite verloren haben. Das Gymnasium ist heute keine Einrichtung mehr zur Reproduktion einer zahlenmäßig kleinen Bildungselite, sondern ein potentieller Aufstiegsweg für einen immer größeren Bevölkerungsteil. Dieser zeichnet sich jedoch nach wie vor durch begünstigende sozialökonomische und soziokulturelle Voraussetzungen aus, während es bislang bildungspolitisch offenbar noch nicht gelungen ist, die traditionellen Barrieren für Sozialgruppen mit in dieser Hinsicht eher ungünstigen Lebensperspektiven zu durchbrechen.

VII.

Das leitet zum vierten Punkt über: Das Abitur bildet seit seiner Entstehung die Spitze in der schulischen Berechtigungsreihe und mußte allein dadurch eine besondere Anziehungskraft gewinnen. Von Anfang an war das Abitur diejenige Verteilerstelle im Bildungswesen bzw. im individuellen Bildungsgang, die den Zugang zu den gehobenen beruflichen Positionen und sozialen Rängen vermitteln sollte. Die herausragende Stellung des Abiturs ist vor allem darauf

zurückzuführen, daß diese Institution von ihren Anfängen an ihre besondere Prägung durch "die symbiotische Beziehung von höherer Bildung und Staatsapparat" (Lutz 1983, S. 224) bzw. durch die "staatsfunktionale Verkoppelung der höheren Bildung" (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 32) gefunden hat. Das im wesentlichen unter absolutistischem Einfluß im späten 18. und im frühen 19. Jahrhundert entstandene Berechtigungswesen folgt demselben stufenförmigen Konstruktionsmuster wie die Organisation und das Laufbahnwesen des modernen bürokratischen Staates insgesamt. Dadurch konnten Bildungsvoraussetzungen und Rangstufen im Staatsdienst über Zertifikate und Berechtigungen systematisch miteinander verbunden werden. Diese fast vollständige "Verschmelzung" (Ringer 1983, S. 41) ergab sich historisch - zum einen - aus dem Interesse des Staates, durch Indienstnahme höherer und akademischer Bildung den Staatsdienst bzw. dessen Personal professionalisieren zu können. Darüber hinaus hatten Staat (und Kirche) bis weit in das 19. Jahrhundert hinein so etwas wie ein arbeitsmarktpolitisches Abnahmemonopol für Hochschulabsolventen. In dieser Verbindung von Amt und Bildung in Form eines differenzierten Berechtigungswesens stand das Abitur an der Spitze der schulischen Rangstufen.

Das Abitur ist nicht nur seiner Rechtsform nach eine Staatsprüfung gewesen, es bezog auch sein soziales Ansehen vorrangig darauf, daß der gebildete höhere Staatsbeamte im 19. Jahrhundert zum sozialen Leitbild des Bildungsbürgertums wurde. Das Abitur ist in Deutschland noch in vorindustrieller Zeit, allenfalls an der Schwelle zu industriellen Gesellschaft eingeführt worden. Daher wurden der bürokratische Verwaltungsstaat und das staatsnahe Bildungsbürgertum (und nicht die neue Wirtschaftsgesellschaft) Träger und Nutznießer dieser neuen Einrichtung. Erst am Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte eine gewisse Öffnung höherer Bildung für die Anforderungen der neuen industriellen Marktaustauschgesellschaft und für die diese tragenden Sozial- und

Berufsgruppen des Wirtschaftsbürgertums und der technischen Intelligenz. Durch die Entstehung neuer Studiengänge (z.B. in den Wirtschafts- und Naturwissenschaften) und neuer akademischer Abschlüsse (z.B. das Diplom) lockerte sich dann zwar im späten 19. und im 20. Jahrhundert dieser ursprünglich konstitutive Zusammenhang zwischen Abitur und Staatsdienst. Dadurch ist jedoch die Dominanz des staatlichen Beschäftigungssektors - noch 1980 wurde mehr als die Hälfte aller Hochschulabsolventen im öffentlichen Dienst beschäftigt (Tessaring 1983, S. 264; Hegelheimer 1985) - bislang keineswegs beseitigt worden. Das Berechtigungswesen des privaten Beschäftigungssystems hat dem Abitur bislang insgesamt lediglich eine nebensächliche Rolle zugewiesen, aber dessen Allokations- und Selektionsfunktion weitgehend übernommen. Der in den letzten Jahren angewachsene Anteil von Abiturienten ohne Studium wird wohl auch hier die differenzierende Bedeutung des Abiturs für die Statuszuweisung verstärken.

Das Abitur hatte also seit seiner Entstehung unter den Schulabschlüssen eindeutig den höchsten Marktwert. Und diese Seite des Abiturs, also sein Tauschwert, schob sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer weiter in den Vordergrund, so daß die fast vollständige Entkoppelung von Bildung als Status (bzw. Berechtigung) und Bildung als Inhalt zum kennzeichnenden Bewegungsmuster in der weiteren Geschichte des Abiturs wurde. Hans-Dietrich Raapke hat kürzlich nachdrücklich auf die Differenz zwischen der Idee der Bildung, wie sie als "deutsches Bildungsprinzip" (Weil) an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert im historischen Rahmen der Aufklärung und Menschenrechtsbewegung formuliert worden ist, und formalisierter Schulbildung - als "Kodifikation und Paraphierung der Inhalte von Bildung" in Gestalt von Fächerkanon, Lehrplänen und Richtlinien, Versetzungs- und Prüfungsordnungen usw. - hingewiesen (Raapke 1988). Ähnlich hat Ulrich Herrmann den Funktionswandel des

Konzepts der Allgemeinbildung beschrieben (Herrmann 1988, S. 20):

"'Allgemeinbildung' ist in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert zunächst und vor allem die Konstruktion und Kanonisierung desjenigen Bildungswissens, das auf Gymnasien und Universitäten vermittelt und erworben wird, mit Hilfe dessen die Zugehörigkeit zum 'Bildungsbürgertum' bzw. zur Gruppe der 'Gebildeten' kanalisiert und definiert wird. Die Vorstellung von einer 'Allgemeinbildung' hat also nichts zu tun mit der 'Bildung' bzw. 'allgemeinen (Menschen-) Bildung' am Anfang unserer modernen Bildungsgeschichte ...".

Die kulturkritische These, daß das traditionelle Bildungsbürgertum noch auf dem Eigenwert von gymnasialer (humanistischer) Bildung im Sinne des klassischen Bildungsideals beharrt habe, während heute nur verwertbare Qualifikationen und Zertifikate nachgefragt würden, verwechselt wohl die Bildungsrhetorik mit der Bildungsrealität des 19. Jahrhunderts. Selbst wenn Bildung als eine Form symbolischer Praxis oder als kultureller Habitus im 19. Jahrhundert eine größere gesellschaftliche Bedeutung als heute gehabt haben sollte, so sind Abitur und Gymnasium historisch dennoch von ihrer Berechtigungsfunktion und nicht von ihrer Bildungsfunktion her gewachsen. Die verschulte Form von höherer Bildung, die etwa das wilhelminische Gymnasium vermittelte, enthielt kaum noch eine Gemeinsamkeit mit dem, was unter dem Einfluß der Aufklärung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der Idee der Bildung als individuelle Mündigkeit und gesellschaftliche Emanzipation einmal formuliert worden war. An der Entwicklung des Abiturs insbesondere in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts läßt sich ablesen, daß es hier primär um den Besitz des Zertifikats und um Statusverbesserung ging und nicht mehr um die Verinnerlichung der ursprünglich im Bildungsbegriff noch

formulierten Verhaltensmodelle. Bildung "als Bedingung einer autonomen Gesellschaft", die Idee der Bildung als "die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung" (Adorno 1973, S. 171 f.) wick der Funktion von Bildung als individueller Aufstiegsweg und als symbolisches Merkmal der sozialen Distanz und der Zugehörigkeit zu einer neuen Statusgruppe. Die idealistische Begrifflichkeit der deutschen Bildungsphilosophie wurde gleichwohl als ein Stilmittel bildungsbürgerlicher Rhetorik beibehalten und trug auf diese Weise dazu bei, den faktischen Statusvorteil durch höhere Schulbildung zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit ideologisch zu überhöhen (Ringer 1983, S. 107 ff.).

Wie weit hier Bildung als Idee und Bildung als Status auseinanderfallen konnten, zeigt sich z.B. an der Hinwendung großer Teile der sogenannten bürgerlichen Intelligenz (insbesondere großer Teile des akademischen Nachwuchses) zum Antisemitismus, wie sich beispielhaft an der Geschichte der organisierten Studentenschaft (z.B. der Vereine deutscher Studenten) nachvollziehen läßt. Diese sich insbesondere in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zuspitzende Entwicklung ist in den beiden umfassenden studentengeschichtlichen Untersuchungen von Jarausch (1982, auch 1984, S. 82 ff.) und Kampe (1988) ausführlich dokumentiert. Diese Hinwendung großer Teile, wenn nicht sogar der Mehrheit der deutschen Studenten - als angehende Akademiker bildeten sie immerhin den Kern der zukünftigen gesellschaftlichen Führungsschichten - zum Antisemitismus vollzog sich nicht zuletzt unter dem starken ideologischen Einfluß prominenter Teile des gebildeten Bürgertums (Professoren, Pfarrer, Gymnasiallehrer). Die Namen, die hier eine Rolle spielen, sind in jeder Darstellung zur Geschichte des Antisemitismus in Deutschland nachzulesen (Berding 1988). Die Propagierung antisemitischen Denkens durch weithin als Autoritäten anerkannte Intellektuelle trug erheblich dazu bei,

die Akzeptanz eines kognitiv so vereinfachten Erklärungs- und Deutungsmodells, wie es der Antisemitismus enthält, im gebildeten Bürgertum zu vergrößern (Jochmann 1988, S. 16).

Daß Humboldt nicht nur ein führender Repräsentant des neuen deutschen Bildungsdenkens war, sondern auch einer der entschiedenen Initiatoren der preußischen Judenemanzipation von 1812, und daß zwischen der Idee der Bildung und dem gesellschaftlichen Freiheitsprinzip als Menschenrecht (das die Juden einschließt) eine systematische Beziehung besteht, hat jedenfalls große Teile des Bildungsbürgertums im 19. und 20. Jahrhundert keineswegs davon abgehalten, zu zentralen Trägern der autoritären Staats- und Gesellschaftsordnung und des Antisemitismus zu werden. Das düstere Kapitel der Judenfeindschaft wie auch der unerbittlichen Gegnerschaft zur demokratischen Republik läßt sich von der Geschichte der höheren Bildung in der Zeit zwischen 1870 und 1945 nicht abtrennen. Wenngleich hier selbstverständlich keine kausale Beziehung hergestellt werden kann, so kann das tragische Versagen - genauer: die geringe bewußtseinsmäßige Kraft - der humanistischen Bildungsidee hieran doch beispielhaft dokumentiert werden. Schließlich ist Bildung als Aufklärung und praktischer Humanismus den gänzlich antiaufklärerischen und antihumanistischen Denkmustern des modernen Antisemitismus ganz und gar entgegengesetzt.

