

# Rainer Bölling

## Die Reformen des Abiturs in Deutschland: eine Untersuchung zu Prüfungsfächern und Hochschulzulassung

### 1. Einleitung

Das Abitur blickt auf eine lange Geschichte zurück.<sup>[1]</sup> Es entstand am Ende des 18. Jahrhunderts aus dem Bedürfnis des sich herausbildenden modernen Staates, den Zugang zur Universität nach einem funktionaleren Kriterium als Standeszugehörigkeit bzw. Besitz zu regeln. Im Laufe des 19. Jahrhundert wurde das Abitur zum Inbegriff bürgerlicher Bildungs- und Leistungsvorstellungen und hob seine Inhaber aus der Masse des Volkes heraus. Dies hat sich erst mit der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte geändert, die das *Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife*, wie es offiziell heißt, zu einem Massenphänomen werden ließ.

Die erste Abiturprüfungsordnung wurde 1788 in Preußen erlassen, dem als größtem Einzelstaat des Deutschen Bundes bzw. des 1871 gegründeten Deutschen Reiches eine bildungspolitische Leitfunktion zufiel. Auf Grund der bis heute bestehenden Kulturautonomie der deutschen (Bundes-) Staaten konnten diese aber eigene Abiturordnungen erlassen. Dabei fanden auch Begriffe wie *Reifeprüfung* oder (im süddeutschen Sprachraum) *Maturitätsprüfung* Verwendung. Der Festlegung eines verbindlichen Rahmens dienten Abkommen über die gegenseitige Anerkennung von Abitur- bzw. Maturitätszeugnissen, deren erstes 1874 geschlossen wurde.

Der Zugang zur Universität konnte zunächst nur am altsprachlichen Gymnasium erworben werden, das im Zuge der neuhumanistischen Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts Gestalt angenommen hatte. Dort wurde vor allem Latein und Griechisch gelehrt, als weitere Fremdsprache Französisch, dazu Mathematik, Deutsch, Geschichte/Geographie usw. Diese Schwerpunktsetzung war schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts umstritten, wobei besonders der in Preußen bis 1890 verlangte lateinische Aufsatz in der Kritik stand.

Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden in vielen Städten höhere Schulen, die sich nicht am humanistischen Bildungsideal orientierten, sondern an „realen“ Bildungsgütern wie neueren Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Diese Schulen durften aber zunächst nicht die allgemeine Hochschulreife verleihen. Das letzte Drittel des Jahrhunderts stand dann im Zeichen der Debatte um die Berechtigungen des neusprachlichen *Realgymnasiums*, an dem auch

Latein gelehrt wurde, und der *Oberrealschule* mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Im Jahre 1901 erhielten sie schließlich die Gleichberechtigung mit dem altsprachlichen Gymnasium. Die Abiturienten der neuen Schulformen mussten allerdings zunächst noch eine schriftliche Prüfung mehr ablegen als die Gymnasiasten, von denen ein deutscher Aufsatz, eine mathematische Arbeit, eine Übersetzung ins Lateinische und eine Übersetzung aus dem Griechischen verlangt wurde. Diese Dreigliederung prägte die Struktur des höheren Schulwesens in Preußen und anderen deutschen Staaten bis zur Oberstufenreform der 1970er Jahre.

## 2. Gymnasiale Oberstufe und Abitur seit 1972

Eine einschneidende Veränderung brachte die Vereinbarung der bundesrepublikanischen Kultusminister zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom Juli 1972. An die Stelle der überkommenen Schultypen mit Unterricht im Klassenverband trat jetzt in der Oberstufe ein Kurssystem, das den Schülerinnen und Schülern individuelle Wahlmöglichkeiten eröffnet, zugleich aber eine gemeinsame Grundbildung anstrebt. So sollen „vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“ vermittelt werden.<sup>[2]</sup> Die konkrete Ausgestaltung der reformierten Oberstufe war aber schon bald umstritten und hat im Laufe der letzten drei Jahrzehnte zahlreiche Änderungen erfahren, die wesentliche Elemente der Reform von 1972 zurückgenommen haben.

Der folgende Überblick legt den Schwerpunkt auf die *allgemeine Hochschulreife*, die mit dem erfolgreichen Abschluss der gymnasialen Oberstufe an einem Gymnasium oder einer Gesamtschule erworben wird. Diese Oberstufe bildet die Jahrgangsstufen 11/12 bzw. 12/13, abhängig von der Dauer der Schulzeit, die in den 16 Bundesländern seit mehr als einem Jahrzehnt heftig umstritten ist.<sup>[3][4]</sup> Daneben wird die allgemeine Hochschulreife auch von höheren berufsbildenden Schulen vergeben, die je nach Bundesland verschiedene Bezeichnungen tragen. Sie bieten auch berufsvorbereitende Unterrichtsfächer an und vergeben ihre Abschlüsse unter etwas anderen Bedingungen als Gymnasien und Gesamtschulen. Im Jahre 2015 erwarben 6,5 Prozent des Absolventenjahrgangs die allgemeine Hochschulreife an einer beruflichen, 34,7 Prozent an einer allgemeinbildenden Schule.<sup>[5]</sup>

Mit Abstand am höchsten ist der Anteil der beruflichen Schulen am Absolventenjahrgang in Baden-Württemberg mit 14,8 gegenüber 29,1 Prozent. Allerdings zeigte vor gut zehn Jahren eine Studie, dass die im Abitur erreichten Kompetenzniveaus in Mathematik und Englisch an den

dortigen beruflichen Gymnasien (mit Ausnahme der technischen) bei identischen Noten niedriger lagen als an allgemeinbildenden Gymnasien.<sup>[6][7]</sup> Ein solcher Mangel an Vergleichbarkeit der Abiturnoten wird auch noch an anderen Stellen deutlich werden.

Ferner gibt es noch die um 1970 geschaffene *Fachhochschulreife*, die zum Studium an einer Fachhochschule (neuerdings Hochschule für angewandte Wissenschaften) berechtigt. Sie besteht aus einem schulischen und einem berufsbezogenen Teil. Den schulischen Teil erwerben Schüler in der Regel nach dem Abschluss der 11. oder 12. Schulklasse einer höheren Schule; der berufsbezogene Teil besteht aus einem zumeist einjährigen Berufspraktikum, einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einem Praktikum in der 11. Jahrgangsstufe einer Fachoberschule. 2015 erwarben 11,8 Prozent des Abschlussjahrgangs die Fachhochschulreife, und zwar mit wenigen Ausnahmen an beruflichen Schulen.<sup>[8]</sup>

## **2.1 Das Abitur nach der Oberstufenreform von 1972**

Nach der Neuordnung von 1972 soll die allgemeine Hochschulreife erreicht werden durch ein gemeinsames Anforderungsminimum von Grundanforderungen, zu denen „gehobene Anforderungen“ fakultativer und spezialisierter Art in zwei bis drei wissenschaftlichen Fächern hinzukommen. Die Grundanforderungen verteilen sich auf einen Pflichtbereich, der drei Aufgabenfelder umfasst: das sprachlich-literarisch-künstlerische, das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische und das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld, dazu Religionslehre und Sport. In ihnen soll ein „Mindestmaß allgemeinverbindlicher Orientierungen und Einsichten“ erreicht, an den gewählten Schwerpunkten dagegen wissenschaftliches Arbeiten intensiv vorbereitet werden. Die jeweiligen fachlichen und qualitativen Schwerpunkte werden aber nicht bereits als direkte Vorbereitung auf spezielle Fachstudiengänge an den Hochschulen verstanden.<sup>[9]</sup>

In den Schwerpunktfächern wurden *Leistungskurse* eingerichtet, die im Umfang von fünf bis sechs Wochenstunden unterrichtet wurden bzw. werden und für die Gesamtqualifikation zumeist doppelt zählen. Einer von ihnen musste ursprünglich entweder in einer Fremdsprache, der Mathematik oder einer Naturwissenschaft absolviert werden. Im Bereich der Grundanforderungen gab es nun zumeist dreistündige *Grundkurse*, die wenigstens sieben bis acht Fächer des Pflichtbereichs abdecken mussten. Somit hatten die zukünftigen Abiturienten in der zweijährigen Qualifikationsphase in mindestens neun bis zehn Fächern schriftliche und mündliche Leistungen zu erbringen, die auf die Gesamtqualifikation angerechnet wurden.

