

Susanne Lin-Klitzing

Zur Passung von Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten – Wunsch und Wirklichkeit. Eine Einführung

Das Gymnasium und insbesondere die gymnasiale Oberstufe sollen auf ein Studium vorbereiten: Vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit (sowie neu seit dem KMK-Beschluss von 1997 auch die Vermittlung von Berufsorientierung) gehören klassischerweise zu den Aufgaben der gymnasialen Oberstufe, welche die KMK in ihren Beschlüssen von 1972, 1977 und 1995 noch einmal festgeschrieben hat. Nimmt man diese Aufgaben ernst, müsste es Vereinbarungen zwischen den aufeinander bezogenen Institutionen darüber geben, was die aufnehmende Institution an Voraussetzungen von ihren zukünftigen Studierenden inhaltlich und formal erwartet: Welche konkreten Leistungsstandards setzen die Fachdisziplinen der Universitäten voraus, welche curricularen Vorgaben haben sie? Was bringen die Abiturientinnen und Abiturienten mit, was können sie? Eine gegenseitige Passung auch von Prüfungsformen, die in der gymnasialen Oberstufe wie in der Universität praktiziert werden, wäre für die Vorbereitung der zukünftigen Studierenden wünschenswert: Wie wird ihre Leistung erhoben bzw. gemessen, wie wird sie bewertet bzw. beurteilt? Welche Prüfungsformen werden eingesetzt? Mit dem vorliegenden Band soll der Dialog zwischen den beiden aufeinander bezogenen Institutionen, dem Gymnasium und der Universität, erneut angestoßen werden, denn das Problem ihrer nicht vorhandenen Passung wird einerseits immer offensichtlicher, andererseits aber auch immer komplizierter zu bearbeiten. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von Schularten, die das Abitur vergeben, und eine Vielzahl von Möglichkeiten, über andere Wege die Studienberechtigung zu erlangen, so wie es auf der Abnehmerseite ein unüberschaubares Angebot an Studiengängen an einer Vielzahl von unterschiedlichen Hochschulen gibt.

Das Problem der Passung von Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und an der Universität wird nach dieser Einleitung und der Positionierung des Deutschen Philologenverbandes zu diesem Thema in drei inhaltlichen Abschnitten beschrieben: Im ersten Abschnitt wird das Problem der Passung von Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten aus der Sicht unterschiedlicher, einerseits mathematisch-naturwissenschaftlicher, andererseits geistes-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer bearbeitet.

Im zweiten Abschnitt wird in Bezug auf die Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten nach neuen Passungsmöglichkeiten durch die Orientierung an Leistungsstandards und Kompetenzen gefragt. Im dritten Abschnitt werden die Qualität der Notengebung und die Quantität der Abschlüsse sowohl an Gymnasien bzw. an Schularten, welche die Hochschulreife vergeben, als auch an Universitäten und anderen Hochschulen betrachtet und verschiedene Vorschläge für eine nötige Umorientierung zur Diskussion gestellt.