Dieser Exkurs sollte verdeutlichen, was mit der oben gewählten Formulierung gemeint ist, Bildung als Idee und Bildung als Berechtigung seien in der Geschichte des Abiturs weit auseinandergefallen. Diese geschichtlich wirksam gewordene Tendenz zur Reduktion des Abiturs auf seinen Tauschwert als Berechtigungszertifikat hat dazu geführt, daß steigende Abiturientenzahlen immer wieder und besonders ausgeprägt in den letzten Jahren unter dem Eindruck der Bildungsexpansion als eine "Entwertung" des Abiturs wahrgenommen worden sind. Die "Inflationierung" des Abiturs

soll danach dazu geführt haben, daß das Abitur heute nur noch eine "Aktie ohne Wert" sei, so heißt es bei Günther Schnuer in einem Buch mit dem bezeichnenden Titel "Die deutsche Bildungskatastrophe" (Schnuer 1986, S. 60), womit er auf die Folgen der Bildungsexpansion anspielen will. Das Abitur hat aber als Berechtigung ganz im Gegenteil durch die Bildungsexpansion erheblich an Bedeutung gewonnen, weil unter den Bedingungen einer schärferen Statuskonkurrenz der durch das Abitur nachgewiesene Schulerfolg immer mehr zur unabdingbaren Bedingung für überdurchschnittliche Stuserfolge geworden ist. Insofern hat sich tatsächlich ein tiefgreifender Wandel in seiner Allokationsfunktion vollzogen. Je stärker die Expansion höherer Bildung voranschreitet, desto mehr bildet der Erwerb entsprechender Berechtigungen (wie Abitur und Hochschuldiplome) das unumgängliche Ausgangsniveau für den Start in den nachfolgenden Bildungs- und Berufswettbewerb. Dadurch ist das Abitur nicht nur zur Voraussetzung für soziale Statuskarrieren geworden, sondern sogar zur immer notwendigeren Vorsorge vor drohendem Statusverlust. Nach wie vor hat das Abitur unter den verschiedenen Schulabschlüssen den höchsten Marktwert, und die faktischen Schwierigkeiten von Schulabgängern ohne Reifezeugnis in der Statuskonkurrenz auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt belegen das deutlich.

Mit dieser tendenziellen Aufwertung des Abiturs zu einer Art 'zivilisatorischer Grundausstattung' geht ein Moment von Entwertung allenfalls einher, als das Abitur immer weniger zur allein hinreichenden Voraussetzung wird, sondern durch eine Vielzahl weiterer Zuweisungs- und Verteilungskriterien überlagert oder ergänzt wird. Ein Beispiel dafür ist das in den letzten Jahren stark veränderte Übergangsverhalten der Abiturienten zwischen Gymnasium und Universität. Etwa 10 Prozent der Studienanfänger an wissenschaftlichen Hochschulen sind heute den Weg der so-

genannten Doppelqualifikation gegangen, d.h. sie haben nach dem Erwerb des Abiturs, aber vor der Studienaufnahme, zunächst eine in der Regel studienrelevante berufspraktische Ausbildung absolviert, in der Erwartung, durch diese Verbindung berufspraktischer und wissenschaftlicher Qualifikationen ihre Berufsperspektiven nach dem Studienabschluß zu verbessern. Ein anderes Beispiel dafür ist, daß in der Einstellungspraxis öffentlicher oder privater Arbeitgeber über die unabdingbaren Zertifikate hinaus bei einem Überangebot geeigneter Bewerber zunehmend extrafunktionale Kriterien und differenziertere Rangunterschiede in den Bildungsabschlüssen eine Rolle spielen.

Ein weiteres Beispiel für solche zusätzlichen Anforderungen ist die veränderte Bedeutung der Studienfachwahl für die spätere berufliche Laufbahn. Angesichts der fachspezifisch weit auseinandergehenden Berufsaussichten von Hochschulabsolventen wird neben der prinzipiellen Entscheidung für oder gegen ein Studium und neben dem Nachweis der notwendigen Zertifikate (Abitur, Hochschulabschluß) zunehmend auch die Entscheidung für den jeweiligen Studiengang oder die Studienrichtung zu einer strategischen Größe der späteren beruflichen Karriere (Schneeberger 1984). Der unterschiedliche Marktwert von Studienfächern kann dadurch zu einer relativen Entwertung des Abiturs führen. So gilt insgesamt das, was Dieter Mertens unter dem Stichwort "Qualifikationsparadox" beschrieben hat (Mertens 1984), sinngemäß auch für die Bedeutung des Abiturs: Ein höherer Schulabschluß wird immer mehr zur notwendigen, aber eben nicht mehr allein hinreichenden Bedingung, und zugleich ist eine höhere schulische (und berufliche) Qualifikation immer noch der beste Schutz vor späteren Beschäftigungsrisiken. Die pauschale Entwertungsthese, wie sie etwa von Schnuer, Hitpass und anderen vertreten wird, gibt diesen Funktionswandel des Abiturs nicht wieder.

Die große Wertschätzung des deutschen Abiturs läßt sich also zunächst aus seiner Berechtigungsfunktion heraus erklären. Aber das ist nur die eine Seite. Denn das Abitur ist immer mehr als ein bloßer Schulabschluß oder eine Eintrittskarte für Hochschule und Beruf gewesen. Das Abitur ist nämlich auch zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit geworden, das sowohl die soziale Fremd- wie auch die soziale Selbsteinschätzung einer Person nachhaltig bestimmt. Wer das Abitur hatte, gehörte zum Kreis der Gebildeten. Und so ermöglichte das Abitur die soziale und personale Differenzierung zwischen den "Gebildeten" und den "Ungebildeten". In Aufnahme eines Begriffs von Willy Strzelewicz (1980, S. 30 ff.) kann man das die tiefensymbolische Funktion des Abiturs nennen. Neben seiner Berechtigungsfunktion ist diese tiefensymbolische Bedeutung zu einem besonderen - dem fünften - Merkmal des deutschen Abiturs geworden, das das Abitur von anderen Schulabschlüssen grundlegend unterscheidet. Das Abitur bildete in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die mittlere Position auf einer Prestigeskala, deren Minimum durch das sogenannte Einjährigen-Privileg, die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst mit anschließender Reserveoffizierslaufbahn (=Obersekundareife), gebildet wurde und deren Maximum im Erwerb eines akademischen Titels bestand. Alle drei Abschlüsse bedeuteten nicht nur eine formale Berechtigung, sondern signalisierten einen gesellschaftlichen Status. Dem verdankt vor allem das Abitur seine besondere Aura. Diese tiefensymbolische Bedeutung des Abiturs umschreibt ein Zitat von Friedrich Paulsen:

"Wer keine akademische Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten. Dem Kaufmann, dem Banquier, dem reichen Fabrikanten oder auch dem Grossgrundbesitzer, er mag in anderer Hinsicht noch so überlegen dastehen, wird gelegentlich der Mangel

akademischer Bildung empfindlich. Und die Folge ist, dass die Erwerbung der akademischen Bildung zu einer Art gesellschaftlicher Notwendigkeit geworden ist, mindestens die Erwerbung des Abiturzeugnisses, als des potentiellen akademischen Bürgerrechts" (Paulsen 1902, S. 150).

Das Abitur verdankt seine tiefensymbolische Bedeutung zwei historischen Besonderheiten. Zwar haben die verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus insgesamt kaum einen erkennbaren Einfluß auf die Institutionalisierung der Reifeprüfung ausgeübt. Ihre tiefensymbolische Bedeutung, also mehr ihre Ideal- als Realgestalt, ist jedoch sehr deutlich von den Denkmustern und pädagogischen Normen der philosophischen Bildungstheorien in der Tradition der - wie sie Blankertz (1982a, S. 89 ff.) genannt hat - "deutschen Klassik" beeinflußt worden. Dazu hat insbesondere die enge Verbindung zwischen dem Hochschulreife-, dem Bildungs- und dem Persönlichkeitsbegriff in der idealistischen Bildungsphilosophie beigetragen. Der stark sprachlich-literarisch orientierte, innengeleitete und ganzheitliche Bildungsbegriff, wie er zwischen 1770 und 1830 entworfen wurde (Weil 1967, Strzelewicz 1966, Lichtenstein 1968), konnte hier die Brücke zwischen der Persönlichkeits- und der Hochschulreifevorstellung bilden. So waren - erstens - Bildungsbegriff und Hochschulreifekonzept des deutschen Bildungsidealismus maßgeblich daran beteiligt, die Überhöhung des deutschen Abiturs zu einem Persönlichkeitsmerkmal, zu einem weit über den Berechtigungsnachweis hinausgehenden symbolischen Ausdruck einer "gebildeten" Persönlichkeit hervorgebracht zu haben.

Im Abitur spiegelte sich also nicht nur die enge Beziehung zwischen Amt und Bildung, sondern auch die zwischen Bildung und Persönlichkeit. Dazu hat - zweitens - beigetragen, daß das Abitur gleichsam paradigmatisch für den sozialen

Prozeß war, auf dem Wege über Bildung die Statusvorteile anderer Gruppen durch Adelsprädikate oder ererbten bzw. erworbenen Besitz zu kompensieren. In der gesellschaftlichen Umbruchsituation zwischen der alten, ständischen und der neuen, industriellen Gesellschaft kam die neue Funktion der Bildung dem tiefen Bedürfnis der 'gebildeten' bzw. 'gelehrten' Stände und Schichten nach sozialer Anerkennung entgegen. So konnte der Besitz (!) von Bildungspatenten gleichzeitig die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Elite und den sozialen Abstand gegenüber den nicht durch Bildung definierten Gruppen ausdrücken: "Bildung adelt". Insbesondere diejenige Forschungsrichtung, die bildungshistorische Fragestellungen mit sozialgeschichtlichen Ansätzen verbindet, hat diese Surrogatsfunktion von Bildung, speziell von höherer Bildung, für die soziale Stellung des nicht-besitzenden Bürgertums immer wieder hervorgehoben (Nachweise bei Wolter 1987, S. 121 ff., 162, 242 f.). Dadurch konnte das Abitur den objektiven Statusvorteil, den Bildungszertifikate in leistungsgesteuerten Verteilungs- und Zuweisungsprozessen begründen, mit der symbolischen Definition von Gruppenzugehörigkeiten und sozialen Abgrenzungen verbinden. Auch diese soziale Definitionsfunktion hat Paulsen wieder treffend auf den Begriff gebracht, wenn er die gesellschaftliche Stellung der Gebildeten in Deutschland als eine Art "Geistesaristokratie", "Amtsadel", als Anspruch darauf, "zum Herrenstand im weiteren Sinne gezählt zu werden" (Paulsen 1902, S. 149 ff.), umschreibt.

Kein Zweifel, diese tiefensymbolische Bedeutung des Abiturs, die Zugehörigkeit zu einer "Geistesaristokratie" (Paulsen) zu begründen, ist mindestens teilweise ein Opfer der modernen gesellschaftlichen Entwicklung geworden. Hier haben mehrere Faktoren zusammengewirkt: Politische Faktoren (wie die Demokratisierung der Zugänge zum politischen System), der langsame soziale Wandel in den Berufs- und Beschäftigungsstrukturen und in den sozialen Klassen- und

Schichtungsmustern wie nicht zuletzt auch allmähliche Veränderungen in den kulturellen Normen (etwa die schleichende 'Entfeudalisierung' gesellschaftlicher Umgangsformen). Auch die periodisch auftretenden Überfüllungskrisen und schärferen Verteilungskämpfe auf dem Arbeitsmarkt für Abiturienten und Hochschulabsolventen haben den tiefensymbolischen Nimbus der Reifeprüfung untergraben. Vor allem aber hat die kontinuierliche Meritokratisierung der beruflichen und sozialen Statuszuweisung seit Mitte des 19. Jahrhunderts die sachliche Bedeutung von Zertifikaten auf Kosten ihrer symbolischen Funktionen verstärkt. Auf Dauer konnte und kann sich keine soziale Gruppe - weder am oberen noch am unteren Ende der Schichtungsskala - der Berechtigungs- und Allokationsfunktion der Reifeprüfung entziehen, es sei denn um den Preis einer geringeren Teilhabe. So hat auch die Bildungsexpansion die soziale Geltung des Abiturs als Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer herausgehobenen Bildungselite unterhöhlt. Je mehr Abiturienten es gab, desto weniger konnten sie sich als ein exklusiver Stand fühlen. Und doch leben beträchtliche Restbestände dieser tiefensymbolischen Funktion noch fort, und dafür sollen hier zwei aufschlußreiche Beispiele genannt werden.