Die *Abiturprüfung* selbst macht nur ein Drittel der Gesamtqualifikation aus, muss jedoch unabhängig von den Leistungen in der Qualifikationsphase auch als solche bestanden werden. Sie bestand zunächst nur aus drei schriftlichen Prüfungen, und zwar in den beiden Leistungskursen und einem Grundkurs, sowie einer mündlichen Prüfung in einem weiteren Grundkurs. Bei schriftlichen Prüfungen können die Abiturienten in den meisten Fächern, nicht jedoch in Mathematik und Naturwissenschaften, unter mehreren Aufgaben auswählen. Die Aufgaben werden so gestellt, dass sie in einem frei formulierten Text zu bearbeiten sind, der sich zumeist auf beigegebenes Material bezieht (z.B. literarische oder Sachtexte, Bilder, Karten, Statistiken usw.). So soll die Beherrschung allgemeiner wie fachspezifischer Methoden sowie Fachwissen nachgewiesen werden. Aufgabenformate wie *multiple choice* oder Lückentexte spielen im deutschen Abitur keine Rolle. Weicht eine schriftliche Prüfungsleistung erheblich von der Vornote im Fach ab, so wird die Endnote durch eine weitere mündliche Prüfung ermittelt. Außerdem können Schülerinnen und Schüler sich freiwillig prüfen lassen, um beispielsweise ihre Durchschnittsnote zu verbessern. Die mündlichen Prüfungen finden nicht mehr wie früher vor dem gesamten Lehrerkollegium statt, sondern werden von Prüfungskommissionen abgenommen, die in der Regel aus drei Fachlehrern bestehen.

Die *Gesamtqualifikation* des Abiturs wird seit der Oberstufenreform von 1972 nach einem *Credit-System* ermittelt. Danach gehen die schriftlichen und mündlichen Leistungen in der zweijährigen Qualifikationsphase vor der Abiturprüfung zu zwei Dritteln in die Gesamtnote ein. Die Bewertung erfolgt nach einem Punktesystem, wobei die pro Kurs von 0 bis 15 Punkten gestaffelte Skala den herkömmlichen Noten „ungenügend“ bis „sehr gut“ entspricht. In der Qualifikationsphase sind maximal 600, in der Abiturprüfung selbst 300 Punkte erreichbar. Die erreichte Gesamtpunktzahl wird nach einer Tabelle in die abschließende Note umgerechnet, wobei ab 300 von 900 Punkten die Note „ausreichend“ vergeben wird, ab 660 Punkten die Note „gut“ und ab 823 Punkten die Bestnote „sehr gut“. Dabei muss in jedem dieser beiden Teile mindestens ein Drittel der möglichen Punktzahl erreicht werden.

Ein Kennzeichen der gymnasialen Oberstufe ist ein breites Angebot an Fächern, die ursprünglich prinzipiell als gleichwertig galten. Um die Vergleichbarkeit der in den einzelnen Bundesländern ausgestellten Abiturzeugnisse zu sichern, schlossen die Kultusminister 1975 eine „Vereinbarung über die Anwendung einheitlicher Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“. Als Grundlage für die Konstruktion und Bewertung von Prüfungsaufgaben wurden Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) erarbeitet, die heute für 42 Fächer vorliegen (Tab. 1).<sup>[10]</sup>

Tab. 1: Abiturfächer, für die Einheitliche Prüfungsanforderungen vorliegen

Agrartechnik mit Biologie	Französisch	Philosophie
Berufliche Informatik	Geographie	Physik
Biologie	Geschichte	Polnisch
Chemie	Gesundheit	Psychologie
Chinesisch	Griechisch	Recht
Dänisch	Informatik	Russisch
Darstellendes Spiel	Italienisch	Sozialkunde/Politik
Deutsch	Japanisch	Soziologie
Englisch	Katholische Religionslehre	Spanisch
Ernährung	Kunst	Sport
Erziehungswissenschaft	Latein	Technik
Erziehungswissenschaften (Pädagogik/Psychologie)	Mathematik	Tschechisch
Ethik	Musik	Türkisch
Evangelische Religionslehre	Niederländisch	Wirtschaft

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen werden mittlerweile zu Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife weiterentwickelt. 2012 wurden die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin mit Fachexperten der Länder und der Wissenschaft erarbeiteten Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch/Französisch) vorgelegt. Sie lösen die EPA in diesen Fächern vollständig ab und sind ab dem Schuljahr 2016/17 Grundlage für die Abiturprüfungen in allen Ländern. <sup>[11][12]</sup>

Welche Fächer seit der Oberstufenreform das Profil des Abiturs bestimmen, lässt sich in Ermangelung amtlicher Statistiken nur exemplarisch sagen. Für den Abiturjahrgang 1980 enthält eine empirische Studie aufschlussreiche Daten. Demnach waren die vier häufigsten Prüfungsfächer bundesweit Biologie (63,9 Prozent), Deutsch (47,4), Mathematik (41,5) und Englisch (38,5). Das Mittelfeld bildeten Geschichte (26,6) und Gemeinschaftskunde (25,5) vor Religion und Physik (je 20); zwischen 10 und 20 Prozent erreichten Chemie, Französisch, Kunst und Sport. Dass Biologie in allen Ländern stets auf einem der ersten beiden Ränge zu finden war, ist wohl darauf zurückzuführen, dass nach den damaligen Vorgaben als erster Leistungskurs nur eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft gewählt werden konnte und Biologie vielen Schülerinnen und Schülern gegenüber Fremdsprache, Mathematik, Physik und Chemie als leichteres Fach galt. In Nordrhein-Westfalen war die Präferenz für Biologie nicht so ausgeprägt wie im Bundesdurchschnitt, während Mathematik mit 48,3 Prozent darüber lag. <sup>[13]</sup>

## 2.2 Die Revision der Oberstufenreform (seit 1988)

Noch bevor die reformierte Oberstufe in allen Bundesländern flächendeckend eingeführt war, geriet sie zunehmend in die Kritik. Diese kam besonders von der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK), die sich nach dem Beitritt von Hochschulen aus den neuen Bundesländern 1990 in Hochschulrektorenkonferenz (HRK) umbenannte. Hatte sie vor der Oberstufenreform geringes studienfachbezogenes Vorwissen und fehlende wissenschaftspropädeutische Kenntnisse bei Studienanfängern beklagt, so kritisierte sie nun eine Spezialisierung zu Lasten eines gemeinsamen Grundwissens. Daher trat sie dafür ein, alle Absolventen der gymnasialen Oberstufe zu verpflichten, mindestens Deutsch, eine Fremdsprache, Geschichte, Mathematik und eine Naturwissenschaft bis zum Abitur zu belegen. 1995 kam die Forderung hinzu, Deutsch, Mathematik und ein weiteres der genannten Fächer auch für die Abiturprüfung verbindlich vorzuschreiben.<sup>[14]</sup> In dieselbe Richtung gingen Forderungen des Philologenverbandes, der führenden Interessenvertretung der Gymnasiallehrer, und des Bundeselternrates.<sup>[15]</sup> Auf der parteipolitischen Ebene wurden diese Vorstellungen von den CDU-geführten Bundesländern unterstützt, während die SPD-geführten Länder die Reform von 1972 verteidigten.

Im April 1988 einigten sich die Kultusminister schließlich auf eine erste Revision der Oberstufen-Vereinbarung. Hiernach waren mindestens *zwei* der Fächer Deutsch, Mathematik und aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache durchgehend bis zum Abitur zu belegen und die Ergebnisse von jeweils mindestens drei Halbjahreskursen in diesen Fächern in die Gesamtqualifikation einzubringen. Diese Regelung war allerdings schon vor dem KMK-Beschluss in den meisten Ländern eingeführt worden. Weiterhin wurden die Abwahlmöglichkeiten für das Fach Geschichte und die naturwissenschaftlichen Fächer eingeschränkt. Von den Abiturfächern musste jetzt eines entweder Deutsch oder Mathematik oder eine Fremdsprache sein. Zudem wurde die Gewichtung des Leistungskursbereiches von einem Drittel auf ein Viertel der Gesamtqualifikation zurückgenommen, während der Grundkursbereich ein größeres Gewicht erhielt.