Zum Auftakt stellt der stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, **Horst Günther Klitzing**, die schulische und verbandspolitische Sicht auf die Passung von Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten dar: Es sei unverändert Wunsch und Forderung des Philologenverbandes „an die politisch Verantwortlichen in Bund und Ländern [...] aus Verantwortung gegenüber der nachwachsenden Generation an der Nahtstelle zwischen Schul- und Hochschulbereich für mehr *Passung* zu sorgen“ (vgl. hier und im Folgenden Klitzing in diesem Band, S. 21-33). Klitzing geht dabei der Frage nach, „inwieweit die Politik mit ihren Entscheidungen dazu beigetragen hat oder beitragen könnte bzw. welche Gründe auf Seiten der Schule wie der Universitäten und Hochschulen vorgelegen haben, dass es eine breite Diskussion darüber oder auch ein Einverständnis nicht gibt“. Historisch sei das Gymnasium seit seinen Anfängen stets an den Wissenschaften orientiert und mit der Universität durch einen gemeinsamen Kulturauftrag verbunden gewesen. Deutlich sei dies in den Ausführungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 geworden, der forderte, dass zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Schulen und der Hochschulen gemeinsam Lernziele erarbeitet werden sollten, „deren Erreichen sowohl für die allgemeine Studierfähigkeit wie für das Studium im spezifischen Fachbereich vorausgesetzt werden“ müsse. Beide Seiten sollten gemäß den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates aktiv zusammenarbeiten, „damit die Studierfähigkeit auf Seiten der gymnasialen Oberstufen garantiert und der reibungsarme Einstieg in das wissenschaftsorientierte Studium ermöglicht werden“ könne. Klitzing beurteilt diesen Versuch leider als gescheitert. Er problematisiert, dass – obwohl die Vorteile einer institutionalisierten Kooperation auf der Hand lägen – man sich anscheinend damit abgefunden habe, „dass zwar über die scheinbaren Defizite der gymnasialen Oberstufen wie auch über die Bedingungen des Scheiterns von Studienanfängerinnen und -anfängern geforscht und geredet“ werde, „dadurch hervorgerufene volkswirtschaftliche und individualpsychologische Schäden erfasst und sogar in Geldwerten quantifiziert, naheliegende Konsequenzen hingegen nicht gezogen“ würden. Ebenso „wie die Passung der schulischen Abschlüsse untereinander mittlerweile zur Selbstverständlichkeit geworden“ sei, fordert er mit dem gleichen Ziel der „bestmögliche[n] Ausschöpfung der geistigen Potenziale der nachwachsenden Generation zum Wohle der aktuellen wie zukünftigen Gesellschaft“ dazu auf, dass „vornehmlich aus Gründen einer größeren Durch-

lässigkeit im Gesamtsystem Schule und damit einer Verbesserung von Chancen für die einzelnen Jugendlichen [...] auch der Qualifizierungsweg zur Hochschule ‚geglättet‘ werden“ müsse.

Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten – zur Passung aus Sicht der Fächer

Olaf Köller legt in seinem Beitrag zur Passung von Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten den Fokus auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Um deren Passung sei es aus zwei Gründen schlecht bestellt: Leistungsbewertungen an den unterschiedlichen Schulformen, die zum Abitur führten, seien für dieselben Leistungen der Schülerinnen und Schüler leider unterschiedlich. Zudem seien die Leistungen, die hinter denselben Noten stünden, auch noch einmal in den Bundesländern verschieden. Selbst in den Bundesländern, die bei PISA recht gute Positionierungen erworben haben, entsprächen die Schülerleistungen im Durchschnitt nicht dem, was an voruniversitärem Leistungsniveau mit dem Abschluss des Abiturs zu erwarten sein müsste. Köller belegt dies mit vergleichenden Auswertungen aus den Schulleistungstudien BIJU, LAU 13, TIMSS, TOSCA, TOSCA-REPEAT sowie mit der neuen Studie LISA (2016), welche die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen und Leistungsbewertungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe in Schleswig-Holstein erhebt. Hier weist er neu insbesondere darauf hin, dass Schülerinnen und Schülern gleiche Noten für unterschiedliche Leistungen gegeben würden, je nachdem, in welche Profileroberstufe sie sich eingewählt hätten: Schülerinnen und Schüler des sprachlichen Profils würden in Mathematik für die gleiche Leistung besser bewertet als diejenigen im naturwissenschaftlichen Profil. Köller fragt seit seinen Veröffentlichungen ab 1999 durchgehend danach, wie denn die Sicherung fachlicher Standards in der gymnasialen Oberstufe aussehen könne. Er fordert die Bildungspolitik nachdrücklich zu Verbesserungen auf. Angesichts der Ergebnisse der von ihm dazu ausgewerteten Studien sei allerdings vermutlich auch weiterhin damit zu rechnen, „dass Studierende aufgrund unzureichender voruniversitärer Leistungsstände in ihren Studiengängen scheitern, so nicht die Universitäten über sogenannte Brückenkurse das nachholen, was in der gymnasialen Oberstufe versäumt wurde“ (vgl. Köller in diesem Band, S. 37-56).