Die Untersuchungen von Wolfgang Schulenberg und seinen Mitarbeitern über die Lerneinstellungen von Erwachsenen haben gezeigt, "wie stark bei vielen Erwachsenen der Wunsch nach einem längeren Schulbesuch noch gegenwärtig ist und wie stark das Fehlen einer besseren Schulbildung als Mangel bis in höhere Lebensalter bewußt bleiben kann" (Schulenberg u.a. 1978, S. 155). Längerer Schulbesuch und bessere Schulbildung werden in einer an Zertifikaten und Berechtigungen orientierten Gesellschaft gewiß in erster Linie am Abitur festgemacht. 46 Prozent des befragten repräsentativen Querschnitts aus der westdeutschen Bevölkerung bedauern danach, daß sie früher nicht länger zur Schule gehen

konnten. 26 Prozent der Befragten geben ganz offen zu, daß sie auch jetzt noch im Erwachsenenalter nicht vergessen können, keine höhere Schule besucht zu haben. Solche Gefühle der schulischen Benachteiligung können sich in vielen Fällen (bei etwa 27 Prozent der Befragten ist das der Fall) sogar zu traumatischen Frustrationsgefühlen bis in die späten Lebensjahre hinein verfestigen, "weil eben der Grad der Schulbildung durchweg als soziales Merkmal bis ans Lebensende gilt" (Schulenberg u.a. 1978, S. 160). Und so wirkt sich hier noch die tiefensymbolische Bedeutung höherer Schulbildung erkennbar aus.

Und dafür noch ein weiterer Indikator: Wir sind nämlich bei unseren Untersuchungen über Studierende ohne Abitur auf das Phänomen gestoßen, daß das Fehlen des Abiturs selbst dort noch subjektiv als Stigma erlebt wird, wo man längst nachträglich eine andere Studienberechtigung erworben und inzwischen sogar ein Studium aufgenommen hat. So zeigen unsere Befragungsergebnisse für Studierende ohne Abitur in erkennbar stärkerem Maße als im Bevölkerungsdurchschnitt ein überdauerndes Defizitgefühl, keine höhere Schule besucht oder abgeschlossen zu haben, obwohl diese Studierenden inzwischen nicht minder erfolgreich studieren als ihre Kommilitonen mit Abitur (Scholz/Wolter 1984). Etwa 38 Prozent der von uns befragten Studierenden ohne Reifezeugnis leiden trotz empirisch nachgewiesener Studierfähigkeit darunter, daß sie kein Abitur haben (Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986, S. 31). Darin spiegelt sich deutlich, wie die Berechtigungsfunktion des Abiturs von der tiefensymbolischen Bedeutung überlagert werden kann.

VIII.

Und das leitet direkt zum sechsten Punkt über: Das Abitur lebte von seiner Distanz zur Berufs- und Arbeitswelt und sanktionierte den Ausschluß der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang. Es ist jedoch ein weit verbreitetes Mißverständnis, die Trennung zwischen Beruf und Bildung beim Hochschulzugang der preußischen Bildungsreform unter Wilhelm von Humboldt und der neuhumanistischen Bildungstheorie anzulasten. Zwar haben Humboldt und einige andere Neuhumanisten (wie Niethammer und Evers) mit ihrer pauschalen Gegenüberstellung von Bildung und Ausbildung, von zweckfreier, humanistischer Persönlichkeitsbildung und spezialisierter Berufsausbildung bildungstheoretisch einen tiefen Graben zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gezogen. Aber sie haben diese Trennung nicht selbst hervorgebracht, ihr allenfalls eine zusätzliche bildungstheoretische Legitimation verschafft. Humboldt hatte zunächst nur den Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor jeder spezialisierten Berufsausbildung (und ihre strikte organisatorische Trennung) als Grundsatz des Neuhumanismus formuliert. Sehr schnell wurde dieses Postulat jedoch zu einem elitären Gegensatz zwischen höherer Allgemeinbildung und niederer Berufsausbildung verallgemeinert. Damit wurde zwar die Abkoppelung der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang bildungstheoretisch sanktioniert. Sozialhistorisch ist die Trennung zwischen Beruf und Bildung ebenso wie der Ausschluß des Berufs vom Hochschulzugang jedoch bereits wesentlich älterer Herkunft. Von ihren Anfängen im mittelalterlichen Universitätswesen und in den kirchlichen Lateinschulen an war die gelehrte Bildung einem anderen ständischen Rechtskreis und einer anderen ständischen Lebenswelt zugeordnet als die berufliche Arbeit. Der Ausschluß der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang hat in dieser strikten Differenzierung zwi-

schen gelehrter Bildung und beruflicher Arbeit in der vorindustriellen ständischen Gesellschaft seine Ursprünge. Bei der Einführung des Abiturs wurden in dieser Hinsicht lediglich von alters her vorhandene ständische Trennungslinien fortgeführt.

Daß Berufstätige in Deutschland lange Zeit vollständig vom Studium ausgeschlossen waren und auch heute überhaupt nur auf Sonderwegen unter erschwerten Bedingungen zugelassen werden, hat - historisch gesehen - also mit unzureichender Allgemeinbildung oder fehlender Studierfähigkeit gar nichts zu tun. Diese pädagogischen Argumente, die den geistes- und kulturwissenschaftlich orientierten Bildungs- und Hochschulreifebegriff des frühen 19. Jahrhunderts gegen die berufliche Bildung ausspielen, sind erst nachträglich formuliert worden, als der Ausschluß des Berufes vom Hochschulzugang institutionell längst vollzogen war. In der bildungstheoretisch überhöhten Trennung zwischen personaler Bildung und beruflicher Arbeit manifestierte sich der für die deutsche Bildungs- und Geistesgeschichte folgenreiche Gegensatz zwischen Kultur - als der höherwertigen geistigen Sphäre - und Zivilisation - der äußeren Sphäre bloß materieller Errungenschaften (Ringer 1983, S. 79 ff.; Elias 1976, S. 1 ff.). Erst in diesem Zusammenhang gewann die pauschale Gegenüberstellung von zweckfreier allgemeiner (=gymnasialer) Bildung und zweckrationaler Berufsausbildung jene Schärfe, die bis in die Gegenwart hinein die bildungspolitischen Diskussionen über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung so polarisierte. Vor diesem Hintergrund wird es aber verständlich, warum ihrem Ursprung und ihrer Funktion nach ständische Zugangsbarrieren fast ungebrochen über historische Einschnitte und Veränderungen hinweg tradiert werden konnten, die die rechtliche und soziale Geltung solcher Ausschlußkriterien eigentlich längst aufgehoben haben.

Inzwischen ist die Grenze zwischen Beruf und Bildung auch an der Schwelle des Hochschulzugangs etwas durchlässiger geworden. Seit der Weimarer Republik bieten das Abendgymnasium und die Nicht-Abiturientenprüfungen alternative Wege für berufserfahrene Erwachsene zur Hochschulreife an, nämlich einen schulischen und einen mehr autodidaktischen Weg (Wolter 1989). Seit Gründung der Bundesrepublik sind die Kollegs dazu gekommen, als letztes seit den Bildungsreformen Ende der sechziger bzw. Anfang der siebziger Jahre auch der Weg über die Fachoberschule und die Fachhochschule in die Universität. Dennoch ist bis heute das Abitur der "Königsweg" des Hochschulzugangs geblieben. Die anderen Wege sind entweder dem Abitur angepaßt oder auf den Status von Sonderzugangswegen mit beträchtlich erschwerten Bedingungen reduziert worden. Die wesentlichen Bausteine des bis 1834 errichteten Studienberechtigungswesens sind also erhalten geblieben. Der Weg in die Universität führt für 90 Prozent aller Studierenden immer noch über das schulische Abitur. Auch der Zugangsweg über eine Aufnahmeprüfung der Universität, die sogenannte Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis, teilt im wesentlichen das Schicksal, letztlich an den Anforderungen des gymnasialen Weges normiert zu werden. Von ihrer Einführung bis heute orientieren sich sowohl die formalen Voraussetzungen für die Zulassung zur Aufnahmeprüfung als auch die Prüfungsanforderungen selbst an einem charismatischen Prüfungsmodell bzw. Hochschulreifekonzept, das sprachlich vor allem in der ständigen Verwendung einer Besonderheitenvorstellung zum Ausdruck kommt (z.B. besondere Eignung, besondere Ausnahmefälle, besondere Bewährung usw.).

Überprüfung und Anerkennung der Studierfähigkeit werden damit letztlich aber von einem Kanon an Zulassungsbestimmungen und Prüfungsanforderungen abhängig gemacht, dessen Formulierungen deutlich den Einfluß der in der deutschen

Bildungsgeschichte fest verwurzelten tiefensymbolischen Funktion des Abiturs und des damit verbundenen charismatischen Persönlichkeitsmodells erkennen lassen. Auf diese Weise gelang es zwar, den Zugang zum akademischen Studium ein Stück weit für Bewerber mit beruflicher Vorbildung und Bewährung zu öffnen, gleichzeitig aber indirekt das Gymnasialmonopol durch Verankerung des klassischen Hochschulreifebegriffs zu behaupten. An der prinzipiellen Trennung zwischen gymnasialer Schulbildung und beruflicher Ausbildung ändert sich dadurch nur wenig. Entsprechend waren die Anteile der auf diesem Weg in die Universitäten gekommenen Studierenden derart niedrig, daß er wohl eine individuelle Ventilfunktion erfüllen, aber zu keiner Zeit einen direkten Anschluß des Berufs- und Berufsausbildungssystem an das Hochschulwesen herstellen konnte. Bislang ist dieser Zugangsweg mehr ein Abbild des gymnasialen Weges gewesen als ein Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung oder die institutionelle Konsequenz eines neuen berufsbezogenen Bildungsbegriffs. Unter allen Bundesländern hat in dieser Hinsicht lediglich das Land Niedersachsen den Hochschulzugang für Bewerber aus dem Beruf mit Erfolg im Sinne eines berufsbezogenen Weges für Erwachsene weiter geöffnet (Wolter 1989).