Diesen Weg gingen die Kultusminister weiter mit den „Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ vom 1. Dezember 1995.<sup>[16]</sup> Sie brachten eine Ausweitung der Belegungspflichten für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache. Jetzt waren nicht mehr zwei von ihnen, sondern alle drei in der Qualifikationsphase durchgehend zu belegen und in die Gesamtqualifikation einzubringen. Im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld musste eines der Fächer Deutsch oder

Fremdsprache Abiturprüfungsfach sein. Diese Bestimmungen fanden in der revidierten Fassung der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe vom Februar 1997 ihren Niederschlag.<sup>[17]</sup>

Vier Jahre nach diesen Richtungsentscheidungen wurde auf Initiative Bayerns und Baden-Württembergs die zweite Phase der Revision eingeleitet. Die Beschlüsse vom Oktober 1999 räumten den Ländern größere Spielräume für eine Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe ein. Sie mündeten schließlich in die KMK-Vereinbarung vom 2. Juni 2006, in deren Folge sich die Gestalt der gymnasialen Oberstufe in vielen Bundesländern tiefgreifend verändert hat.<sup>[18]</sup> Die neue Vereinbarung sah den Rückbau des Kurssystems zugunsten der Stärkung von Kernfächern vor, die in Klassenverbänden unterrichtet werden. Anstelle der Spezialisierung in Form von Leistungskursen wird nun zwischen Fächern mit grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau unterschieden. Wenn von diesen nur zwei verpflichtend sind, müssen sie mindestens fünfständig unterrichtet werden (dem Leistungskurs entsprechend), bei drei oder mehr Fächern mindestens vierständig. Auf grundlegendem Anforderungsniveau erhalten Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache ein Unterrichtsvolumen von drei oder vier, die übrigen Fächer nur von zwei oder drei Wochenstunden. Statt vier können nun auch fünf Prüfungsfächer festgelegt werden, von denen mindestens drei schriftlich und mindestens eines mündlich zu prüfen sind. Unter den Prüfungsfächern müssen seitdem zwei der Fächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache sein. Alternativ kann auch eine besondere Lernleistung eingebracht werden, z. B. ein Seminarkurs oder eine dem Anforderungsprofil des Abiturs entsprechende Arbeit aus einem Wettbewerb oder einem Schülerstudium an einer Hochschule.

Eine weitere wichtige Veränderung brachte im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts die flächendeckende Einführung zentraler schriftlicher Abiturprüfungen auf Länderebene.<sup>[19]</sup> Bis 1990 herrschte in der Bundesrepublik ein dezentrales Abitur vor, bei dem die jeweiligen Fachlehrer im Rahmen der geltenden Richtlinien Aufgaben erstellten und die Schulaufsichtsbehörde sich mit der Genehmigung und Auswahl der von den Lehrern eingereichten Vorschläge begnügte. Nur in Bayern wurden schon seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die Prüfungsaufgaben zentral vom Ministerium gestellt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dieses Verfahren unter dem Einfluss der französischen Besatzungsmacht auch im Saarland und in Baden-Württemberg eingeführt. Mit der deutschen Einheit traten 1990 vier Bundesländer hinzu, die das aus der ehemaligen DDR gewohnte Zentralabitur beibehielten. Nur Brandenburg, das sich stark an Nordrhein-Westfalen orientierte, übernahm das im Westen vorherrschende dezentrale Abitur. Nach dem mäßigen Abschneiden Deutschlands in den ersten PISA-Studien, das den Blick für die Vergleichbarkeit schulischer

Abschlüsse schärfte, wurde aber in der Öffentlichkeit der Ruf nach einem bundeseinheitlichen Zentralabitur laut. Vor diesem Hintergrund führten in den Jahren 2005 bis 2008 weitere acht Bundesländer zentrale Abiturprüfungen ein. Nur Rheinland-Pfalz hält bis heute am dezentralen Abitur fest.

Kein Zentralabitur, ob landes- oder bundesweit, kann allerdings im bestehenden Oberstufen-system etwas daran ändern, dass der größte Teil der Abiturdurchschnittsnote dezentral ermittelt wird. Das gilt auch für das im Jahre 2011 von einigen Bildungsforschern vorgeschlagene „gemeinsame Kernabitur“. Es soll zehn Prozent der Gesamt-Abiturnote ausmachen und damit für ein „Mindestmaß an nationaler Vergleichbarkeit“ sorgen. Zu diesem Zweck sollen in Deutsch, Mathematik und Englisch an einem Tag in ganz Deutschland kompetenzorientierte, dem PISA-Format ähnliche Tests von je neunzig Minuten Dauer geschrieben werden.<sup>[20]</sup> Diese Form der der Leistungsmessung ist jedoch dem deutschen Abitur wesensfremd und würde angesichts der unterschiedlichen Ferien- und Abiturtermine in den Bundesländern neue organisatorische Probleme hervorrufen. Wohl auch deshalb ist der Vorschlag von der Kultusministerkonferenz (KMK) nicht aufgegriffen worden.

Stattdessen wurde ein gemeinsamer Pool von Abiturprüfungsaufgaben geschaffen, der allen Ländern erstmals im Jahr 2017 für den Einsatz in ihrer schriftlichen Abiturprüfung zur Verfügung stand. Sie basieren auf den vorliegenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und beziehen sich daher bisher nur auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch. Zudem kommen daneben eigene Aufgaben der Länder in die Auswahl, die den Abiturienten vorgelegt wird. Bei den Abiturprüfungen des Jahres 2019 zeigte sich jedoch, dass der gemeinsame Aufgabenpool nicht die erhoffte Wirkung hat. Vor allem die Mathematikaufgaben wurden von vielen Schülern in Online-Petitionen als zu schwierig kritisiert, worauf die Kultusministerien der Länder unterschiedlich reagierten. Dies ließ erneut Forderungen nach identischen zentralen Prüfungen laut werden. Ein solches bundesweites Zentralabitur aber hatten die Kultusminister 2017 ausdrücklich abgelehnt: „Eine konsequente Umsetzung einheitlicher Abiturprüfungen würde voraussetzen, dass alle Schülerinnen und Schüler dieselben Prüfungsfächer haben müssten und bei den Prüfungen selbst keine Auswahlentscheidungen mehr erhalten. Dies würde aus Sicht der Kultusministerkonferenz eine Verengung des Bildungsbegriffs bedeuten, die nicht gewollt ist und auch nicht dazu geeignet ist, Begabungen und Kompetenzen junger Menschen in der Schule angemessen zu fördern.“<sup>[21]</sup>

Dass diese Bedenken nicht einfach von der Hand zu weisen sind, zeigt ein Blick auf das Zentralabitur in Frankreich, dem zentralistischen Nachbarstaat Deutschlands. Dort kennt das



Abitur unterschiedliche Profile, die jeweils zentral geprüft werden. Obwohl sie alle eine allgemeine Studienberechtigung verleihen, kann von einer Gleichwertigkeit dieser Profile aber nicht die Rede sein.<sup>[22]</sup>

### **2.3 Gymnasiale Oberstufe und Abitur heute – produktive oder verwirrende Vielfalt?**

Obwohl es ernstzunehmende Argumente gegen ein Abitur gibt, das allein auf einer Handvoll schriftlicher Prüfungen beruht, ist die heutige Zersplitterung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs auch für Befürworter einer föderalistischen Bildungspolitik kaum noch nachvollziehbar. Die den Ländern vor einem Jahrzehnt eingeräumte Möglichkeit, eigene Regelungen zu schaffen, hat weniger einen produktiven Wettstreit zwischen ihnen als ein für die Öffentlichkeit undurchschaubares Geflecht unterschiedlicher Regelungen hervorgebracht.

