IV. Vortrag : Probleme des Hochschulzugangs

Autor(en): **Wehrli, Max**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode**

Band (Jahr): **142 (1975)**

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-743829

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

IV. Vortrag

Probleme des Hochschulzugangs

Vortrag von Prof. Dr. Max Wehrli, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, gehalten an der Ordentlichen Versammlung der Schulsynode vom 9. Juni 1975

Probleme des Hochschulzugangs — das meint jene Schwierigkeiten, die heute an der Grenze zwischen Mittelschule und Hochschule immer virulenter werden; doch sind es Störungen, die bei näherem Zusehen auf eine kritische Situation des gesamten Bildungssystems — soweit man hier von einem System sprechen kann — zurückweisen. Die konkretesten und aufdringlichsten Schwierigkeiten sind *quantitativer* Natur; von diesen Problemen möchte ich ausgehen, doch wird sich die quantitative Frage von selbst zur *qualitativen* erweitern, und unweigerlich wird man schliesslich landen in der Uferlosigkeit moderner Bildungs- und Schuldiskussion überhaupt. Diesen letzten Schritt zu tun, möchte ich hier vermeiden: so sehr diese Diskussion mit wissenschaftlichen Mitteln operiert, so notwendig hat sie doch ihre wertmässigen und politischen Voraussetzungen, die zu entwickeln hier nicht möglich ist. Ich bleibe im wesentlichen bei der kurzfristigen Not, zu deren Behebung wir von utopischen Leitbildern zwar eine gewisse Orientierung, aber kaum eine unmittelbare Hilfe erwarten können.

Diese aktuelle Not nennt sich natürlich mit einem schon längst mythisierten und dämonisierten Begriff: *Numerus clausus,* und er beherrscht seit Jahren die hochschulpolitische Diskussion, obwohl wir ihn noch gar nicht haben. Dass Ausbildungsplätze nicht beliebig zur Verfügung stehen und das Spiel von Angebot und Nachfrage nicht immer aufgeht, ist man bei Lehrlingsstellen, Kindergärtnerinnenseminaren und allen Privatschulen sozusagen gewohnt. Dass aber die renommierten Hochburgen der Bildung nicht mehr allen Maturi offenstehen, bedeutet einen Schock und den Bruch eines Versprechens. Die Maturität als Hochschulreife ist das Recht zur Immatrikulation und zu nichts anderem. Die mögliche Verweigerung dieses Rechts muss auf die ganzen sechseinhalb Jahre zurückwirken, in denen der Mittelschüler auf dieses Recht hinarbeitet.

Es ist ein kleiner Trost, dass wir noch nicht so weit sind wie unsere Nachbarländer, vor allem Deutschland, oder selbst das fortschrittliche Schweden, ganz zu schweigen von den politisch streng gesteuerten Hochschulen des Ostblocks. Man rechnet damit, dass in der Bundesrepublik Deutschland schon 1978 nur noch jeder zweite Abiturient wird studieren können; 40 Prozent der Neuanfänger studieren angeblich schon jetzt ein Fach, das sie gar nicht studieren wollten, sondern nur als sogenannten Parkplatz benützen; im letzten Wintersemester wurden 19 000 Bewerber für das Medizinstudium abgelehnt. Die Schweiz kennt bis heute nur für ausländische Be-

werber in Medizin, Tierarznei und teilweise Psychologie einen Numerus clausus; doch ist er letzten Endes unteilbar; die Gefahr einer schlagartigen Ausbreitung aufs Ganze besteht; der Numerus clausus wird zur Zeit rechtlich vorbereitet, um wenigstens einheitliche Kriterien zu erreichen und vor allem die Diskrimination von Angehörigen der Nichthochschulkantone zu vermeiden. Die grössten Sorgen macht uns dabei bekanntlich Basel. Der Maturandenjahrgang 1980 wird wahrscheinlich um 50 Prozent höher sein als der von 1974. Dass dann, vor allem ab 1984, der prognostizierte Rückgang eintritt, bleibt offen und hängt wohl vor allem vom Schicksal der Mittelschulen und der Maturität ab.