Es gehört zu den Paradoxien der bildungspolitischen Diskussionen in der Bundesrepublik, zwar ständig die Aufwertung und die Gleichrangigkeit der beruflichen Bildung rhetorisch zu beschwören, aber gleichzeitig ihre volle Anerkennung durch ihre Integration in das allgemeine Berechtigungswesen spätestens an der Schwelle des Abiturs und des Hochschulzugangs zu blockieren. Nach wie vor gelten für berufliche Ausbildung und allgemeine Schulbildung selbst dort zweierlei Maß, wo sich ihre funktionale Gleichwertigkeit bereits erwiesen hat. Denn die früher selbstverständliche Identität von Abitur und Studierfähigkeit hat sich inzwischen mindestens insoweit aufgelöst, als Studierfähigkeit auch auf beruflichen

Wegen und keineswegs nur über das Gymnasium und die Reifeprüfung erworben werden kann. Das ist das zentrale Ergebnis einer breit angelegten Untersuchung, die wir an mehreren niedersächsischen Universitäten durchgeführt haben - und Niedersachsen ist immerhin das Bundesland mit der mit Abstand höchsten Quote an Studierenden ohne Abitur. Studierfähigkeit und Studienbewährung sind also nicht mehr allein eine Leistung des Gymnasiums, sondern können auch auf dem Wege über berufliches Lernen und berufliche Arbeit, verbunden mit intensiven Phasen der Weiterbildung und einer generell hohen Mobilitäts- und Bildungsbereitschaft, vermittelt werden (Schulenberg/Scholz/ Wolter u.a. 1986, Wolter/Scholz 1986). Für das Verhältnis von gymnasialer und beruflicher Bildung folgt daraus, daß hier 'Gleichwertigkeit' nicht mit 'Gleichartigkeit' verwechselt werden darf, indem berufsbezogene Wege zur Hochschule ständig einem einheitlichen, am Gymnasialmonopol orientierten Konzept der Hochschulreife unterworfen werden. Eine stärkere Verzahnung von schulischer und beruflicher Bildung durch differenzierte Ausbildungsgänge in Form einer integrierten Sekundarstufe II nach Art der Kollegstufe muß daher ebensowenig zwangsläufig mit einer Einbuße an Studierfähigkeit bezahlt werden wie der Ausbau berufsbezogener Wege zur Hochschulreife etwa im Rahmen beruflicher Gymnasien, des beruflichen Fachschulwesens oder des Zweiten Bildungsweges.

IX.

Daran schließt der siebte und abschließende Punkt unmittelbar an: Das Abitur als Inbegriff der Hochschulreife und als Garant der faktischen Studierfähigkeit. Bis etwa 1840 war in der Entwicklung des Abiturs jener Vorgang weitgehend abgeschlossen worden, die Funktionen des Abiturs an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität und in der

Folge - zeitlich allerdings um einige Jahrzehnte versetzt (Müller 1981) - damit auch die Aufgaben des Gymnasiums auf die Studienvorbereitung und Vermittlung der Hochschulreife festzulegen. Das Gymnasium war der einzige, später (unter Einschluß anderer Gymnasialtypen) der wichtigste Ort für diese Aufgabe. Das Abiturzeugnis galt als der allgemein anerkannte Studierfähigkeitsnachweis. Fächerkanon, Lehrpläne und Prüfungsordnungen des Gymnasiums - also das Curriculum - waren dabei die wichtigsten Steuerungsinstrumente, über die das Gymnasium seine studienpropädeutische Aufgabe erfüllen sollte. Zugleich wurde das Curriculum des Gymnasiums mit dem Ziel der Hochschulreife zum Inbegriff sogenannter (höherer) Allgemeinbildung. Dadurch gewannen Lehrplan und Fächerkanon des Gymnasiums eine Normfunktion nicht nur für den Hochschulreifebegriff, sondern auch für das Konzept der Allgemeinbildung. So wurden Studierfähigkeit, Abitur, Allgemeinbildung und Curriculum zu einem scheinbar organisch aufeinander abgestimmten Beziehungsgeflecht zusammengesetzt, das sich weitgehend wechselseitig definierte: Das in Gestalt des gymnasialen Curriculums kanonisierte Programm höherer Allgemeinbildung, dessen erfolgreicher Abschluß mit dem Reifezeugnis dokumentiert wurde, sollte die allgemeine Studierfähigkeit garantieren, d.h. alle Studienfächer der Universität sollten von diesem gemeinsamen Fundament aus studiert werden (können).

Tatsächlich war dieses scheinbar plausible System der Abstimmung von Gymnasium und Universität von Anfang an nie spannungsfrei gewesen. Vielmehr wurde die weitere Entwicklung des Abiturs und des Gymnasiums von einem bis heute andauernden Konflikt über Art, Umfang und Verbindlichkeit des gymnasialen Lehrplans begleitet, in dem immer auch ganz generell Leistung und Aufgabenerfüllung des Gymnasiums als Ort der Studienvorbereitung zur Debatte standen. Einheitlichkeit oder Differenzierung des Hoch-

schulreifebegriffs: Das war und ist - zugespitzt - der umstrittene Punkt, der wie ein roter Faden die bildungstheoretischen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen seit den Anfängen des Abiturs durchzieht. Schon als die preußische Bildungsadministration in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts mit der Gestaltung der Reifeprüfung und des gymnasialen Lehrplans begann, entzündete sich daran bereits heftige Kritik. Einige - wenige - Schlaglichter mögen diese Auseinandersetzung verdeutlichen. Als erster meldete der neuhumanistische Altphilologe Friedrich August Wolf bereits 1811 massive Bedenken gegen die damals erst im Entwurf vorliegende neue Abiturientenprüfungsordnung an, und zwar richtete sich seine Kritik vor allem auf den Umfang der verbindlichen Lehr- und Prüfungsanforderungen. 1836 begann mit einem kritischen Artikel des Mediziners Lorinser eine über die Jahrhundertwende hinaus nicht mehr verstummende Diskussion über die Überbürdung und Überbeanspruchung der Schüler im preußischen Gymnasium. Wolf, Lorinser und vielen anderen Kritikern gemeinsam war das prinzipielle Unbehagen an der wachsenden Standardisierung und Reglementierung des schulischen Lernens durch ausufernde Lehrpläne und starre Formen der Unterrichtsorganisation. Bereits früh tritt hier also die Diskrepanz zwischen der bürokratisierten Lernorganisation des Gymnasiums und den Postulaten der neuhumanistischen Bildungstheorie hervor, in deren Mittelpunkt ja eher der individuelle Selbstbildungsprozeß der Person steht - und nicht ein kanonisiertes System von Lern- und Prüfungsanforderungen.

Dieser Konflikt mußte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch verschärfen, als das preußisch-deutsche Gymnasium voll in das autoritäre gesellschaftliche System mit seinem Zentrum, dem bürokratischen Obrigkeitsstaat, eingebaut wurde. Nur die Identifikation mit dem Staat und seiner Schule überdeckte hier die tiefere Unzufriedenheit mit der inneren Entwicklung des Gymnasiums. Dafür entzündete

sich der Konflikt umso heftiger an der Berechtigungsfrage. Von hieraus führt der Weg zur großen Gymnasialdebatte um die Jahrhundertwende, in der mit der stufenweisen Gleichstellung des realistischen Bildungswesens (einschließlich der Technischen Hochschulen) erste Ansätze zu einer stärkeren Differenzierung des Hochschulreifebegriffs und des Hochschulzugangs unternommen wurden. Hier machte sich insbesondere Friedrich Paulsen zum Anwalt der bildungstheoretischen Prinzipien der Konzentration und Individualisierung und eines pluralistischen Hochschulreifebegriffs. Paulsen - sonst eher ein Vertreter des traditionellen Bildungsbegriffs und kein bildungspolitischer Revolutionär, man lese nur seine Ausführungen über Frauen, Sozialdemokraten und Volksschullehrer in der Universität - hat gerade in dieser Diskussion eine Definition des Bildungsbegriffs formuliert, die sich wie ein aktueller Beitrag zur Oberstufen- und Studierfähigkeitsdebatte liest (1960, S. 82):

"Bildung besteht nicht in dem Besitz bestimmter Kenntnisse, Kenntnisse sind bloßes Material für die Bildung des Geistes, wie Nährstoffe für den Leib, sondern in der Aneignung und Verwertung von Kenntnissen zur Ausgestaltung des inneren Menschen und zur wirksamen Betätigung in der geistigen und natürlichen Lebensumgebung. Nicht, was man weiß, sondern was man mit seinem Wissen anzufangen weiß, ist entscheidend für die Bildung einer Persönlichkeit. Diese Fähigkeit, das Wissen als werbendes Kapital zu verwenden, es als Kraft zur Lösung von Aufgaben, theoretischen und praktischen zu gebrauchen, wird nur durch freie, lebendige Betätigung der intellektuellen Kräfte am Stoff gewonnen. An welchem Stoff diese Betätigung stattfindet, ob an Sprachen und Literatur oder an der Natur und der Mathematik, darauf kommt es nicht so sehr an: jede lebendige, aus dem Interesse

an der Sache kommende und daher den ganzen Menschen erfassende Betätigung geistiger Kräfte wirkt bildend auf sein ganzes Wesen. Und umgekehrt: ohne die spontane, aus eigener Teilnahme an der Sache fließende Arbeit ist jeder Besitz von Kenntnissen tote Last; das Edelste wird gemein, wenn es als bloßes Examenswissen eingedrillt und mitgeschleppt wird. Nur ein grober didaktischer Materialismus kann dies verkennen, kann den Wert der persönlichen Bildung des einzelnen nach dem Wert oder nach seiner Schätzung des Wertes der Bildungstoffe bestimmen."

Die Reformdiskussion in der Weimarer Republik führte dieses Thema weiter und zwar auf zwei Ebenen: Zum einen durch die weitere externe Differenzierung gleichberechtigter Typen der höheren Schule (etwa die sogenannten Richertschen Reformen von 1924); zum anderen durch bemerkenswerte Experimente mit flexibleren Formen der Oberstufenorganisation durch Einrichtung von Kursen (Keim 1987). Mehr kultureller Pluralismus und mehr Individualisierung: Das waren die beiden hauptsächlich pädagogischen Gründe für solche Neuerungen. Zwischen 1918 und 1933 wuchs die Unzufriedenheit mit der erdrückenden Expansion eines formalistischen Berechtigungswesens und dessen Rückwirkungen auf die Lernmotivation und das Lernverhalten der Oberstufenschüler. Parallel dazu äußerte sich eine grundsätzliche Kritik am Abitur, insbesondere aus dem Kreis der Schulreformer (z.B. Grimme 1923, Oestreich 1930), gipfeln in der Forderung nach Entkopplung von Abitur und Studienberechtigung bzw. Hochschulzugang (Spranger 1968), ein Motiv, das dann in verschiedenen Formen bis heute die Diskussionen über die Reform des Hochschulzugangs durchzieht.

In der Bundesrepublik nimmt bereits die Tübinger Konferenz von 1951 das Grundthema "Einheitlichkeit oder Diffe-

renzierung der Hochschulreife" wieder auf und verabschiedet - unter Beteiligung von Spranger, Flitner, Wagenschein u.a. - eine Resolution, deren Kernsatz in der Klage besteht, daß das höhere Schulwesen "in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken". In dieser problemgeschichtlichen Kontinuität stehen dann weiter die intensiven Hochschulreife-diskussionen der fünfziger und sechziger Jahre zwischen der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 und schließlich die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 (Tenorth 1975; Schindler 1980; von Hentig 1980). Und es ist absehbar, daß die 1987 getroffene neue Vereinbarung der KMK über die gymnasiale Oberstufe und das Abitur nur Auftakt für eine weitere Diskussionsrunde sein wird.