Joybrato Mukherjee, Wolfgang Lübrmann, Stella Henne und Patrik Mäbling sehen Gymnasien und Universitäten vor den gemeinsamen Herausforderungen hoher Übergangsquoten, zunehmender Heterogenität der Schüler- bzw. Studierendenschaft und Verkürzungen von Bildungsverläufen (G8 und Bologna) stehen. Sie beziehen sich in ihrem Beitrag „Leistungsstandards und Leistungsbewertung

an Gymnasien und Universitäten – zur Passung in den geistes-, sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern“ vornehmlich auf Hessen, für hochschulische Belange insbesondere auf die Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen. In Hessen seien laut Statistischem Landesamt die Zahlen der Schülerinnen und Schüler auf den Gymnasien seit dem Jahr 2000 um ca. 20% gestiegen. Ca. 50% eines Altersjahrgangs verfügten in Hessen mittlerweile über eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife. Innerhalb der letzten zehn Jahre (bis 2012/13) sei der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern an hessischen Hochschulen um ca. 40% gestiegen. Mit Bologna habe sich die universitäre Bildung insbesondere in den Geistes-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften dahingehend verändert, dass neben Modularisierung und Kanonisierung der Curricula eine höhere Vergleichbarkeit von Inhalten und Leistungen sowie eine stärkere Ausrichtung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarkts erfolgt sei. Die Autoren nehmen auf die Veröffentlichung des Wissenschaftsrates von 2012 und den dort verwendeten Begriff der „Noteninflation“ Bezug: 80% aller Absolventinnen und Absolventen erhielten die Zensuren „gut“ oder „sehr gut“; auch an der JLU gäbe es ähnliche Tendenzen. Obwohl ähnlich ansteigende Leistungsbewertungen auch für das Abitur festzustellen seien, fielen gleichwohl „eine mangelnde Passung der schulischen Standards und universitären Standards“ auf (vgl. hier und im Folgenden Mukherjee/Lührmann/Henne/Mähling in diesem Band, S. 57-64): die jeweils *fehlende* Fähigkeit „zum selbstständigen und auch kooperativen Lernen und zur eigenständigen Strukturierung von Lernanforderungen“, Lesefähigkeit und -bereitschaft, fremdsprachliche Kompetenz, Schreibkompetenz, „solide mathematische Vorkenntnisse für das Verständnis statistischer Forschungsmethoden“. Problematischerweise stießen gerade die hohen Übergangsquoten und die Heterogenität der Lernenden „auf eine Verdichtung und Modularisierung der Lerninhalte und auf die Notwendigkeit der Überprüfung von Kompetenzen, die sich durch standardisierte Verfahren nur schwer erfassen“ ließen. Vor diesem Hintergrund plädieren die Autoren für einen Ausbau der Kooperation zwischen Schule und Hochschule. Beispielhaft würden u.a. nun in einem Pilotprojekt die Absolventinnen und Absolventen einiger Schulen im Einzugsgebiet der JLU bezüglich des Übergangs von der Schule zur Hochschule und ihrer Vorbereitung auf das Studium befragt. Die Schulen sollen anschließend Rückmeldung darüber erhalten, ob „es ihnen gelungen ist, studienpropädeutisch zu arbeiten“. Auch die JLU erhalte dadurch Informationen darüber, inwiefern sie in ihren Erwartungen das realistisch Erwartbare verfehle.

Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten – neue Passungsmöglichkeiten durch die Orientierung an Kompetenzen und Leistungsstandards?