Das beginnt mit der Zahl der in die Gesamtqualifikation einzubringenden Halbjahreskurse der Qualifikationsphase. Seit 2006 galt nach KMK-Vereinbarung eine Mindestzahl von 32 Kursen ohne Begrenzung nach oben. Diesen Spielraum nutzten die Länder in den folgenden Jahren exzessiv aus. Während zehn von ihnen sich mit 32 bis 36 Kursen begnügten, forderten die anderen von ihren Abiturienten 40 und mehr Kurse. Den Spitzenwert erreichte Sachsen mit 52 Pflichtkursen, die zusammen für die Gesamtqualifikation nicht mehr zählten als 32, 36 oder 40 Kurse in anderen Ländern.<sup>[23]</sup> In diesen bot sich Schülern bei Belegung zusätzlicher Kurse die Möglichkeit, schlechtere Noten zu streichen. Nachdem die Kultusministerkonferenz 2016 die Zahl der Pflichtkurse auf 32 bis 40 festgelegt hatte,<sup>[24]</sup> hat Sachsen Anfang 2017 die Zahl der einzubringenden Halbjahreskurse auf 40 gesenkt.<sup>[25]</sup> Sachsen-Anhalt, das vorher 44 Halbjahreskurse verlangte, hat deren Zahl sogar auf 36 gesenkt und das mit einer Verbesserung der Vergleichbarkeit begründet. Zudem müssen jetzt nicht mehr wie zuvor drei, sondern nur noch zwei der Fächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache Prüfungsfächer sein.<sup>[26]</sup> Auf der anderen Seite begnügen sich die Stadtstaaten Berlin, Bremen, Hamburg und das Land Hessen bis heute mit der Mindestzahl von 32 verbindlichen Halbjahreskursen.

Es kommt hinzu, dass die Länder die für die Hochschulzulassung wichtige Durchschnittsnote teilweise unterschiedlich berechnen. So können zwei Schüler, die die gleichen Fächer wählen und in allen Kursen die gleichen Noten bekommen, am Ende trotzdem unterschiedliche Durchschnittsnoten auf dem Zeugnis stehen haben. Entsprechende Musterfälle, die ein pensionierter Oberstufenkoordinator aus Sachsen-Anhalt erstellt hatte, gingen vor wenigen Jahren durch die Presse. Beispielsweise erhielt ein fiktiver Schüler, der gut in Deutsch, Mathematik und

Geschichte ist, aber in Biologie häufiger eine 4 minus bekommt, in Hamburg ein Zeugnis mit der Note 1,9, in Thüringen aber nur mit 2,3. In Sachsen-Anhalt dagegen wurde er wegen zu vieler schlechter Noten gar nicht erst zur Abiturprüfung zugelassen. <sup>[27]</sup> Das hat sich mittlerweile aber durch die Reduzierung der Pflichtkurse geändert.

Um eine konkrete Vorstellung von den divergierenden Regelungen und der unterschiedlichen Breite des Fächerangebots im Abitur zu vermitteln, werfen wir nun den Blick auf einzelne der 16 Bundesländer. **Nordrhein-Westfalen**, mit knapp 18 Millionen Einwohnern das größte Land der Bundesrepublik Deutschland, gehört zu den Bundesländern, die bis heute das ursprüngliche Format der reformierten Oberstufe im Wesentlichen beibehalten haben. In der Qualifikationsphase begnügt es sich mit 38 Halbjahreskursen, von denen nur 35 in die Wertung eingebracht werden müssen. Hat ein Kandidat mehr belegt, eröffnet das die Möglichkeit, das Gesamtergebnis zu verbessern. Die Punktzahlen der beiden Leistungskurse zählen weiterhin doppelt. Auch die Zahl der Prüfungsfächer ist bei vier geblieben. Allerdings gehören seit 2009 gemäß KMK-Vereinbarung von 2006 zwei der drei Fächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache verbindlich dazu.

Tab. 2: Anteil der 20 wichtigsten Abiturfächer an der Gesamtzahl der Kandidaten in Nordrhein-Westfalen 2015 (in %)

Fach	Leistungskurs	Grundkurs	zusammen
Biologie	22,1	9,9	32,0
Chemie	3,8	0,6	4,4
<b>Deutsch</b>	<b>37,9</b>	17,4	<b>55,3</b>
<b>Englisch</b>	<b>35,7</b>	15,0	<b>50,7</b>
Erdkunde	13,2	4,0	17,1
Erziehungswissenschaft	13,8	3,0	16,9
Französisch	2,0	0,6	2,5
Geschichte	13,2	4,6	17,8
Informatik	0,8	0,6	1,4
Kunst	3,8	0,3	4,1
Lateinisch	0,3	0,4	0,7
<b>Mathematik</b>	<b>33,2</b>	<b>34,1</b>	<b>67,3</b>
Musik	0,3	0,0	0,3
Philosophie	0,2	1,1	1,3
Physik	5,4	1,1	6,4
Psychologie	0,5	0,2	0,7
Sozialwissenschaften	9,2	3,8	12,9
Spanisch	0,4	1,4	1,8
Sport	3,5	--	3,5
Technik	0,1	0,1	0,2

Vorbildlich ist Nordrhein-Westfalen seit einigen Jahren in der statistischen Aufarbeitung der Abitur-Ergebnisse. Sie werden bis auf die Ebene der Fächer differenziert und allgemein zugänglich publiziert.<sup>[28]</sup> So lassen sich präzise Aussagen über die gewählten Prüfungsfächer machen. Im Jahre 2015 legten 79.867 Kandidaten in insgesamt 36 Fächern schriftliche Prüfungen ab, von denen die 20 am häufigsten gewählten Fächer in Tabelle 2 mit ihrem Anteil ausgewiesen sind. Einer Prüfung im Grundkurs Chinesisch stellten sich 29 Kandidaten, ein Jahr später schon 50.

Im Vergleich zu der oben angeführten bundesweiten Stichprobe von 1980<sup>[13]</sup> zeigt sich, dass der Anteil der Kernfächer Deutsch, Englisch und vor allem Mathematik an den Prüfungsfächern infolge der neuen Regelungen deutlich gestiegen ist. Dagegen hat sich der Anteil der Biologie gegenüber 1980 halbiert. Trotzdem liegt das Fach mit 32 Prozent immer noch deutlich vor Geschichte, Erdkunde, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, die Werte zwischen 13 und 18 Prozent erreichen.

Die heutige Beliebtheit der Biologie als Prüfungsfach dürfte damit zusammenhängen, dass die Prüfungsaufgaben seit Jahren vergleichsweise anspruchslos sind. Das hat zuerst ein Experiment des Biologiedidaktikers Hans Peter Klein von der Universität Frankfurt gezeigt. Er ließ eine nordrhein-westfälische Leistungskursklausur im Fach Biologie aus dem Zentralabitur 2009 von einer 9. Klasse eines Gymnasiums bearbeiten, die das Thema vorher nicht behandelt hatte. Da die Lösungen der Aufgaben dem umfangreichen Arbeitsmaterial entnommen werden konnten, war nicht Fachwissen gefragt, sondern einfache Lese- und Zuordnungskompetenz. So hätten 23 der 27 Neuntklässler die Abiturklausur bestanden, einer sogar mit der Note „Sehr gut“. Dagegen vermochten dieselben Schüler eine Klausur aus der Zeit des dezentralen Abiturs nicht zu bewältigen.<sup>[29]</sup> Auch im Hamburger Abitur 2010 gab es vergleichbare Aufgabenstellungen in Biologie und Mathematik.<sup>[30][31]</sup> Diese und weitere Abituraufgaben sind ausführlich beschrieben in Kleins Buch „Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen“, das eine fundamentale Kritik an der Kompetenzorientierung enthält, die seit einem Jahrzehnt Lehrpläne und zentrale Abituraufgaben in Deutschland prägt.<sup>[32]</sup>

Eine wesentlich andere Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe gibt es seit 2009 in **Bayern**, dem mit 12,8 Millionen Einwohnern zweitgrößten Bundesland. Hier wurden die Leistungskurse abgeschafft und stattdessen als vierstündige Grundlagenfächer Deutsch, Mathematik und eine fortgeführte Fremdsprache festgelegt, die auch verpflichtende Abiturprüfungsfächer sind.<sup>[33]</sup> Aus der Qualifikationsphase gehen 40 Halbjahreskurse in die Abiturnote ein, die in mindestens 10 Pflicht- und Wahlfächern belegt werden müssen. Bei Belegung von mehr Kursen können einzelne schwächere Halbjahresleistungen gestrichen werden.