Im Mittelpunkt dieses Streits mit seiner langen Vorgeschichte steht stets der gemeinsame Kern der Hochschulreife, das Minimum an gemeinsamer allgemeiner Grundbildung oder Wissenschaftspropädeutik für alle Abiturienten oder Studienanfänger (Lüth 1983). Dieses noch mehr grundsätzliche bildungstheoretische Problem konkretisiert sich dann in der Frage nach Umfang und Verbindlichkeit des Fächerkanons, insbesondere nach der Festlegung des Pflichtbereichs und den damit eröffneten individuellen Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen. Diese bereits mehr als 150 Jahre andauernde Diskussion ist bisher ziemlich im Kreis verlaufen. Ihr Grundmuster und die dabei vertretenen didaktischen Positionen haben sich kaum, allenfalls in den sprachlichen Nuancen verändert. Und es wird dabei immer schwerer, bildungstheoretisch das notwendige Fundament an allgemeiner Grundbildung für alle Studierenden im Konflikt mit einer immer ausgeprägteren Tendenz zur fachlichen Spezialisierung und Differenzierung des Wissens zu bestimmen. Umso größer wird die Gefahr, das Gymnasium in eine didaktische Sackgasse zu führen angesichts des sich

ständig verschärfenden Problems, zwischen den unterschiedlichen Abnehmern außerhalb und innerhalb der Hochschule überhaupt einen Konsens über das gemeinsame Fundament an materialer und formaler Grundbildung oder Wissenschaftspropädeutik zu erzielen, weil die Erwartungen der Abnehmer an die Aufgaben und Leistungen des Gymnasiums zum Teil weit auseinanderliegen.

Die Kontroverse über Einheitlichkeit oder Differenzierung des Hochschulreifebegriffs ist wissenschaftlich und politisch deshalb so schwer entscheidbar, weil sie eine grundsätzliche ordnungspolitische Komponente enthält. Denn mit dieser auf den ersten Blick lediglich bildungs- oder lehrplantheoretischen Alternative sind gänzlich unterschiedliche Vorstellungen über die Schülerrolle und die Partizipation der Schüler an der Schule verbunden: Sind Schüler in der Oberstufe, an der Schwelle zu Beruf oder Studium, schon junge Erwachsene mit individuell entwickelten Bildungsinteressen und eigener Verantwortlichkeit, oder sind sie noch weitgehend unmündige Schulkinder, denen die 'Autorität' des Lehrplans und der Unterrichtsorganisation eindeutige Vorgaben zu setzen hat? Zugespitzt geht es also um die ordnungspolitische Alternative zwischen mehr Selbst- oder mehr Fremdbestimmung im Lernprozeß, wie ihn die gymnasiale Oberstufe organisiert. Und es ist letztlich diese Frage, an der sich die Parteien in der Hochschulreife- und Oberstufendiskussion immer wieder trennen. Speziell die Gegner einer flexibleren Oberstufenorganisation zeichnen sich in dieser Hinsicht häufig durch ein anthropologisch offenbar tief verankertes Mißtrauen gegenüber mehr Mündigkeit und Freiräume aus.

Das ist die eine, die normative Linie in der Studierfähigkeitsdiskussion. Hier geht es - vereinfacht ausgedrückt - mehr um die Frage: Was sind die Kriterien für Hochschulreife, wie kann man sie bestimmen und praktisch verwirklichen? Die davon zu unterscheidende andere, die empirische Linie zieht

sich ebenso deutlich durch die jüngere deutsche Bildungsgeschichte. Hier geht es in erster Linie um die Frage nach der tatsächlich vorhandenen Studierfähigkeit der jeweiligen Abiturienten- und Studierendengenerationen. (Diese Unterscheidung zwischen der normativen und der empirischen Dimension des Studierfähigkeitsbegriffs mag manchem Betrachter etwas künstlich erscheinen, für den Analytiker und erst recht für den Empiriker ist sie von großer Bedeutung.) Schon am Ende des 18. Jahrhunderts hatten Michaelis, Schiller, Hoffmann und viele andere den Leistungsverfall in den Latein- und Gelehrtenschulen und vor allem in den Universitäten beklagt. Diese Klage ist also bereits so alt wie das Abitur und auch nach dessen Einführung keineswegs verstummt, sie wiederholt sich vielmehr in jeder späteren Diskussion über das Abitur. Zahlreiche zeitgenössische Stimmen aus dem 19. Jahrhundert könnten hier angeführt werden. Eine der markantesten Äußerungen kam von Theodor Ziegler (1895, S. 169):

Da ist die Rede davon, auch denjenigen noch "zum Studium zu führen und zu verführen, der dazu weder die notwendigen Fähigkeiten noch selbst den starken inneren Trieb, die ausgesprochene eigene Neigung hat. Auf diesem Boden ... wachsen dann Strebertum, Banausentum, Faulheit und Liederlichkeit. Und das gibt auch unseren Hochschulen den Ballast, ein gewisses Gesinnungs- und Bildungsproletariat, das unsere Arbeit und Tätigkeit beeinträchtigt und hemmt und als rechtes Bleigewicht sich an uns anhängt."

Vorzugsweise in Zeiten einer Überfüllungskrise auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen waren solche Warnungen besonders deutlich zu vernehmen, in manifesten Mangel- bzw. Bedarfssituationen verstummten sie meist wieder. Auch diese Linie läßt sich unschwer bis in unsere Gegenwart hinein fortführen. Ungefähr seit Mitte der sieb-

ziger Jahre sorgten solche Stimmen wieder für Schlagzeilen in der öffentlichen Diskussion über Hochschulzugang und Studierfähigkeit. Ein paar willkürlich herausgegriffene Überschriften aus Pressemeldungen der letzten Jahre mögen das illustrieren:

- "An der Reform wird schon wieder reformiert. Das heutige Abitur ist ins Gerede gekommen - Mangel an Allgemeinwissen" (NWZ vom 19.4.1980).
- "Drohung mit Hochschuleingangsprüfungen - Schiedermaier (Vorsitzender des Hochschulverbands, d.V.) bemängelt die Studierfähigkeit der Abiturienten" (FAZ vom 11.11.1980).
- "Ist die Reform der gymnasialen Oberstufe fehlgeschlagen? Kritiker beklagen eine verminderte Studierfähigkeit der Abiturienten" (Der Spiegel Nr. 38/1981).
- "Leichtfertige Schuldzuweisungen - Es gibt viele Ursachen für das Nachlassen der Studierfähigkeit" (Theodor Berchem, in: Die Zeit Nr. 41/1981).
- "Abiturienten-Mehrheit ist nicht studierfähig - Keine ausreichenden Lerntechniken" (NWZ vom 2.7.1984).
- "Was von den Klagen über das Abitur zu halten ist - Die Studiertugenden verschwinden. Haben die Erstsemester das Lernen verlernt?" (Die Zeit Nr. 50/1984).
- "Laßt alle Hoffnung fahren" (Horst Albert Glaser, in: Die Zeit Nr. 16/1987).

Bis heute ergibt sich jedoch aus der empirischen Studierfähigkeitsforschung kein eindeutiges Bild über die Entwicklung der Studierfähigkeit. Zunächst ist die immer wieder anzutreffende Unterstellung, frühere Studentengenerationen seien erkennbar studierfähiger gewesen, über einen längeren, weiter zurückreichenden Zeitraum mangels entsprechender Längsschnitt- und Vergleichsuntersuchungen kaum zu überprüfen. In einer der ganz wenigen vergleichenden Untersuchungen hat Josef Hitpaß (1987) Notenveränderungen in Hochschulabschlußprüfungen in einem Zeitreihenvergleich

über drei Jahrzehnte analysiert. Danach haben sich die durchschnittlichen Erfolgsquoten im Studium ebenso wie das durchschnittliche Zensureniveau von 1953 bis 1983 ziemlich durchgängig verbessert. Hitpaß hütet sich jedoch davor, die Erklärung für diese nicht unerwartete Tendenz im Verhalten oder im Leistungsstand der Studierenden zu suchen, er wertet sie mehr als Ausdruck einer veränderten "Prüfungsmoral", schreibt sie also mehr der Institution Universität als den Studierenden zu.

Ansonsten stammen die ersten größeren empirischen Untersuchungen über Studierverhalten und Studienverläufe, die hier herangezogen werden könnten, aus der zweiten Hälfte der sechziger Jahre. Erst mit der Expansion der Studierendenzahlen, jenem Vorgang also, der neben der Oberstufenreform hauptsächlich für die sinkende Studierfähigkeit verantwortlich gemacht wird, setzt in der Bundesrepublik eine breitere regelmäßig betriebene empirische Studentenforschung ein. Die wenigen bislang vorliegenden Versuche, auf dieser empirischen Basis sekundäranalytisch einige der gängigen Behauptungen über Veränderungen in den Studiergewohnheiten oder den Persönlichkeitsmerkmalen von Studierenden im Zeitverlauf zu überprüfen, wecken eher berechtigte Zweifel an der wissenschaftlichen Haltbarkeit solcher vereinfachter Situations- und Ursachenbeschreibungen (Griesbach u.a. 1983, Bargel u.a. 1984). Der Umstand, daß sich vor allem aus den Universitäten Klagen über die Studierfähigkeit seit 200 Jahren regelmäßig wiederholen, läßt vor jeder nachträglichen Idealisierung früherer Studentengenerationen nachdrücklich warnen. Der Verdacht liegt nahe, daß hier vielleicht nur eine zum Stereotyp verfestigte, subjektiv verzerrte Wahrnehmung liebevoll von einer Professorgeneration zur nächsten weitergegeben wird.

Die tatsächlich zur Verfügung stehenden empirischen Untersuchungsergebnisse gehen weit auseinander. Die zahl-

reichen, in der Regel auf eine Fachdisziplin bezogenen Überprüfungen der fachspezifischen Vorkenntnisse von Studienanfängern zeichnen zumeist ein sehr düsteres Bild. Die Mehrzahl dieser Studien beschäftigt sich mit den - in der Regel dann als unzulänglich eingestuft - mathematischen und physikalischen Vorkenntnissen von Studienanfängern in Studienfächern wie Medizin, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften. Gegen diese Untersuchungstradition können jedoch mehrere meßtheoretische Einwände erhoben werden. Erstens geht sie von einem Meßkriterium aus, nämlich den fachspezifischen Vorkenntnissen, das gar nicht der Aufgabe des Gymnasiums entspricht. Das gilt auch dann, wenn das gewählte Studienfach oder der jeweilige Untersuchungsbereich Bestandteil des gymnasialen Kanons sein sollte. Zweitens operieren solche Studienanfängerstudien mit einer problematischen Annahme: Sie unterstellen in der Regel eine konstante Beziehung zwischen den zu einem Zeitpunkt (zumeist am Studienbeginn) gemessenen Variablen der Studierfähigkeit und dem späteren Studienerfolg, die durch den gesamten weiteren Studienverlauf nicht wesentlich beeinflußt und verändert werden soll. Dagegen haben gerade empirische Untersuchungen über die Studierfähigkeit von Berufstätigen ohne herkömmliche Studienberechtigung gezeigt, wie sich Studierfähigkeit im Studium selbst, in der aktiven Auseinandersetzung mit den zentralen Studienereignissen und den tatsächlichen Studienanforderungen formieren kann (Hitpaß u.a. 1983, Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986). Danach wäre Studierfähigkeit eher eine handlungsbezogene dynamische Größe, die durch einmalige Testanwendung gar nicht erfaßt werden kann.