Der Unterschied zwischen der bundesdeutschen und der noch milderen eidgenössischen Situation hat *Ursachen,* die auf der Hand liegen: während Deutschland danach strebt, 50 Prozent eines Schülerjahrgangs zum Abitur und mindestens 20 Prozent zur Hochschule zu führen, ist die Schweiz (noch) zurückhaltender, hat niedrigere und langsamer wachsende Studentenquoten. Die Fahrt geht aber in die selbe Richtung: die Gesamtstudentenzahl hat sich bekanntlich in den letzten zwanzig Jahren rapide vermehrt, an der Universität Zürich von 2 570 (55/56) auf 11 217 (74/75) oder, trotz Rückgang der Ausländer, auf das rund 4,4fache. Die allgemeinen Ursachen brauche ich hier nicht auszuführen: die Bevölkerungsvermehrung (bis zum Pillenknick, auf den man jetzt die Hoffnungen setzt), die gute Wirtschaftskonjunktur, das Schlagwort vom Akademikermangel, die Rede von einem Recht auf Bildung, das vermehrte Frauenstudium, im Zusammenhang mit all diesen Motiven ein starker Ausbau der Mittelschulen und des Stipendienwesens mindestens im Kanton Zürich, all das hat zu einem Ansturm auf die Hochschulen geführt, mit dem man bis heute immerhin in bemerkenswerter Weise, sogar ohne Neugründungen, fertig werden konnte.

Sieht man genauer hin, so zeigen sich allerdings *Unterschiede,* die vielleicht symptomatisch sind. In dem genannten Zeitraum (19 Jahre) ist die Zahl der Medizinstudenten von 764 auf 2 011, also auf das 2,6fache, gestiegen, die Zahl der Phil.-Einer dagegen von 621 auf 4 214, d. h. auf das 6,8fache. Und hier wieder sind es zweifellos die Germanisten, die Historiker, neuerdings die Psychologen, Journalisten und Soziologen, die den stärksten Auftrieb haben. Das ist wohl nicht oder nicht nur die Folge einer besonders günstigen Marktlage, auch nicht ausschliesslich die Faszination durch neue, moderne Wissenschaften. Es handelt sich, wenn wir beim Beispiel Phil. I bleiben, grossenteils um Disziplinen, die

— einen wenig strukturierten Studiengang haben und dem einzelnen Studenten grosse Freiheit lassen, ihn also keiner starken Selektion unterwerfen,
— verhältnismässig polyvalente Studienabschlüsse verheissen, also für Unentschlossene oder, höflicher gesagt, vielseitig Begabte, geeignet sind
— wegen ihres musischen oder allgemein humanen Charakters besonders von Studentinnen bevorzugt werden
— von Absolventen der Lehrerseminare und des zweiten Bildungsweges häufig gewählt werden.

Das sind gewiss zum Teil legitime Motivationen, doch sind zweifellos auch, natürlich in wechselndem Mass von Fach zu Fach und von Student zu Student, inflationäre Züge beteiligt. Sie allerdings im einzelnen festzulegen, ist schwierig und von der allgemeineren Ansicht von Sinn und Wert akademischer Bildung und Ausbildung abhängig. Nicht einmal die vielzitierten *Langzeitstudenten,* welche wenigstens statistisch einzelne Fakultäten aufblähen, sind einfach zu beurteilen. Diese Gruppe enthält besonders gewissenhafte ebenso wie besonders unseriöse Mitglieder, solche, die gezwungenermassen, und solche, die aus Trägheit oder Unentschlossenheit nur in kleinen Portionen studieren und schliesslich auch eine kleine Zahl von Karteileichen: immatrikuliert zu sein verschafft die Illusion einer immer noch