Die Abiturprüfung erstreckt sich in Bayern auf fünf Fächer, von denen drei schriftlich und zwei mündlich (Kolloquium) geprüft werden. Deutsch und Mathematik werden in jedem Fall schriftlich geprüft. Eine weitere schriftliche und die beiden mündlichen Prüfungen entfallen auf die fortgeführte Fremdsprache, ein Fach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und ein weiteres Fach nach Wahl. Während in Nordrhein-Westfalen 36 Fächer in der Oberstufe vertreten sind, begnügt sich Bayern mit 21 (Tab. 3).

Tab. 3: Abiturfächer in Bayern

Deutsch	Russisch	Informatik
Mathematik	Spanisch	Geographie
Englisch	Geschichte/Sozialkunde	Religion
Französisch	Wirtschaft/Recht	Ethik
Griechisch	Biologie	Kunst
Italienisch	Chemie	Musik
Lateinisch	Physik	Sport

**Baden-Württemberg**, das mit 10,9 Millionen Einwohnern drittgrößte Bundesland, hat schon im Schuljahr 2001/02 eine umfassende Neuordnung seiner gymnasialen Oberstufe vorgenommen. <sup>[34]</sup> Dabei wurden die Leistungskurse abgeschafft und eine Prüfung in fünf Fächern eingeführt. Vier von ihnen werden schriftlich geprüft, darunter Deutsch, Mathematik und eine fortgeführte Fremdsprache. Dazu kommt eine Präsentationsprüfung, für die der Kandidat vier Themen aus dem betreffenden Fach vorlegt, aus denen dann der Leiter der Prüfungskommission eines für den mündlichen Vortrag auswählt. <sup>[35]</sup> Mit 34 Pflicht- und Wahlfächern liegen die Wahlmöglichkeiten näher an Nordrhein-Westfalen als an Bayern. In der Qualifikationsphase müssen in mindestens zehn Fächern insgesamt 40 Kurse belegt werden. Darüber hinausgehende Kurse können ebenfalls angerechnet werden, ohne dass dafür schlechtere Kursergebnisse ganz aus der Wertung fallen.

Angaben zur **Erfolgsquote** in der Abiturprüfung finden sich in der jährlich publizierte KMK-Dokumentation „Abiturnoten im Ländervergleich“. <sup>[36]</sup> 2015 bestanden demnach 335.563 von 346.663 Prüflingen, also 96,8 Prozent. Die höchste Erfolgsquote aller Bundesländer hatte Thüringen mit 97,9, die niedrigste Mecklenburg-Vorpommern mit 93,1 Prozent. In diesen Zahlen sind auch die Absolventen der beruflichen höheren Schulen enthalten.

Bei separater Betrachtung von Gymnasien und Gesamtschulen erlauben es die vorliegenden Daten aus Nordrhein-Westfalen und Bayern in Verbindung mit einer KMK-Statistik zur Kursbelegung in der gymnasialen Oberstufe, auch das Ausmaß der Selektion am Ende der

Qualifikationsphase zu beziffern. Danach befanden sich im Schuljahr 2014/15 in Nordrhein-Westfalen 83.894 Schülerinnen und Schüler im zweiten Jahr der Qualifikationsphase, in dem die Zulassung zur Abiturprüfung erworben wird.<sup>[37]</sup> Zur Prüfung zugelassen waren aber nur 79.867 Kandidaten, also 95,2 Prozent. Von ihnen wiederum bestanden 77.104, so dass die Erfolgsquote nach der Prüfung 91,9 Prozent betrug. In Bayern nahmen von 40.179 Schülerinnen und Schülern im zweiten Jahr der Qualifikationsphase noch 37.684 an der Abiturprüfung teil<sup>[38]</sup>, also 93,8 Prozent. Bei einer Misserfolgsquote von 3,5 Prozent in der Prüfung ergibt sich insgesamt eine Erfolgsquote von 90,5 Prozent. Die Zahlen für beide Länder zeigen, dass die Zulassung zur Abiturprüfung am Ende der Qualifikationsphase eine höhere Hürde darstellt als die abschließende Prüfung selbst.

War bis in die 1970er Jahre das Bestehen des Abiturs die einzige Bedingung für die Aufnahme eines Studiums, so spielt seitdem bei einer wachsenden Zahl von Studiengängen die **Abiturnote** eine wichtige Rolle. Vor diesem Hintergrund lässt sich eine allmähliche Verbesserung der Noten feststellen, deren genauer Verlauf und vor allem Ursachen jedoch wegen einer unzureichenden Datenbasis nur schwer zu ermitteln sind.<sup>[39][40]</sup> Bevor Durchschnittsnoten gemäß Oberstufenreform ermittelt werden konnten, wurden nur die Noten der Studienbewerber eines Jahres berechnet, die aus verschiedenen Abiturjahrgängen kamen. Diese Durchschnittsnoten lagen 1974 zwischen 2,6 (Bayern) und 3,1 (Berlin) bei einem westdeutschen Schnitt von 2,9.<sup>[41]</sup> Eine detaillierte Übersicht über die Abitur-Ergebnisse aller Bundesländer veröffentlicht die Kultusministerkonferenz erst seit 2002. Darin sind seit 2006 neben den Gymnasien und Gesamtschulen auch die höheren berufsbildenden Schulen enthalten.<sup>[42]</sup>

Öffentliche Aufmerksamkeit fand vor allem die sprunghafte Zunahme der Bestnote 1,0, deren Häufigkeit sich seit 2006 auf 4940 fast verdoppelt hat. Damit erreichten 2015 bundesweit 1,47 Prozent der Abiturienten dieses Spitzenergebnis, wobei die Spanne von 0,8 (Niedersachsen) bis 3,1 (Thüringen) reichte. Dies ist ein Indiz für eine Inflation guter Noten wie auch die Existenz unterschiedlicher Notenniveaus in den Bundesländern. Weniger spektakulär erscheint die Entwicklung der Durchschnittsnote, die im gleichen Zeitraum von 2,53 auf 2,44 sank. Wer diese Entwicklung als Kontinuität interpretiert, übersieht jedoch, dass parallel dazu die bundesweite Abiturientenquote (ohne Fachhochschulreife) von 29,6 auf 41,2 Prozent gestiegen ist.<sup>[43]</sup> In den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen hat sie sich zwischen 2006 und 2015 sogar mehr als verdoppelt. Dabei erreichte der oberste Anteil des Jahrgangs 2015, der der Abiturientenquote von 2006 entspricht, sogar Durchschnittsnoten zwischen 1,75 und 1,9. Solche sprunghaften

Verbesserungen lassen sich nicht mit einer Leistungsexplosion bei den jüngsten Abiturientenjahrgängen zu erklären, sondern sind das Ergebnis einer Bildungspolitik, die der Steigerung von Abschlussquoten höchste Priorität zumisst und dabei Qualitätsgesichtspunkte vernachlässigt.

### **3. Abitur, Hochschulzulassung und Numerus Clausus**

Seit Einführung des Abiturs in Deutschland verleiht das Zertifikat seinem Inhaber prinzipiell Zugang zu jedem Studium an einer staatlichen deutschen Universität. Es handelt sich dabei um einen Rechtsanspruch, da nach Art. 12 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland alle Deutschen das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte haben, sofern die formalen Qualifikationen vorliegen. Dieser Grundsatz stieß erstmals am Anfang der 1960er Jahre auf praktische Grenzen, als einige Universitäten Bewerber für Medizin und Zahnmedizin wegen zu geringer Ausbildungskapazitäten ablehnen mussten. Bei steigender Abiturientenquote und wachsenden Studentenzahlen nahm die Zahl der Engpässe zu, so dass es im Wintersemester 1969/70 bereits an allen Hochschulen Zulassungsbeschränkungen für die medizinischen Fächer gab, an fast allen in Pharmazie und Psychologie und an vielen in den Naturwissenschaften.<sup>[44]</sup>

Die unterschiedlichen und undurchsichtigen Zulassungsverfahren wurden bald Gegenstand von Klagen abgelehnter Bewerber vor den zuständigen Verwaltungsgerichten. Sie landeten schließlich vor dem Bundesverfassungsgericht, das am 18. Juli 1972 ein grundlegendes Urteil fällte.<sup>[45]</sup> Es erklärte Zulassungsbeschränkungen (Numerus Clausus) nur bei tatsächlichen Kapazitätsengpässen für zulässig und forderte die Einrichtung einer bundesweiten Verteilungsstelle von Studienplätzen mit einheitlichen Auswahlkriterien. Daher riefen die Bundesländer durch einen Staatsvertrag die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) als Stiftung des öffentlichen Rechts ins Leben, die 1973 ihre Tätigkeit aufnahm.