Felix Winter stellt in seinem Beitrag „Verfahren zur Erbringung, Überprüfung und Beurteilung von Leistungen in der Schule“ sechs Thesen zu Reformaufgaben der schulischen Leistungsbeurteilung aufgrund neuer Instrumente, mehr und neuer Akteure sowie neuer Anforderungen bei der Leistungsbeurteilung vor. Zu den neuen Instrumenten zählt er insbesondere die nach PISA entwickelten standardbezogenen Schulleistungstests. Als neue Akteure kommen deshalb auch die KMK und das IQB sowie weitere Autorinnen und Autoren von Tests und Lern- und Prüfmaterialien hinzu. Die wichtigste neue Anforderung sei, „dass die schulische Leistungsbeurteilung im Sinne Pädagogischer Diagnostik (vgl. Ingenkamp 1988) mehr Informationen für das nachfolgende Lernen und die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler generieren“ solle (vgl. hier und im Folgenden Winter in diesem Band, S. 67-89). Eine der größten Herausforderungen sei es nun auch, Kompetenzen in der Schule zu beurteilen. Winter rezipiert hierzu Anregungen aus der angelsächsischen Literatur und bewegt sich damit weg von einer „Defizitorientierung in der Pädagogik“. Sein Anliegen ist es vor allem, eine „lerndienliche förderorientierte Leistungsbeurteilung zu kultivieren, also solche Verfahren, die geeignet sind, Feedback und Hinweise für das Lernen im Klassenzimmer zu liefern“. Dazu analysiert er jeweilige Vor- und Nachteile von Klassenarbeiten, Lernkontrollen (Probearbeiten), (Lern-)Aufgaben mit diagnostischem Potenzial, Lernjournalen, Portfolios, Reflexion und Selbstbewertungen, Präsentationen, Lern-Entwicklungs-Gespräche, Beurteilungsraster, Kompetenzraster, Noten sowie die Schulleistungstests, hier insbesondere Lernstandserhebungen. Der Grund für bestehende Schwierigkeiten bei der Umsetzung solcher Verfahren liege nach Winter insbesondere darin, dass Lehrpersonen und Schulen „die Leistungsbeurteilung meist als einen vorgegebenen und stark verrechtlichten Rahmen betrachten und nicht als eine Gestaltungsaufgabe im Sinne der Unterrichts- und Schulentwicklung (vgl. Winter 2012, 355 ff.)“.

David Di Fuccia erläutert in seinem Beitrag „Schülerexperimente als mögliche alternative Form der Leistungsbeurteilung im Chemieunterricht“ (vgl. hier und im Folgenden Di Fuccia in diesem Band, S. 90-113) den Zusammenhang zwischen der durch die Bildungsstandards geforderten Outcome-Orientierung, der formativen Diagnostik und der Möglichkeit, dies auch durch Schülerexperimente (hier am Beispiel des Chemieunterrichts) umzusetzen. Nach Di Fuccia sei es wichtiger denn je, eine Leistungsmessung so früh wie möglich zu vollziehen, um ggf. eine baldige Umsteuerung des Lernprozesses auf das gewünschte Ergebnis am Ende vornehmen zu können. Das Schülerexperiment biete sich nicht nur unter diesem Gesichtspunkt als ein geeignetes Instrument an, sondern ermögliche es

als alternative Form der Leistungsbeurteilung dem Lehrenden, neben dem reinen Fachwissen auch überfachliche und soziale Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu erfassen. Zudem biete das Schülerexperiment in Bezug auf die Erfassung bzw. die Bewertung der Schülerleistung eine aus konstruktivistischer Sicht benötigte Nähe von Lernsituation und Diagnose. Im Rahmen eines Forschungsprojekts geht der Autor dabei zwei konkreten Forschungsfragen nach: nämlich zum einen, wie mit Hilfe von Schülerexperimenten im Chemieunterricht eine Leistungsbeurteilung geschehen könne, die neben fachlichen auch überfachliche und soziale Kompetenzen berücksichtige, und zum anderen, welche Auswirkungen die Beurteilung des Schülerexperiments auf die Art und Wirkung seines Einsatzes habe. Im vorgestellten Projekt nutzen die Lehrenden dazu abgewandelte und unvollständige Versuchsvorschriften als Instrumente. Von den Lernenden wird die eigenständige Planung eines Experiments erwartet und ihnen wird eine Prognose über den Ausgang des Experiments abverlangt. Der Autor legt ausgewählte Untersuchungsergebnisse differenziert dar und kommt zu dem Schluss, „dass die hier beispielhaft vorgestellten Instrumente zur Leistungsbeurteilung anhand von Schülerexperimenten geeignet“ seien, „das Repertoire an Beurteilungsformen qualitativ zu erweitern und den Lehrkräften auf einfache Weise zusätzliche Informationen über ihre Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen“.