realisierbaren Hoffnung und einen billigen Platz im Kino. Eine ins Gewicht fallende Belastung bedeuten die Langzeitstudenten für den Betrieb nicht.
Ich bin damit immer noch im Bereich rein quantitativer Befunde und Erwägungen. In dieser Hinsicht gilt es auch, einfach mit den grossen Zahlen irgendwie fertig zu werden. Es stehen jene *Massnahmen* zur Diskussion, die die Leistungsfähigkeit, das Schluckvermögen der Hochschulen erhöhen können. Abgesehen von den jammervoll aufs Eis gelegten Neugründungen wären hier jene «technokratischen» Massnahmen zu erwähnen, nach denen immer lauter gerufen wird: Normalstudiendauern (bundesdeutsch: Regelstudienzeiten) auch für die sieben freien Künste, stundenplantechnische Verbesserungen zum gezielteren Einsatz von Räumen, Apparaten und Personal, womöglich mit Hilfe des Computers, Einführung des Trimestersystems, also sozusagen der Schichtarbeit (von der Gesellschaft für Hochschule und Forschung propagiert). Das sind alles Massnahmen, die bis zu einem gewissen Grade sinnvoll sind und auch getroffen werden, zum Teil aber auch fragwürdig, kostspielig und schwer zu verwirklichen sind.
Dass in einer freiheitlichen Ordnung alles getan werden muss, den grossen Andrang zu bewältigen und jedem ausgewiesenen Studienwilligen einen Platz zu verschaffen, ist heute kaum bestritten. Aber es ist auch rasch einzusehen, dass diesem sozusagen blinden und unberechenbaren «social demand» Grenzen gesetzt sind. Die ins Uferlose wachsenden Hochschulausgaben können oder wollen von Staat und Wirtschaft nicht mehr getragen werden — die Stimmberechtigten haben sich bereits bei verschiedenen Gelegenheiten hierzu geäussert. Sehr rasch kommt auch die Frage, ob eine solche Steigerung der Akademikerzahl sinnvoll sei, und die Einsicht, dass niemandem, am allerwenigsten den Studienwilligen selbst, gedient sei, wenn sie nach der Matura, nach dem Lizentiat oder Doktorat auf der Strasse stehen, sei es wegen einem Numerus clausus an den Hochschulen oder einem Numerus clausus der Arbeitsplätze in Wirtschaft oder Verwaltung. Hier spielt nun in die quantitative bereits die qualitative Frage herein.
Das Bildungswesen ist ja nicht nur ein Markt, in dem sich Angebot und Nachfrage langfristig immer wieder selbst regulieren. Es ist, bei aller Unberechenbarkeit seiner Entwicklung, doch in seinem heutigen Zustand die Folge von grundsätzlichen Entscheiden, deren Richtigkeit heute eben durch ihre Folgen in Frage gestellt ist. Der vermehrte Zustrom wurde ermöglicht durch den *Ausbau der Mittelschulen.* Wo dies im Sinn erhöhter regionaler Chancengleichheit geschah und geschieht wie bei der Dezentralisation der Zürcher Kantonsschulen, da ist das ebenso erfreulich wie erfolgreich. Nicht mehr so eindeutig ist es, wenn neue und eventuell leichtere Zugänge geschaffen werden, mit neuen Maturitätstypen, mit weitherzigem Auslegen der Eidgenössischen Maturitätsanerkennungsverordnung, mit Nostrifikationen, mit kantonaler Anerkennung anderer Abschlüsse, beispielsweise von ausserkantonalen Lehrerseminaren, mit milderen Prüfungen (so bedeutet das System der nur ganzen Noten bei der Eidgenössischen Matura praktisch eine Erleichterung gegenüber der Verwendung von halben Noten bei den kantonalen Prüfungen). Bei der steigenden Mobilität der Bevölkerung mehren sich die Probleme interkantonaler und internationaler Anerkennungen und Vereinbarungen, bei denen es sich meistens um ein Entgegenkommen, um eine Koordination nach unten handelt. Und ganz generell kommt hinzu, was auch progressive Bildungsforscher betonen: die Hochschule hat, wenn ich im Jargon bleiben darf, Lernprozesse nachzuholen, die früher auf dem Gymnasium stattfinden konnten, heute aber bei einer nach Herkunft und Sozialschicht gemischteren Schülerschaft zur Aufgabe der Hochschule werden.
Es steht hier nicht zur Diskussion, dass die Anerkennungspraxis bei der dauernden Komplizierung der Schulverhältnisse eine Wissenschaft geworden ist, die nur

noch von wenigen Spezialisten der Hochschulverwaltung beherrscht wird und jede Durchsichtigkeit verloren hat. Zur Diskussion stehen Fragen wie folgende: Sollen die Hochschulen eine Öffnung vollziehen auch dann, wenn sie davon eine Niveausenkung befürchten müssen und damit den Steuerzahler erst recht überfordern? Sollen die Freizügigkeit, die Differenzierung und Popularisierung der Mittelschultypen verstärkt werden auch dann, wenn die bisherigen Vorstellungen von akademischem Niveau eingeschränkt werden müssen?