Der Staatsvertrag von 1972<sup>[46]</sup> schrieb vor, dass 60 Prozent der Studienplätze ausschließlich nach Eignung und Leistung vergeben wurden, 40 Prozent nach Wartezeit seit dem Abitur. Als Maßstab der Eignung galt der Notendurchschnitt der jeweiligen Bewerber im Abiturzeugnis. Allerdings hatte schon das Verfassungsgericht bemerkt, dass „wegen der Unterschiede in der Leistungsbewertung und der Qualität der Schulen gleichen Abiturnoten durchaus verschiedene Qualifikationen zugrunde liegen könnten“. Deshalb wurde ein Bonus-Malus-System eingeführt, das den Unterschied zwischen den Durchschnittsnoten der Bundesländer ausgleichen sollte. Dieses Verfahren war allerdings umstritten und wurde 1977 durch eine Landesquoten-Regelung ersetzt, was bedeutete, dass nur noch Bewerber um einen Studienplatz konkurrierten, die im

gleichen Bundesland ihre Studienberechtigung erworben hatten. Eine entsprechende Regelung wurde nach der deutschen Einheit 1990 auch für Bewerber aus den neuen Bundesländern an westdeutschen Hochschulen getroffen.<sup>[47]</sup>

Nach der Jahrtausendwende wurden in Deutschland im Zuge der Bologna-Reform zahlreiche Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt (heute je ca. 8000), die nicht mehr in das Raster der ZVS passten. Zudem erhielten die Hochschulen durch die Neufassung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 2005 das Recht, einen Teil ihrer Studienplätze auf Grund eigener fachbezogener Auswahlverfahren zu vergeben. Um die Bewerbungsverfahren zu koordinieren, einigten sich die Bundesländer bis 2008 auf die Schaffung der Stiftung für Hochschulzulassung (SfH), die von Bund und Ländern finanziert wird und 2010 die Aufgaben der ZVS übernommen hat. Nach größeren technischen Anlaufschwierigkeiten ging eine Internet-Plattform ([www.hochschulstart.de](http://www.hochschulstart.de)) in Betrieb, über die jetzt alle zulassungsbeschränkten Studiengänge vergeben werden. Das betrifft knapp die Hälfte aller Studiengänge.

Ein bundesweites Auswahlverfahren gibt es für die Fächer Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin und Pharmazie. Es sieht vor, dass 20 Prozent der Studienplätze nach den Abiturnoten, 20 Prozent nach der Wartezeit und 60 Prozent in Auswahlverfahren der Hochschulen vergeben werden. Hier legen die einzelnen Hochschulen die Kriterien fest und entscheiden über die Zulassung zum Studium. Die Durchschnittsnote, die weiterhin einen maßgeblichen Einfluss behalten muss, kann durch folgende Kriterien ergänzt werden: Einzelnoten des Zeugnisses, Ergebnis eines fachspezifischen Studierfähigkeitstests oder eines Auswahlgesprächs, Art einer Berufsausbildung oder Berufstätigkeit, sonstige durch das jeweilige Landesrecht zugelassene Kriterien und Verbindung der vorgenannten Maßstäbe. Anhand der unterschiedlichen Auswahlkriterien werden unter den Bewerberinnen und Bewerbern für die jeweilige Hochschule Ranglisten aufgestellt und die Zulassungen vergeben. Gibt es nach Abschluss aller Verfahrensstufen noch freie Studienplätze, so werden diese im Losverfahren vergeben.

Da die Abiturnoten zwischen den Bundesländern größere Unterschiede aufweisen, würde eine bundeseinheitliche Notenrangliste zu einer Verzerrung der Konkurrenz führen. Deshalb stellt [hochschulstart.de](http://hochschulstart.de) für jedes Bundesland getrennt eine Rangliste auf. Jeder Bewerber befindet sich somit nur mit denjenigen auf einer Notenrangliste, die im gleichen Bundesland, also unter eher vergleichbaren Bedingungen, die Abiturprüfung abgelegt haben. Die für die Abiturbesten verfügbaren Studienplätze jeder Universität werden nach einem festgelegten Schlüssel auf die einzelnen Bundesländer aufgeteilt, und um diese Plätze konkurrieren dann die Abiturienten, die in diesem Bundesland Abitur gemacht haben.<sup>[48]</sup>

Für örtlich zulassungsbeschränkte Studiengänge bietet hochschulstart.de seit 2012 ein sogenanntes Dialogorientiertes Serviceverfahren an, das die Vergabe von Studienplätzen beschleunigt. Welche Hochschulen mit welchen Studiengängen daran teilnehmen, entscheiden die Hochschulen eigenständig. Auch hier gilt die Durchschnittsnote im Abitur als zentrales Auswahlkriterium, das durch weitere ergänzt werden kann. Nur bei der Bewerbung für zulassungsfreie Studiengänge, die gut die Hälfte aller Studiengänge ausmachen, spielt sie keine Rolle. Die Zulassungsfreiheit ist nicht das Ergebnis einer am Arbeitsmarkt orientierten Planung, sondern ist gegeben, wenn die Nachfrage nicht das Angebot an Studienplätzen übersteigt.

Besonders gravierend ist der Numerus-Clausus für die medizinischen Fächer, und zwar heute mehr denn je. Auf gut 9.150 Studienplätze in Medizin, die dem gestiegenen Bedarf ohnehin nicht entsprechen, kamen im Wintersemester 2016/17 fast 44.000 Bewerber. Um einen Studienplatz über die Abiturnote zu erhalten, war in 14 Bundesländern die Bestnote 1,0 erforderlich, nur in zwei Ländern reichte eine 1,1. Die Wartezeit betrug 14 Semester, also sieben Jahre, wobei dann eine Durchschnittsnote von 2,9 genügte. Etwas geringer waren die Anforderungen an Abiturnote (bis 1,5) und Wartezeit in Tiermedizin, Zahnmedizin und Pharmazie. <sup>[49]</sup>

Im Auswahlverfahren der Hochschulen spielt seit 1986 der Test für Medizinische Studiengänge (TMS) eine wichtige Rolle. 22 medizinische und 16 zahnmedizinische Fakultäten berücksichtigen ihn zusätzlich zur Abiturnote als Kriterium. <sup>[50]</sup> Andere setzen auf Auswahlgespräche oder das in Kanada entwickelte Konzept des „Multiple Mini Interview“ (MMI), bei dem die Kandidaten in einer Klausur medizinisches Verständnis nachweisen und einen praxisorientierten Testparcours mit zehn Stationen durchlaufen müssen. <sup>[51]</sup> Wer bei solchen Tests gut abschneidet, kann auch mit einer etwas schwächeren Abiturnote einen Studienplatz in Medizin erhalten. Die Wartezeit als Kriterium wird zunehmend kritisch gesehen, da sie einer sozialen Selektion Vorschub leistet, denn nur einkommensstarke Familien können es sich leisten, den Studienabschluss ihrer Kinder um Jahre hinauszuschieben.