Gabi Reinmann analysiert in ihrem Beitrag „Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein zeitgemäßer Vorschlag“ den bereits in der Bundesassistentenkonferenz 1970 zum *forschenden Lernen und wissenschaftlichen Prüfen* gemachten und vom Bologna-Prozess verordneten Vorschlag, Kompetenzen in Prüfungen zu erfassen, und zwar studienbegleitend. Reinmann kritisiert allerdings sowohl die heute immer noch fehlende ausreichende Theorie als auch die gleichermaßen mangelhafte Praxis, Lehren und Prüfen in der Kompetenzorientierung über den kompletten Studienverlauf kontinuierlich miteinander zu verknüpfen, hart, jedoch nicht ohne Alternative: Sie plädiert dafür, die „Kompetenzorientierung zu Ende [zu, d.V.] denken“ (vgl. hier und im Folgenden Reinmann in diesem Band, S. 114-126). Dies bedeute, nur solche Prüfungen zuzulassen, die tatsächlich kompetenzorientiert seien. Zudem spricht sie sich dafür aus, Bildung durch Wissenschaft zu integrieren. Dies bedeute, Lehr- und Lernräume als „potenzielle Bildungsräume“ zu schaffen, „in denen man ohne Prüfungszwang interessenorientiert lernen, experimentieren und Umwege gehen kann und darf“. Diese Forderungen orientieren sich an Reinmanns grundlegender Unterscheidung zwischen Bildung und Kompetenzentwicklung: Bildung als Ergebnis ließe sich nicht auf abprüfbare Kompetenzen reduzieren; gleichwohl schlossen sich Bildung als Prozess und Kompetenzentwicklung nicht aus. Ein universitäres Studium müsse beides bieten: „Möglichkeiten zum Erwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sich als solche überprüfen

lassen, und Gelegenheiten für Bildung durch Wissenschaft, die sich als Ganzes der Kontrolle weitgehend entzieht“.

Qualität der Notengebung und Quantität der Abschlüsse an Gymnasien und Universitäten: Ist eine Umorientierung nötig?