Drittens können diese Untersuchungen schon deshalb nicht als Belege für Veränderungen in den Studienvoraussetzungen angeführt werden, weil sie in der Regel gar keine zeitlichen Vergleiche mit anderen Studierendengenerationen zulassen. Und viertens schließlich bestehen die Erhebungen zumeist aus

'selbstgestrickten' Testaufgaben, die weder den formalen Kriterien der Testentwicklung entsprechen, noch inhaltlichen Ansprüchen an einen Studierfähigkeitsbegriff, der nicht nur kognitive fachspezifische Leistungen, sondern auch andere, nicht weniger wichtige Indikatoren umfaßt (z.B. die Studienmotivation und Studienidentifikation, das Problemlösungsverhalten usw.). Ingenkamp kommt nach einer kritischen Prüfung solcher Studienanfängerstudien zu der Schlußfolgerung: "Die Durchsicht der vorliegenden Untersuchungen hat gezeigt, daß wir zur Leistungsveränderung unserer Studienanfänger keine hinreichend tragfähige Aussage machen können. ... eine gesicherte Aussage ist möglich: Fast alle überprüften Untersuchungen verletzen die Standards empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung in so schwerem Umfang, daß sie nahezu wertlos sind" (Ingenkamp 1986, S. 23).

In einer Streitschrift aus dem Jahr 1974 hat Josef Hitpaß den "Sturz von der Eliten- in die Massenbildung" und den "Funktionsverlust des Abiturs" im Zusammenhang mit der Entwicklung der Studienplatznachfrage und der Einführung spezieller Zulassungsverfahren beklagt (Hitpaß, in: Bahro u.a. 1974, S. 63 ff.). In einer 1980 veröffentlichten Untersuchung untermauerte er dann mit Vergleichen zwischen Absolventen des herkömmlichen Typengymnasiums und der reformierten Oberstufe seine Behauptung, zwischen 'alten' und 'neuen' Abiturienten sei ein "sehr signifikanter Rückgang der akademischen Befähigung" festzustellen (1980, S. 63). Lange Zeit stützten sich die Kritiker der Oberstufenreform vor allem auf diese Untersuchungsergebnisse. 1985 veröffentlichte Hitpaß unter dem Titel "Reformierte Oberstufe - besser als ihr Ruf?" dann die Ergebnisse einer Studierendenbefragung, die er selbst so zusammenfaßt: "Die Verdoppelung der an den Universitäten der Bundesrepublik Deutschland studierenden Abiturienten von etwa 5 % in den sechziger auf etwa 10 % in den achtziger Jahren läßt trotz der einschneidenden Reform

der gymnasialen Oberstufe keine gravierenden Veränderungen in der Entwicklung der allgemeinen Hochschulreife erkennen" (Hitpaß 1985, S. 7). Dieses Ergebnis bezeichnet er allerdings ausdrücklich als "Zwischenbilanz" und Hypothese für (wohl noch geplant gewesene) weiterführende Untersuchungen. Er zeichnet auch keineswegs ein nur positives Bild, vielmehr hat er auch bedeutsame Defizite - etwa im Fachwissen - festgestellt.

Ähnlich wie aus den Studien von Hitpaß lassen sich auch aus der Vergleichsanalyse von Hummer (1986) über Absolventen beider Oberstufentypen keine generalisierenden Aussagen über die Entwicklung der Studierfähigkeit ableiten. Diese Untersuchungen können im Gegenteil eher als ausdrückliche Warnung vor solchen Aussagen gelesen werden, die vorschnell die Vielzahl der an der Bildung der Studierfähigkeit beteiligten individuellen und institutionellen Bedingungen auf monokausale Ursachenzuschreibungen reduzieren. Wie sehr vielmehr die Entwicklung der Studierfähigkeit von vermittelnden Faktoren abhängig ist, läßt sich z.B. an der von Hummer und vielen anderen Studien herausgearbeiteten Bedeutung der Abstimmung zwischen Kurs- bzw. Fachwahl in der Oberstufe und im Studium zeigen.

Die in der Öffentlichkeit viel zitierte, im Auftrage des Hochschulverbandes durchgeführte Untersuchung von Werner Heldmann räumt zwar ein, daß die allgemeine Studierfähigkeit trotz der Expansion der Studierendenzahlen durchaus gegeben ist. Dennoch lassen sich bei zahlreichen Dimensionen der Studierfähigkeit z.T. beträchtliche Defizite in der heutigen Studierendengeneration finden (so z.B. beim Ausdrucks- und Darstellungsvermögen, bei der Selbständigkeit und Belastbarkeit, der Wissenspräsenz u.ä. mehr). Aber diese Untersuchung basiert auf einer sehr selektiven Stichprobe. Heldmann hat ausschließlich Hochschullehrer befragt, und zwar nur Mitglieder des Hochschullehrerverbandes, und von

denen haben sich lediglich 11 % an der Umfrage beteiligt (Heldmann 1984, S. 83). Dennoch ist Heldmanns Studie für eine Diskussion des theoretischen Konstrukts 'Studierfähigkeit' nützlich, auch wenn sie über weite Strecken der Fiktion eines "akademischen Modellathleten" (Busch/Hommerich) erliegt. Weitreichende bildungspolitische Schlußfolgerungen über die Entwicklung der Studierfähigkeit lassen sich auf dieser Studie jedoch ebenso wenig aufbauen wie auf den anderen genannten Beiträgen. Es scheint eher so, als ob sich beim gegenwärtigen Stand empirischer Studierfähigkeitsforschung verallgemeinernde Mängelrügen in einem eigentümlichen Mißverhältnis zwischen großer Publizität und geringer Evidenz bewegen.

Eine differenzierte Studierfähigkeitsuntersuchung ist 1987 vom Hochschulinformationssystem veröffentlicht worden und basiert auf einer breit angelegten Hochschullehrer-, Studenten- und Lehrerbefragung. Auch diese Studie stützt nicht die These, in den letzten Jahren sei die Studierfähigkeit dramatisch zurückgegangen. Der zentrale Befund dieser Studie besteht wohl darin, daß die Erwartungen an Gymnasium und Hochschule ebenso wie die Einschätzung ihrer tatsächlichen Leistungen nicht nur zwischen den drei befragten Gruppen, sondern auch teilweise innerhalb dieser Gruppen (etwa bei Hochschullehrern unterschiedlicher Fachrichtungen) stark voneinander abweichen. Heterogenität der Erwartungshaltungen gegenüber Gymnasium und Hochschule wie Heterogenität in den Studienvoraussetzungen - dieses Grundmuster schlägt sich in den Beobachtungen und Urteilen aller drei Befragtengruppen so nachhaltig nieder, daß von einer einigermaßen einheitlichen Problemdarstellung nicht die Rede sein kann. "Die Untersuchungsergebnisse legen den Schluß nahe, daß unter Studenten (ehemaligen Abiturienten), Gymnasial- und Hochschullehrern kaum prägnante Erwartungshaltungen gegenüber Gymnasium und Hochschule, die in allen drei Gruppen eine breite Basis hätten

und die Notwendigkeit von strukturellen Veränderungen auf dieser globalen Ebene von Erwartungshaltungen erkennen ließen, vorzufinden sind" (Kazemzadeh/ Minks/Nigmann 1987, S. 73). Angesichts dieser empirischen Befunde wäre es eine aussichtslose Strategie zur Steuerung des Hochschulzugangs, "für das Problem der Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen, -verläufe und -ambitionen ... eine Lösung innerhalb eines Regelungssystems zu finden, das primär an der Leitvorstellung der Homogenität dieser Faktoren orientiert wäre" (1987, S. 116).

Das bestätigt im übrigen nachdrücklich die beiden von Ludwig Huber geäußerten Vermutungen (Huber 1986): Erstens erweist sich - so Huber - "der Versuch, Studierfähigkeit an einem ganz bestimmten Punkt zu fixieren", als prinzipiell aussichtslos, nicht zuletzt deshalb, weil sich die aus Abnehmer- und Studienfachperspektive formulierten Studierfähigkeitsanforderungen in der Regel erheblich widersprechen und sich dadurch zumeist wechselseitig wieder aufheben. "Es ist wohl vielmehr so, daß Studierfähigkeit ... immer neu gebildet, im Studium selbst immer neu sowohl vorausgesetzt als auch weitergebildet werden muß" (Huber 1986, S. 246). Zweitens könnte hinter den Klagen über wachsende Studierfähigkeitsdefizite "vor allem die Erfahrung gewachsener Heterogenität in den Voraussetzungen und Interessen der Studierenden stecken". Diese allgemein zu beobachtende Tendenz zu einer generell größeren Differenziertheit in der Zusammensetzung und den Voraussetzungen der Studierenden ist sicherlich ebenso ein Ergebnis der Bildungsexpansion und der Öffnung der Hochschulen für neue Bevölkerungs- und Studentengruppen wie der Reform der gymnasialen Oberstufe mit den dabei eröffneten Spezialisierungsmöglichkeiten.

Ein wohl noch wichtigerer Grund besteht in einem fundamentalen Wandel in der sozialen Rolle der Studierenden. Dieser läßt sich an zahlreichen Beispielen nachvollziehen: Nicht nur

die Elternhäuser und die schulische bzw. berufliche Vorbildung sind hier betroffen, sondern auch die neuen Familienbindungen, das Lebensalter (und die damit verbundenen anderen Lebenserfahrungen), die Wohnsituation, der Zwang zur regelmäßigen Erwerbstätigkeit, die ganzen Veränderungen in den Studienanforderungen und den Studienbedingungen, die Studienmotivation ebenso wie die Berufsorientierungen und Beschäftigungsperspektiven - alles das addiert sich zu einem in den letzten Jahren vollständig veränderten Kontext des Studierens, der zu einem fast in jeder Hinsicht größeren Pluralismus in den Studienvoraussetzungen geführt hat. So gesehen könnte die Entwicklung der Studierfähigkeit mehr mit dem beschleunigten Wandel sozialer und kultureller Lebensformen in unserer Gesellschaft als mit Leistungsveränderungen unserer Studienanfänger zu tun haben.

An einem Punkte ist jedoch Skepsis angebracht. Eine solche nüchterne sozialwissenschaftliche Erklärung wird sich nur schwer durchsetzen können, weil sie bildungspolitisch nicht so griffig ist wie die heute angebotenen Deutungen. Selbst wenn die These vom kontinuierlichen Verfall der Studierfähigkeit empirisch eindeutig widerlegt wäre, so würde das dennoch wohl nicht das Ende entsprechender Klagen und Diskussionen bedeuten. Der Grund dafür ist, daß die Studierfähigkeitsdiskussion auch hier wieder so etwas wie eine ordnungspolitische Komponente enthält, also eng mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen verbunden ist. Hierarchische Gesellschaftsvorstellungen führen eher zu einer restriktiven Politik der Steuerung des Hochschulzugangs, egalitäre Konzepte dagegen eher zu einer Politik der Öffnung. Ein stärker selektives Konzept des Hochschulzugangs ist dabei in der Regel mit einem statischen Studierfähigkeitsbegriff, ein offeneres System dagegen mit einem dynamischen Studierfähigkeitsbegriff verbunden.