Die Studienplatzvergabe für das Fach Humanmedizin muss allerdings bis Ende 2019 in Teilen geändert werden, weil das Bundesverfassungsgericht am 19. Dezember 2017 das bisherige Verfahren als mit dem Grundgesetz teilweise nicht vereinbar bezeichnet hat. Das betrifft vor allem die dominante Rolle der Abiturdurchschnittsnote. Das Gericht hält es für geboten, „dass der Gesetzgeber die Hochschulen dazu verpflichtet, die Studienplätze nicht allein und auch nicht ganz überwiegend nach dem Kriterium der Abiturnoten zu vergeben, sondern zumindest ergänzend ein nicht schulnotenbasiertes, anderes eignungsrelevantes Kriterium einzubeziehen.“ Zudem fordert es, „die Wartedauer auf ein mit Blick auf ihre negativen Folgen noch angemessenes Maß zu



begrenzen“.<sup>[52]</sup>

Trotz aller verbreiteten Kritik an der großen Bedeutung der Abiturnote für die Aufnahme eines Medizinstudiums ist eine starke Korrelation zwischen dieser Note und dem Studienerfolg festzustellen. Immer noch schließen etwa 90 Prozent der Studienanfänger ihr Medizinstudium erfolgreich ab, wogegen in den Bachelor-Studiengängen fast 30 Prozent ohne Abschluss bleiben. Offenbar führen der hohe Numerus clausus, die starke intrinsische Motivation der Studierenden, ein klares Berufsbild sowie günstige berufliche Aussichten zum anhaltend hohen Studienerfolg in dieser Fachrichtung.<sup>[53]</sup> Die Kandidaten ohne Abschluss haben ihre Zulassung überwiegend nicht nach Abiturnote, sondern über Wartezeit-, Ausländer- oder Zweitstudiengangquote erhalten. Damit ist allerdings noch nicht gesagt, dass jeder Spitzenabiturient auch ein guter Arzt wird.

#### **4. Fazit**

Das Abitur in Deutschland ist durch den Anspruch gekennzeichnet, sowohl vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln als auch eine allgemeine Studierfähigkeit, die auf das Studium aller Einzelwissenschaften vorbereitet.<sup>[54]</sup> Wie gezeigt wurde, gehen ungeachtet individueller Schwerpunktsetzungen Leistungsbewertungen aus mindestens zehn unterschiedlichen Fächern in das Gesamtergebnis ein. Dieses Konzept hat zwei Vorteile. Zum einen wird eine frühe Spezialisierung im Alter von ca. 15 Jahren vermieden, die künftige Studienmöglichkeiten und Berufskarrieren determiniert – im Gegensatz zu anderen Ländern wie beispielsweise Großbritannien, wo bereits die Wahl der Schwerpunktfächer (so genannte A-Level-Kurse) in den voruniversitären Schuljahren die Wahl der Studienfächer in der Regel einschränkt. Zum anderen hängt der Schulabschluss, der die Hochschulzugangsberechtigung verleiht, nicht ausschließlich von einer Handvoll Prüfungen innerhalb weniger Tage ab. Vielmehr beruht er auf einer breiten, sich über zwei Schuljahre erstreckenden Beurteilungsbasis, wobei eventuelle Beurteilungsfehler in Einzelnoten ausgeglichen werden können. Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Vergleichbarkeit der Noten erheblich zu wünschen übrig lässt. Das gilt nicht nur im Vergleich der Länder mit ihren unterschiedlichen Kursbelegungs- und Bewertungsregelungen, sondern auch innerhalb einzelner Länder und Schulformen.

Die Bedeutung des Abiturs als Indikator für den zukünftigen Studienerfolg ist bisher nicht ernsthaft in Frage gestellt worden. Vor 15 Jahren erörterten die Bildungsforscher Olaf Köller und Jürgen Baumert gängige standardisierte Verfahren, die in verschiedenen Ländern zur Prüfung der Studientauglichkeit eines Bewerbers verwendet werden, als Alternative zu den Abiturnoten. Ihre

Bilanz lautete, „dass die durchschnittliche Abiturnote eines der besten Einzelmaße zur Prognose des Studienerfolgs ist: Je besser die mittlere Abiturnote, desto höher die Leistungen in Universitätsprüfungen.“ Dies liege daran, dass die Schulnoten indirekt „Maß einer globalen intellektuellen Leistungsfähigkeit und eines lernförderlichen Verhaltens“ seien.<sup>[55]</sup> Angesichts der im letzten Jahrzehnt zu beobachtenden Noteninflation im Abitur stellt sich aber die Frage, wie lange dieses Fazit noch Gültigkeit beanspruchen kann. Es spricht einiges dafür, dass sich im Laufe dieses Prozesses eine wachsende Kluft zwischen Studienberechtigung und Studierfähigkeit aufgetan hat, so dass nur noch gute Abiturnoten als Indikator der Studierfähigkeit gelten können.

Diese Noteninflation, die eine schleichende Entwertung des Abiturs bedeutet, hat sich im letzten Jahrzehnt parallel zu einer beschleunigten Steigerung der Abiturientenquoten vollzogen. Hatten 1995 und 2005 erst 27,7 bzw. 28,8 Prozent des Jahrgangs die Allgemeine Hochschulreife erworben, so stieg diese Quote im folgenden Jahrzehnt auf 41,2 Prozent.<sup>[56]</sup> Für diesen in der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte beispiellosen Wachstumsschub gibt es unterschiedliche Erklärungen. Forscher wie André Wolter meinen, er sei „nur teilweise auf bildungspolitische Faktoren zurückzuführen“ und zeige „eher eine sich selbst verstärkende Eigendynamik“, für die „vorrangig ein langfristig deutlich angestiegenes Bildungsaspirationsniveau in der Bevölkerung verantwortlich“ sei.<sup>[57]</sup> Diese Interpretation unterschätzt aber die Bedeutung der politischen Steuerung durch die Unterrichtsverwaltungen nicht aller, aber doch mancher Bundesländer, die sich in vielfachen, der Öffentlichkeit oft verborgenen Maßnahmen zur Absenkung der Anforderungen im Abitur niedergeschlagen hat.

Hinter dieser Politik steht einerseits die seit den ersten PISA-Studien nachdrücklich erhobene Forderung der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) nach höheren Abiturienten- und Akademikerquoten, die für Deutschlands ökonomische Zukunft unverzichtbar seien. Zudem werden höhere Abschlussquoten häufig als Zeichen höherer sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen verstanden. Ein Blick auf andere, vor allem südeuropäische Länder zeigt aber, dass es keinen positiven Zusammenhang zwischen hohen Abiturientenquoten und wirtschaftlichem Wohlstand gibt. Vielmehr ist in diesen Ländern das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen niedriger und die Arbeitslosigkeit, besonders bei Jugendlichen, deutlich höher als in Deutschland.<sup>[58][59]</sup> Andererseits trägt der aktuelle Ansturm auf das Abitur zu einem Nachwuchsmangel im dualen System der Berufsausbildung bei, das als eine wesentliche Grundlage für die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft gilt.<sup>[60]</sup> Hier werden die nächsten Jahre zeigen müssen, ob es Politik und Gesellschaft in der Bundesrepublik noch gelingt, eine sowohl leistungs- als auch bedarfsgerechte Steuerung der Absolventenströme zu erreichen.