Heinz-Peter Meidinger führt in seinem Beitrag „Hochschulamina und Abiturzeugnisse – zwischen Noteninflation und mangelnder Vergleichbarkeit“ aus, dass sich seit Mitte der 1960er Jahre bessere Noten trotz stagnierender Leistungen in allen Bereichen, sowohl in der Schule als auch in der Hochschule wie auch im Ausbildungssektor, etabliert hätten. Dies sei kein ausschließlich deutsches Phänomen, die Debatte um „grade inflation“ reiche in den angelsächsischen Ländern, insbesondere in den Vereinigten Staaten, bereits bis in die 1970er Jahre zurück. Meidinger problematisiert die Konsequenzen dieser Entwicklung, nämlich dass sich u.a. die besonders leistungsfähigen Studierenden zusätzlich z.B. durch Promotion, Stipendien, Preise, Praktika oder eine breitere Sprachenvielfalt profilieren müssten. Er weist darauf hin, dass Arbeitgebern freistünde, weitere Kriterien bei einer Einstellung heranzuziehen, jedoch „bei zulassungsbeschränkten Studiengängen oft ausschließlich die erzielte Abiturnote bis hin zum Zehntel nach dem Komma, unabhängig davon, an welcher Schulart, an welcher konkreten Schule oder in welchem Bundesland diese Note erzielt wurde“, zähle (vgl. hier und im Folgenden Meidinger in diesem Band, S. 129-142). Meidinger spricht sich deshalb auch für einen von Bijan Moini entwickelten Vorschlag aus, eine zwischen den Bundesländern vergleichbare Rangziffer zur Grundlage der Studienplatzvergabe zu machen, damit sich kein Land bzw. keine Schülerinnen und Schüler durch eine bessere Durchschnittsnote beim Landeszentralabitur einen Vorteil verschaffen könnten. Er kritisiert den sachfremden Zusammenhang zwischen Notenverbesserungen und schulpolitischen Reformen und entlarvt die pseudomoralische Rechtfertigung, bessere Noten dienten einem gerechteren Bildungssystem, weil „auch bildungsferne Schichten hiermit bessere Erfolgchancen z.B. am Gymnasium hätten“. Im Gegenteil sei es so, „dass bei einer Noteninflationierung die attraktiven Arbeitsplätze denjenigen Absolventinnen und Absolventen vorbehalten blieben, die nicht nur über eine gute Note, sondern auch über eine privilegierte Herkunft verfügen“ (vgl. dazu auch Schwager 2008).

Rainer Bölling hinterfragt in seinem Beitrag „Hochschulzugang, Kompetenzniveau und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich“ das aktuelle bildungspolitische Dogma: „Wer studiert hat, könne ein höheres Einkommen erwarten, sei besser vor Arbeitslosigkeit geschützt, lebe infolge höherer Bildung gesünder und trage mit all dem zu einem höheren Volkseinkommen bei“ (vgl. hier und im Folgenden

Bölling in diesem Band, S. 143-162). Dazu weist Bölling auf die selbst in Europa kaum vergleichbaren Quoten für den Hochschulzugang hin und stellt bei einer Analyse der internationalen Studienberechtigtenquoten fest, dass höhere Abiturientenquoten weder in Finnland, noch in der Schweiz, Österreich, Frankreich, Italien, Spanien, USA oder auch Deutschland dafür sorgten, dass mehr Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Kompetenzniveau (hier PISA-Kompetenzstufen 4-6) die Studienberechtigung erwürben, sondern dass höhere Abiturientenquoten durch die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern aus dem mittleren Kompetenzbereich (hier PISA-Kompetenzstufen 2 und 3) zustande kämen. Dies lasse den Schluss zu, dass die „Studienberechtigtenquote nichts über die Qualität der jeweiligen Abschlüsse“ aussage. Darüber hinaus konstatiert Bölling mit Blick auf Südeuropa, hier insbesondere auf Frankreich, Italien und Spanien, sowohl hohe Abiturientenquoten als auch eine hohe Jugendarbeitslosigkeit. Demgegenüber wiesen Länder mit einem dualen Berufsbildungssystem wie Deutschland, Österreich und die Schweiz die niedrigste Jugendarbeitslosigkeit in Europa auf. Böllings vergleichende Analyse einiger europäischer Länder zeigt mithilfe der genannten Indikatoren auf, „dass der von vielen Bildungsökonominnen und -politikern behauptete Zusammenhang zwischen hohen Abiturienten- bzw. Hochschulabsolventenquoten und hohem Pro-Kopf-Einkommen nicht besteht“. Vielmehr wiesen „gerade die südeuropäischen Länder mit hohen Abschlussquoten ein geringeres Pro-Kopf-Einkommen und zudem eine deutlich höhere Jugendarbeitslosigkeit auf als Länder mit weniger Akademikerinnen und Akademikern“, was Bölling aber nicht zu der Annahme verführt, „dass nun stets das Gegenteil des Akademisierungsdogmas der OECD“ gelte, da Korrelation ja nicht gleichzeitig Kausalität bedeute und weitere Faktoren, wie beispielsweise die länderspezifischen Arbeitsmarktregelungen zu berücksichtigen seien. Bölling warnt abschließend davor, Jugendlichen „vor einer Studien- bzw. Berufswahlentscheidung [...] unabhängig von Eignung und Neigung ein Studium zu empfehlen“.