Die Kontroverse über die Studierfähigkeit ist daher auch Ausdruck des politischen Gegensatzes zwischen aktiver, mobilisierender Bildungspolitik auf der einen Seite und reagierender, regulativer Bildungspolitik auf der anderen Seite, in der Sprache der Zeit um 1900 formuliert: Ausdruck des Gegensatzes zwischen bildungsdemokratischer und bildungsaristokratischer Zielsetzung. Von daher ist es wohl zu erklären, daß solche Studierfähigkeitsdebatten besonders heftig in Zeiten eines beschleunigten Wandels gesellschaftlicher Strukturen wie eines starken Veränderungsdrucks auf das Bildungswesen geführt worden sind, z.B. in besonderen Expansionsphasen und Überfüllungskrisen. Die Schere zwischen den notwendigen Anforderungen und der empirischen Studieneignung wurde vorzugsweise immer dann zum Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen, wenn bestimmte Filterfunktionen beim Übergang vom Gymnasium zur Universität bzw. beim Wechsel von der Hochschule in den Beruf nicht mehr hinreichend erfüllt waren. Dieser gesellschaftspolitische Aspekt verleiht der Studierfähigkeitsdiskussion offenbar nicht nur ihre besondere öffentliche Brisanz, sondern erklärt auch, warum diese Diskussion bislang weitgehend im Kreis verlaufen ist.

X.

Diese ordnungspolitische Komponente wirft - abschließend - die Frage nach der weiteren Entwicklung der Abiturientenzahlen auf. Bereits in den sechziger und siebziger Jahren haben fast alle bildungsökonomischen und bildungsstatistischen Prognosen die tatsächliche Entwicklung der Abiturienten- und Studierendenzahlen systematisch unterschätzt (Peisert 1980, Teichler 1985). Es besteht daher wenig Anlaß, der Prognose der Kultusministerkonferenz zu vertrauen, nach der die Quote der Studienberechtigten um 1990 mit etwa 27 Prozent ihren Höhepunkt erreichen und danach wieder auf einen Sockel von

etwa 23 Prozent sinken soll. Die Tatsache, daß die KMK - nach einem Bericht der Frankfurter Rundschau vom 28. März 1989 - soeben intern ihre Prognosen über die weitere Entwicklung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen nach oben revidiert hat, bestätigt diese Skepsis. Zwar werden die absoluten Abiturientenzahlen in den nächsten Jahren aufgrund demographischer Schwankungen (Geburtenrückgang) zurückgehen, aber die relative Abiturientenquote wird wohl langsam, aber kontinuierlich weiter ansteigen. In dieser Hinsicht sollte die Bildungspolitik keiner Selbsttäuschung erliegen. Die tieferen Ursachen für die Expansion der Abiturientenquoten und den dadurch ausgelösten Anstieg der Studienanfänger- und Gesamtstudierendenzahlen liegen weder allein in der Geburtenentwicklung noch in einer verfehlten Bildungspolitik, die durch Reform- und Öffnungsmaßnahmen diesen Trend erst hervorgebracht hätte. Die Expansion ist vielmehr - neben demographischen Gründen - vorrangig das Ergebnis tieferliegender und längerfristiger Bewußtseins- und Verhaltensänderungen, die durch die aktuelle Politik gezielter Bildungsförderung bestenfalls noch zusätzlich stimuliert worden ist. Die veränderten Tiefenstrukturen des Bildungsbeußtseins und des Bildungsverhaltens haben zu einer nicht-umkehrbaren Ausbreitung des Interesses an weiterführender Schulbildung geführt, so daß die Expansion des Gymnasiums und der Abitursquoten voraussichtlich weiter anhalten wird.

Zwei Faktoren treffen hier zusammen: Zum einen ist das Gymnasium nach wie vor diejenige Einrichtung unseres Bildungssystems, die den Abschluß mit der höchsten Berechtigungswirkung und dem größten Sozialprestige anbietet. Das Abitur ist mehr denn je der am breitesten verwertbare Schulabschluß, nicht nur die unabdingbare Voraussetzung für zukünftige Stuserfolge, sondern immer mehr auch vorbeugende Maßnahme gegen drohende Statusverluste. Zum anderen hat sich der Zusammenhang zwischen weiterfüh-

render Bildung und Statusverteilung inzwischen so nachdrücklich im Bewußtsein der westdeutschen Bevölkerung niedergeschlagen, daß immer größere Bevölkerungsteile unter den Bedingungen eines schärferen Bildungswettbewerbs für ihre Kinder die bestmögliche Startposition erreichen wollen, und das ist nun einmal das Abitur. Aus der empirischen Forschung über die Entwicklung des Bildungsbewußtseins und der Bildungsaspirationen gibt es hierfür zahlreiche Belege. So zeigen die für die westdeutsche Bevölkerung repräsentativen bildungssoziologischen Untersuchungen aus den sechziger und siebziger Jahren, wie sich die subjektive Bedeutung von Schulbildung im gesellschaftlichen Bewußtsein zwischen 1958 und 1973 wesentlich schärfer ausgeprägt hat (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978; Meulemann 1982). Im Bildungsdenken der Bevölkerung hat sich dabei insofern ein pragmatischer Grundzug durchgesetzt, als Bildung und Ausbildung stärker als früher primär als Wege zur Verbesserung der eigenen sozialen Lebenssituation und der gesellschaftlichen Teilhabechancen gelten.

Die regelmäßigen Repräsentativumfragen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung belegen, daß sich diese Entwicklung in den Bildungsaspirationen auch im Zeitraum zwischen 1979 und 1987 fortgesetzt hat. Seit Anfang der achtziger Jahre liegt der Anteil derjenigen Eltern, die für ihr Kind den höchsten Schulabschluß - nämlich Abitur und Hochschulreife - wünschen, kontinuierlich über der 50-Prozent-Marke (IFS 1988). Dieses sich hier abzeichnende Potential ist durch die gegenwärtig vorhandenen Abiturientenquoten gerade erst zur Hälfte ausgeschöpft. Ein für den engen Zusammenhang von Bildungsgrad und Statusverteilung sensibilisiertes Bildungsbewußtsein treibt über veränderte Bildungsentscheidungen den Expansionsprozeß immer weiter voran. Burkart Lutz bezeichnet das in bewußter Aufnahme volkswirtschaftlicher Begriffe als "Generalisierung

tauschrationaler Verhaltensorientierungen" bzw. als "individuelle Nutzenkalküle" im Bildungsverhalten (Lutz 1983, S. 234). Solche Formulierungen mögen sich für pädagogische Fragen allzu abstrakt und technisch anhören, sie treffen jedoch den Mechanismus ziemlich genau, durch den die Expansion höherer Bildung ihre Eigendynamik gewonnen hat. Gemessen am Ausmaß der Distanz bzw. Akzeptanz in der Bevölkerung hat das Gymnasium seine besten Zeiten nicht hinter sich, sondern noch vor sich.

LITERATUR:

- Adorno, T.W.: Theorie der Halbbildung, in: Derselbe/ M. Horkheimer (Hrsg.), Sociologica II, 3. Auflage Frankfurt 1973, S. 168-192.
- Apel, H.J.: Sonderwege der Mädchen zum Abitur im Deutschen Kaiserreich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), S. 171-189.
- Bahrdt, H.P.: Soziologische Reflexionen über die gesellschaftlichen Voraussetzungen des Antisemitismus in Deutschland, in: W.E. Mosse (Hrsg.), Entscheidungsjahr 1932. Zur Judenfrage in der Endphase der Weimarer Republik, 2. Auflage Tübingen 1966, S. 135-155.
- Bahro, H./Becker, W./Hitpaß, J.: Abschied vom Abitur. Hochschulzugang zwischen Numerus clausus und Massenbildung, Zürich 1974.
- Bargel, T./Dippelhofer-Stiem, B./Krüger, H.J./Steinmann, I.: Ist die These vom Wandel der Sozialisation haltbar? in: Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung, 2 (1984), S. 137-147.
- Berding, H.: Moderner Antisemitismus in Deutschland, Frankfurt 1988.
- Blättner, F.: Das Gymnasium - Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart, Heidelberg 1960.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982a.
- Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II - Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik, in: Derselbe/J. Derbolav/A. Kell/G. Kutscha (Hrsg.), Sekundarstufe II, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Teil 1, Stuttgart 1982 b, S. 321-339.
- Bleek, W.: Von der Kameralausbildung zum Juristenprivileg. Studium, Prüfung und Ausbildung der höheren Beamten in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert, Berlin 1972.
- BMBW: Arbeiterkinder im Bildungssystem, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1981.
- BMBW: Abiturienten in der Berufsausbildung - Alternativen zum Hochschulstudium, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1985.
- BMBW: Grund- und Strukturdaten 1988/89, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1988.
- Boehm, L.: Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Berufsstandes im Mittelalter, in: H. Roessler/G. Franz (Hrsg.), Universität und Gelehrtenstand 1400-1800, Limburg/Lahn 1970, S. 15-61.
- Böttcher, W./Budde, H./Klemm, K.: Schulentwicklung im Ländervergleich. Föderalismus, Nord-Süd-Gefälle und Schulentwicklung, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, 5 (1988), S. 49-74.

-
- Corcoran, M: Access to Higher Education, in: The International Encyclopedia of Higher Education, Vol. 2, San Francisco 1977, S. 82-90.
- Eckerle, G.: Zur Geschichte wissenschaftlicher Grundbildung, in: Neue Sammlung, 17 (1977), S. 434-449.
- Eigler, H./Hansen, R./Klemm, K.: Quantitative Entwicklungen. Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? in: Jahrbuch der Schulentwicklung, 1 (1980), S. 45-71.
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation, Erster Band, Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Frankfurt 1976.
- Eulenburg, F.: Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig 1904.
- Firnhaber, C.G.: Prüfungen, Maturitätsprüfung, in: K.A. Schmid (Hrsg.), Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 6. Band, Gotha 1867, S. 453-505.
- Fölling, W.: Unterricht, wissenschaftspropädeutischer, in: H.D. Haller/H. Meyer (Hrsg.), Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3, Stuttgart 1986, S. 649-656.
- Friedeburg, L. von: Bilanz der Bildungspolitik, in: betrifft erziehung, 11 (1978), S. 50-59.
- Furck, C.L.: Gymnasium und Gesellschaft, in: derselbe, Das unzeitgemäße Gymnasium, Weinheim 1965, S. 35-89.
- Furck, C.L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, 5. Auflage, Weinheim 1975.
- Gerth, H.H.: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus, Göttingen 1976 (Neuaufgabe).
- Griesbach, H./Durrer, F./Kath, G./Oehler, C.: Studenten, Studiensituation und Studienverhalten, in: L. Huber (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart 1983, S. 219-249.
- Grimme, A. (Hrsg.): Vom Sinn und Widersinn der Reifeprüfung, Leipzig 1923.
- Hegelheimer, A.: Akademikerbeschäftigung im Wandel, in: M. Kaiser/R. Nuthmann/H.Stegmann (Hrsg.), Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion, Band 3, Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf, Nürnberg 1985, S. 23-46.
- Heldmann, W.: Studierfähigkeit - Ergebnisse einer Umfrage, Göttingen 1984.
- Hentig, H. von: Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980.
- Herrlitz, H.G.: Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert, Frankfurt 1973.