- [1] [15] [19] Bölling, R. Kleine Geschichte des Abiturs [M]. Paderborn: Schöningh, 2010: passim, 111, 119-126.
- [2] [24] Kultusministerkonferenz (KMK). Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fassung vom 08.12.2016): 5, 13.
- [3] Homuth, C. Die G8-Reform in Deutschland. Auswirkungen auf Schülerleistungen und Bildungsungleichheit [M]. Wiesbaden: Springer VS, 2017.
- [4] Köller, O. Verkürzung der Gymnasialzeit in Deutschland. Folgen der G8-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland [M]. Essen: Stiftung Mercator, 2017.
- [5] [8] Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 211 - Dezember 2016: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2006 bis 2015, S. 341 u. 355 ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok211\\_SKL2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok211_SKL2015.pdf)).
- [6] Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Oliver, L. Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien [M]. Opladen, 2004.
- [7] Köller, O. Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet [A]. Lin-Klitzing, S. (Ed.). Abitur und Studierfähigkeit [C], Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014: 63.
- [9] [16] Einführender Bericht zur KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 07.07.1972. Fuchs, H.-W. Das Gymnasium als Gegenstand pädagogischer Zeitgeschichte. Dokumente zur Gymnasialentwicklung seit 1945 [M]. Hamburg: Universität der Bundeswehr, 2003: 111, 156-159.
- [10] [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_05\\_10-Liste-EPA.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_05_10-Liste-EPA.pdf)
- [11] Stanat, P., Becker-Mrotzek, M., Blum, W. & Tesch, B. Vergleichbarkeit in der Vielfalt. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Allgemeine Hochschulreife [A]. Kramer, J., Neumann, M. & Trautwein, U. (Ed.). Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte [C]. Wiesbaden: Springer VS, 2016: 29-58.
- [12] <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>.
- [13] Hitpaß, J. Reformierte Oberstufe – besser als ihr Ruf? Sankt Augustin: Richarz, 1985: 78-79.
- [14] [17] Fuchs, H.-W. Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Frankfurt a.M.: Lang, 2004: 369 u. 381, 388.
- [18] Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 07. 1972 i. d. F. vom 02. 06. 2006.
- [20] Aktionsrat Bildung. Gemeinsames Kernabitur. Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang [M]. Münster: Waxmann, 2011: 49 u. 73.
- [21] KMK Gemeinsamer Abituraufgabenpool der Länder (Stand: 13.01.2017): 5. (<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/FAQs-Abiturpool.pdf>).
- [22] Bölling, R. Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland? [J]. Zeitschrift für Pädagogik 2013 (59): 868-886. ([http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12000/pdf/ZfPaed\\_2013\\_6\\_Boelling\\_Franzoesische\\_Zentralabitur.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12000/pdf/ZfPaed_2013_6_Boelling_Franzoesische_Zentralabitur.pdf)).
- [23] Schmoll, H. Wie Abiturprüflinge ungleich behandelt werden. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19.06.2015.
- [25] Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Das Abitur am allgemeinbildenden Gymnasium. Die Jahrgangsstufen 11 und 12. Dresden, 2017: 12.

- [26] Pressemitteilung der Landesregierung Sachsen-Anhalt, 28.06.2016.
- [27] Kramer, B. Abiturnoten: Koordination klappt nur beim Geschwafel gegenüber Journalisten. taz, 19.07.2013 (<https://blogs.taz.de/hausblog/2013/07/19/abiturnoten-koordination-klappt-nur-beim-geschwafel-gegenueber-journalisten>).
- [28] Zentralabitur an Gymnasien und Gesamtschulen. Ergebnisse 2015 (<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/abitur-gost/berichte/Zentralabitur-Gymnasiale-Oberstufe-2015.pdf>)
- [29] Klein, H.P. Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? [J] Journal für Didaktik der Biowissenschaften, 2010 (1): 1-11.
- [30] Klein, H.P. Hamburgs wundersame Abiturientenvermehrung. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11. 10. 2013.
- [31] Klein, H.P. Der Bluff des Zentralabiturs. Abitur auch ohne Wissen möglich. Wirtschaftswoche online, 07. 04. 2014 (<http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/der-bluff-des-zentralabiturs-abitur-auch-ohne-wissen-moeglich/9698846-all.html>).
- [32] Klein, H.P. Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel [M], Springer: Zu Klampen, 2016.
- [33] Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Die Oberstufe des Gymnasiums in Bayern. Informationen für Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs 2017, München, 2014.
- [34] Neumann, M. Innovation oder Restauration – Die (Rück-?) Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg [A]. Trautwein, U. u. a. (Ed.), Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand [C]. Wiesbaden: Springer VS, 2010: 37-90.
- [35] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Leitfaden für die gymnasiale Oberstufe. Abitur 2017. Stuttgart, 2014: 32.
- [36] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK). Abiturnoten 2015 an Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen, Fachgymnasien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus\\_Abiturnoten\\_2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_Abiturnoten_2015.pdf). 2019-7-19
- [37] KMK, Belegte Grund- und Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe. Schuljahr 2014/2015, Berlin 2015.
- [38] Schriftliche Mitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus an den Verfasser vom 20.07.2017.
- [39] Grözinger, G. & Baillet, F. Gibt es auch beim Abitur eine Noteninflation? Zur Entwicklung der Abiturnoten als Hochschulzugangsberechtigung - Eine Darstellung und Analyse aus soziologischer Perspektive [J]. Bildung und Erziehung, 2015 (11): 473-494.
- [40] Schleithoff, F. Noteninflation im deutschen Schulsystem. Macht das Abitur hochschulreif? [J]. ORDO – Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, 2015 (66): 3-26.
- [41] Höhne, E. Abitur und Hochschulzugang. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt, 1975: 19.
- [42] KMK. Abiturnoten im Ländervergleich <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/abiturnoten.html>.
- [43] [55] Bundesministerium für Bildung und Forschung: Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (<http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html>).

- [44] [47] Scheer, B. 25 Jahre ZVS. Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen, 1973-1998. Dortmund: ZVS, 1998: 15, 44 u. 70.
- [45] Bundesverfassungsgericht. BVerfGE33, 303-numeras clausus I [EB /OL] <http://www.servat.unibe.ch/dfr/bv033303.html> (Zugriff 27.08.2017).
- [46] Marfels, R., Michel, B. & Schmale, D. Wegweiser zum Studienplatz. Ein Leitfaden zum ZVS-Verfahren [M]. Kronberg: Athenäum, 1977: 213-222.
- [48] <https://zv.hochschulstart.de/index.php?id=281> (Zugriff 18.09.2017)
- [49] <https://zv.hochschulstart.de/index.php?id=1064> (Zugriff 18.09.2017).
- [50] [http://tms-info.org/tms-info/index.php?id=ueber\\_den\\_tms](http://tms-info.org/tms-info/index.php?id=ueber_den_tms) (Zugriff 18.09.2017).
- [51] Hucklenbroich, C. Lässt sich die Berufung zum Mediziner früh erkennen? Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.09.2012.
- [52] Bundesverfassungsgericht. Bundes- und landesgesetzliche Vorschriften über die Studienplatzvergabe für das Fach Humanmedizin teilweise mit dem Grundgesetz unvereinbar. <http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-112.html>. 2017-12-19 /2019-7-19.
- [53] Heublein, U. u.a. Zwischen Studierwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen [M]. Hannover: DZHW, 2017: 263, 269.
- [54] Klomfaß, S. Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium [M]. Wiesbaden: Springer VS, 2011: 161.
- [56] Köller, O. & Baumert, J. Das Abitur - immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit [J]? Aus Politik und Zeitgeschichte, 2002 (26): 12-19 (<http://www.bpb.de/apuz/26840/das-abitur-immer-noch-eingueeltiger-indikator-fuer-die-studierfaehigkeit>).
- [57] Wolter, A. Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen [A]. Kramer, J., Neumann, M. & Trautwein, U. (Ed.). Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte [C]. Wiesbaden: Springer VS, 2016: 21.
- [58] Bölling, R. Viele Abiturienten, weniger Bildung. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 04.12.2014 – ([http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kritik-an-oecd-viele-abiturienten-wenig-bildung-13300535.html?printPagedArticle=true#pageIndex\\_0](http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kritik-an-oecd-viele-abiturienten-wenig-bildung-13300535.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0)).
- [59] Bölling, R. Hochschulzugang, Kompetenzniveau und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich [A]. Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D. & Gaube, T. (Ed.) Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten [C]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2016: 143-162.
- [60] Nida-Rümelin, J. Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung [M]. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2014.

## **The Reforms of Abitur in Germany: Exploration of Examination Subjects and University Admission**

**Rainer Bölling & PENG Tao**

(Teacher, Gymnasium Hochdahl in Erkrath, Erkrath, 40699, Germany;  
Institute of International and Comparative Education, East China Normal  
University, Shanghai, 200062, China)

**Abstract:** The German high school final exam (Abitur) is equivalent to the College Entrance Examination in China. Its History dates back to the end of the eighteenth century. This long-established examination experienced major reforms in the 1970s and is constantly adjusted after the reforms. This article introduces the history and recent status of Germany's Abitur and focuses on the reform process of this examination since 1972 from the perspective of examination subjects and college entrance qualifications.

**Keywords:** Abitur, reforms of Abitur, university admission