Rainer Dollase will in seinem Beitrag „Folgerungen und Konsequenzen aus der Analyse von Prüfungsnoten in universitären Abschlussprüfungen“ die „Noteninflation [...] aus der Organisation des Prüfungsgeschehens und der Psychologie des Bildungssystems“ heraus erklären (vgl. hier und im Folgenden Dollase in diesem Band, S. 163-179). Er widmet sich zunächst dem Phänomen der „Inflation bester Noten in Abschlussprüfungen“, erläutert vernünftige (!) Gründe für die „Noteninflation“, nämlich „Selbstselektion und Anforderungstransparenz“, beschreibt sowohl das „Psychodrama Prüfung“, von dem die Prüflinge und die Prüferinnen und Prüfer betroffen seien, als auch deren Stress in mehrfacher Hinsicht: Sie müssten an ihr Image sowohl bei den Prüflingen als auch bei den Zweitprüfenden denken, ggf. seien der Prüfling oder auch die Zweitprüfenden dem Prüfenden in Bezug auf die geprüfte Literatur überlegen etc. Aus der Suche nach Sicherheit und Selbstwertschutz des Prüfenden entwickelten sich ggf. zwei Tendenzen: die zu klarer Absprache und

Eingrenzung des Themas sowie die soziale Selektion der Zweitprüfenden, damit eine Beurteilendenübereinstimmung „leichter, schneller und stressfreier erreicht“ werde. Eindeutige Kausalitäten will Dollase auch im vorletzten Teil seines Beitrags: „Der Hintergrund: Bildungsbürger und Leistungsneid, Zunahme der Empfindlichkeit“ nicht darlegen, wohl aber „Überlegungen und Fakten, die zum Nachdenken und zur Veränderung des Prüfungsgeschehens beitragen sollten“. Er konstatiert die „hohe Empfindlichkeit der aktuellen Studierenden für soziale Vergleiche“ und die gesellschaftliche Relevanz des Schulabschlusses oder des Bildungsniveaus eines Menschen, die für dessen Bewertung „wesentlich wichtiger [...] seien als der Beruf, das Alter, das Geschlecht, die Nationalität oder die Religion (Dollase 2003)“. Er plädiert deshalb dafür, „die Notengebung in den richtigen Kontext“ zu stellen und empfiehlt letztlich „das medizinische Modell der Prüfung, also eine Kombination aus hochschuleigener Notenvergabe und einem bundesweit einheitlichen Test (oder mehreren Tests)“.

Der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, **Horst Hippler**, geht in seinem Beitrag „Kritik an der Leistungsbewertung und Lob für die Qualität universitärer Abschlüsse“ mit der Notengebung an deutschen Hochschulen hart ins Gericht und fordert als Alternative zur bisherigen Notengebung eine radikale Veränderung: Er plädiert dafür, „die bisherige Notenskala zu ersetzen durch drei Kategorien: exzellent – bestanden – durchgefallen“ (vgl. hier und im Folgenden Hippler in diesem Band, S. 180-182). Diese Beurteilung solle kombiniert werden mit Tests und Gesprächen. Um die Qualität universitärer Abschlüsse hingegen sei es ihm nicht bange. Er verweist auf ein Qualitätssicherungssystem auf drei Ebenen: auf der institutionellen, auf der personellen und auf der Ebene der Studiengänge, u.a. durch regelmäßige Evaluationen, aufwendige Berufungsverfahren und Akkreditierungsverfahren, die im Sinne der Empfehlungen der HRK als Systemakkreditierung durch „Institutionelles Audit“ weiterentwickelt werden sollten.

Literatur

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1977): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1977
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1995
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1997): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d. Fassung vom 28.02.1997

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in ihren Literaturverzeichnissen.