-
- Herrlitz, H.G.: Geschichte der gymnasialen Oberstufe - Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform, in: H. Blankertz/J. Derbolav/A. Kell/G. Kutscha (Hrsg.), Sekundarstufe II, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Teil 1, Stuttgart 1982, S. 89-107.
- Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981.
- Herrmann, U.: Allgemeinbildung. Denkschrift im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft I, Universität Tübingen 1988.
- HIS: Hochschul-Informationssystem, Ergebnisspiegel 1987, Hannover 1987.
- Hitpaß, J.: Die Bildungsexpansion und ihre Auswirkungen auf die Qualität der allgemeinen Hochschulreife, in: U. Göbel (Hrsg.), Tests, Köln 1980, S. 11-69.
- Hitpaß, J.: Reformierte Oberstufe - besser als ihr Ruf? Sankt Augustin 1985.
- Hitpaß, J.: Leistungsbeurteilung in Hochschulabschlußprüfungen innerhalb von drei Jahrzehnten, Bonn 1987 (Studien zu Bildung und Wissenschaft Band 45).
- Hitpaß, J./Ohlsson, R./Thomas, E.: Studien- und Berufserfolg von Hochschulabsolventen mit unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen, Köln 1983.
- Huber, E.R. (Hrsg.): Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Band 1, 3. Auflage Stuttgart 1978.
- Huber, L.: Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau. Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens, in: P. Kellermann (Hrsg.), Universität und Hochschulpolitik, Wien 1986, S. 241-258.
- Hübner, U.: Wilhelm von Humboldt und die Bildungspolitik, München 1983.
- Humboldt, W. von: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Werke in fünf Bänden, hier Band IV, 2. Auflage Darmstadt 1969.
- Hummer, A.: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten, Baden-Baden 1986.
- Ingenkamp, K.-H.: Zur Diskussion über Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1986), S. 1-29.
- ISF: ISF-Umfrage - Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der fünften IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung, in: Jahrbuch für Schulentwicklung, 5 (1988), S. 13-48.
- Jarausch, K.H.: Students, Society, and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism, Princeton 1982.
- Jarausch, K.H.: Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt 1984.
- Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Stuttgart 1974.

-
- Jochmann, W.: Akademische Führungsschichten und Judenfeindschaft in Deutschland 1866-1918, in: Derselbe, Gesellschaftskrise und Judenfeindschaft in Deutschland 1870-1945, Hamburg 1988, S. 13-29.
- Kaelble, H.: Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960, in: Derselbe, Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 1983, S. 127-149.
- Kampe, N.: Studenten und "Judenfrage" im Deutschen Kaiserreich, Göttingen 1988.
- Kazemzadeh, F./Minks, K.-H./Nigmann, R.-R.: "Studierfähigkeit" - eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität, Hannover 1987.
- Keim, W. (Hrsg.): Kursunterricht, Darmstadt 1987.
- Kocka, J.: Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert, in: Derselbe (Hrsg.), Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Göttingen 1987, S. 21-63.
- Köhler, H./Zymek, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansätze zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschulen und Gymnasien, in: Die deutsche Schule, Heft 1/1981, S. 50-63.
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt 1984.
- Lichtenstein, E.: Zur Entwicklung des Hochschulreifebegriffs, in: H.G. Herrlitz (Hrsg.), Hochschulreife in Deutschland, Göttingen 1968, S. 29-37.
- Lüth, C.: Wilhelm von Humboldts Schulpläne im Licht kontroverser Interpretationen, in: Pädagogische Rundschau, 36 (1982), S. 259-276.
- Lüth, C.: Kriterien der Hochschulreife, in: Zeitschrift für Pädagogik, 29 (1983), S. 629-645.
- Lundgreen, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, 2 Bände, Göttingen 1980/81.
- Lundgreen, P.: Bildungsnachfrage und differentielles Bildungsverhalten in Deutschland 1875-1975, in: H. Kellenbenz (Hrsg.), Wachstumsschwankungen, Stuttgart 1981, S. 61-119.
- Lundgreen, P.: Zur Konstituierung des 'Bildungsbürgertums'. Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen, in: W. Conze/J.Kocka (Hrsg.), Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I, Stuttgart 1985, S. 79-93.
- Lutz, B.: Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums, in: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.), Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft, 1982, S. 25-36.

-
- Lutz, B.: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze, in: R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderheft 2 (1983), S. 221-245.
- Menze, C.: Die Verkehrung des Humboldtschen Gymnasiums von der Menschheitsschule zur Standesschule, in: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 51 (1975), S. 125-145.
- Mertens, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 30 (1984), S. 439-455.
- Meulemann, H.: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979, in: Zeitschrift für Soziologie, 11 (1982), S. 227-253.
- Meyer, R.: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, In: U. Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim/Basel 1977, S. 371-383.
- Michaelis, J.D.: Raisonement über die protestantischen Universitäten in Deutschland, 4 Bände, Frankfurt 1768 ff. (Band III 1773).
- Müller, D.K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981), S. 245-269.
- Müller, D.K./Zymek, B.: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 2, 1. Teil, Göttingen 1987.
- OECD (Hrsg.): Policies for Higher Education in the 1980s, Paris 1983.
- Oestreich, P.: Lächerlichkeit soll töten, in: H.G. Herrlitz (Hrsg.), Hochschulreife in Deutschland, Göttingen 1968, S. 174-179 (ursprünglich 1930).
- Oexle, O.G.: Alteuropäische Voraussetzungen des Bildungsbürgertums - Universitäten, Gelehrte und Studierende, in: W. Conze/J. Kocka (Hrsg.), Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 1, Stuttgart 1985, S. 29-78.
- Paulsen, F.: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bände, 2. Auflage Leipzig 1919/1921.
- Paulsen, F.: Das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule, in: Derselbe, Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn 1960, S. 78-93.
- Peisert, H.G.: Hochschulentwicklung seit 1960 und Auswirkungen in die 90er Jahre. Vorhersagen und Wirklichkeit, in: Westdeutsche Rekto-

-
- renkonferenz (Hrsg.), Die Hochschulen in den 90er Jahren, Bonn 1980, S. 49-72.
- Raapke, H.D.: Bildung und Schule. Ist Schulbildung Bildung in der Schule? unveröffentlichtes Manuskript, Oldenburg 1988.
- Ringer, F.K.: Education and Society in Modern Europe, Bloomington 1979.
- Ringer, F.K.: Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland 1800-1960, in: Geschichte und Gesellschaft, 6 (1980), S. 5-35.
- Ringer, F.K.: Die Gelehrten - Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983.
- Rolff, H.-G.: Selektions- und Allokationsprobleme im expandierenden Bildungssystem, in: L. Bußmann (Hrsg.), Abstimmungs- und Auswahlprobleme im Bildungs- und Beschäftigungssystem, Berlin 1982, S. 111-135.
- Rürup, R.: Deutschland im 19. Jahrhundert 1815-1871, Göttingen 1984.
- Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962.
- Scheuerl, H.: Kriterien der Hochschulreife, in: Zeitschrift für Pädagogik, 15 (1969), S. 21-35.
- Schiller, F.: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? in: K. Rossmann (Hrsg.): Deutsche Geschichtsphilosophie, München 1969, S. 144-161 (ursprünglich 1789).
- Schindler, I.: Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26 (1980), S. 161-191.
- Schneeberger, A.: Öffentliche Diskussion und politische Steuerung der Studienwahl, in: P. Kellermann (Hrsg.), Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Klagenfurt 1984, S. 198-217.
- Schneider, R.: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975, in: Zeitschrift für Soziologie, 11 (1982), S. 207-226.
- Schnuer, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. 20 Jahre nach Picht, Herford 1986.
- Scholz, W.D.: Die Expansion höherer Bildung und die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums, Oldenburg 1986.
- Scholz, W.D./Wolter, A.: Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt - Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studienerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung, in: P. Kellermann (Hrsg.), Studienaufnahme und Studienzulassung - Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Klagenfurt 1984, S. 129-159.
- Schulenberg, W./Loeber, H.D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978.

-
- Schulenberg, W./Scholz, W.D./Wolter, A./Fülgraff, B./Mees, U./v. Maydell, J.: Beruf und Studium, Bonn 1986.
- Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschul-Kollegium 1787-1806 und das Abiturientenexamen, Band 1, Berlin 1910.
- Soden, K. von: Zur Geschichte des Frauenstudiums, in: Dieselbe/G. Zipfel (Hrsg.), 70 Jahre Frauenstudium, Köln 1978, S. 9-42.
- Spranger, E.: Gedanken zur Umgestaltung der Reifeprüfung, in: H.G. Herrlitz (Hrsg.), Hochschulreife in Deutschland, Göttingen 1968, S. 163-174 (ursprünglich 1930).
- Strzelewicz, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Sozialhistorische Darstellung, in: Derselbe/H.D. Raapke/W. Schulenberg, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Göttingen 1966, S. 1-38.
- Strzelewicz, W.: Die Symbolfunktionen der Ausdrücke 'Bildung' und 'Lernen' in: derselbe, Wissenschaft, Bildung und Politik, Braunschweig 1980, S. 30-57.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966.
- Teichler, U.: Öffnung der Hochschulen - Auch eine Politik für die 80er Jahre? Expertise im Auftrag des Senators für Wissenschaft und Kunst, Freie Hansestadt Bremen, Kassel 1983.
- Teichler, U.: Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich, in: P. Kellermann (Hrsg.), Studienaufnahme und Studienzulassung - Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Klagenfurt 1984, S. 9-24.
- Teichler, U.: Prognosen über Bildung und Arbeit - Eine Bilanz aus soziologischer Sicht, in: B. Lutz (Hrsg.), Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung, Frankfurt 1985, S. 209-223.
- Tenorth, H.-E.: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945 bis 1973, Bad Heilbrunn 1975.
- Tessaring, M.: Akademikerbeschäftigung im Wandel, in: H.P. Widmaier (Hrsg.), Das Arbeitskräfteangebot zwischen Markt und Plan, Berlin 1983, S. 251-280.
- Titze, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren. Eine Zyklustheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27 (1981), S. 187-224.
- Titze, H.: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert, in: Geschichte und Gesellschaft, 10 (1984), S. 92-121.
- Titze, H.: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 1, 1. Teil, Göttingen 1987.

-
- Trow, M.: Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, in: OECD (ed.), Policies for Higher Education - General Report, Paris 1974, S. 51-101.
- Trow, M.: Elite and Mass Higher Education. American Models and European Realities, in: National Board of Universities and Colleges (ed.), Research into Higher Education, Stockholm 1979, S. 183-219.
- Turner, R.S.: The 'Bildungsbürgertum' and the Learned Professions in Prussia 1770-1830. The Origins of a Class, in: Histoire Sociale - Social History, 13 (1980), S. 105-135.
- Vierhaus, R.: Umriss einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland, in: Deutsches Historisches Institut Rom (Hrsg.), Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken, 60 (1980), S. 395-419.
- Weil, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, 2. Auflage Bonn 1967.
- Weinbrenner, P.: "Berufspropädeutik" - ein vergessener Bildungsauftrag des Gymnasiums? in: Der Abiturstreit - Was soll die Oberstufe leisten? Frankfurt 1987, S. 74 ff.
- Wenning, N.: Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 - ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? in: Die deutsche Schule, Heft 2/1986, S. 141-160.
- Westphalen, R. Graf v.: Akademisches Privileg und demokratischer Staat. Ein Beitrag zur Geschichte und bildungspolitischen Problematik des Laufbahnwesens in Deutschland, Stuttgart 1979.
- Wolter, A.: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg 1987.
- Wolter, A.: Von der Freizügigkeit zur staatlichen Steuerung des Hochschulzugangs, in: J.v. Maydell (Hrsg.), Vom Privileg zum Menschenrecht - Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung, Oldenburg 1988, S. 113-148.
- Wolter, A.: Die symbolische Macht des Abiturs. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang, erscheint Oldenburg 1989, ca. 80 Seiten.
- Wolter, A./Scholz, W.D.: Kann Berufstätigkeit zur Studierfähigkeit führen? in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82 (1986), S. 323-340.
- Ziegler, Th.: Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1895.
- Zymek, B.: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen 1908-1941, in: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988), S. 191-203.