Der Bericht über die *«Mittelschule von morgen»* zeigt in wünschbarer Klarheit den Widersinn oder, höflicher ausgedrückt, das Dilemma der zur Zeit waltenden bildungspolitischen Tendenzen: man möchte eine Differenzierung und Individualisierung der Mittelschule (z. B. eine nur vierjährige Maturitätsstufe mit bloss drei Pflichtfächern und drei Pflichtwahlfächern), verlangt aber zugleich einen Einheitsmaturitätstypus, der zu allen Fakultäten prüfungsfreien Zutritt gewähren soll — wobei in seltsamer Inkonsequenz dann doch verschämt angedeutet wird, die Fakultäten müssten dann selbst ihre speziellen Anforderungen festlegen. Es ist ziemlich genau das, was andernorts und insbesondere nördlich des Rheins schon weiter gediehen ist und eben zu nichts anderem führt als dem Numerus clausus. Demokratisierung des Hochschulzugangs führt, paradox genug, mindestens auf absehbare Zeit zur Rationalisierung des Studiums und damit zu grössten sozialen Ungerechtigkeiten, zu Zufall und Willkür. Die *deutsche Oberstufenreform,* die wohl erst recht in dieser Richtung wirken wird, soll zwar, bei ihrem Wahlfächersystem, eine spürbare Verbesserung der Motivation bewirken, sie kann aber nicht verhindern, dass solche Individualisierung zur Fehlleitung und Frustration jedes zweiten Abiturienten führt, wenn er studieren will. Die Maturität ist damit weniger als je Hochschulreife, sie muss dann ersetzt werden durch ein System von Auswahlkriterien, das aus einer Mischung von Leistungsnoten, absolvierten Praktika, Alter, regionalem Bonus oder Malus, eventuell zusätzlichen Tests usw. besteht und nur noch von einem Computer in Dortmund beherrscht werden kann; und ob der noch weiss, was er tut, ist fraglich. Die Mittelschulen selbst geraten unter einen ganz und gar inhumanen Konkurrenzdruck und in ein Karrieredenken, das mit Bildung schliesslich nichts mehr zu tun hat. Die Freiheit führt zu neuen Zwängen. Die schweizerischen Hochschulen aber stehen vor der Frage, wie sie das neue Abitur bei der Zulassung behandeln sollen — es wird ihnen nichts anderes übrig bleiben, als einen strengen Notendurchschnitt zu verlangen, was wiederum Zufall und Willkür bedeutet.

Die Schweiz ist auf demselben Wege, wenn auch in wohltuender provinzieller Stilverspätung. Vielleicht bleibt ihr einiges erspart, wenn sie die Entwicklung wenigstens bremsen kann — umkehren lässt sie sich ja kaum. Auf keinen Fall bleibt ihr erspart, sich bei allen Veränderungen und Reformen auf Sinn und Zweck der Hochschule wie der Mittelschule zu besinnen, auf ihr gegenseitiges Verhältnis und ihren Ort im gesamten sozialen und pädagogischen System. Was ist die Aufgabe der Hochschule? Wenn es da um eine möglichst kurze und bündige Antwort gehen darf, so wären es meines Erachtens drei Stichwörter, mit denen die wichtigsten Aspekte des Hochschulgeschehens erfasst sind: *Wissenschaft, Ausbildung* und *Bildung.*

Hochschulen sind, wenigstens vorläufig noch, wissenschaftliche Schulen. Sie vermitteln im Kontakt mit der Forschung, zum Teil *durch* Forschung, Wissen und setzen dazu auch bei ihren Anfängern ein gewisses Wissen voraus. Auch das berühmte «Know how to know» oder das sogenannte kreative Problemlösungsverhalten kann ohne Stoff, ohne Schulsack nicht zum Tragen kommen; die beliebte bildungspolitische Forderung, Ballast abzuwerfen, ist mit Vorsicht zu geniessen, denn Ballast ist für eine stabile Navigation nötig. Zweitens: mit ihrer Wissenschaft ver-

mitteln die Hochschulen auch einen Teil Berufsausbildung, aber im allgemeinen nicht jenen Teil, der nur in praktischer Übung und Erfahrung zu erlangen ist. Wo die Grenze verläuft, darüber lässt sich reden; ob die Ausbildung von Lehrern, von Managern, von Notaren ganz oder teilweise oder gar nicht an die Hochschule gehört, darüber lässt sich in guten Treuen zweierlei Meinung sein. Die Hochschulen selbst sind hier wohl meistens nicht so wissenschaftsgläubig wie viele Bildungstheoretiker, und sie haben vielleicht eine höhere Meinung von den Praktikern und ihrer Erfahrung, als diese sich vorstellen können. Ein Einbezug der Praxis in den Studienplan der Hochschulen ist gewiss wünschbar, aber lässt sich, ohne die Hochschulen zu überfordern, nur begrenzt durchführen. — Drittens vermitteln die Hochschulen Bildung — Bildung durch Wissenschaft; Wissenschaft hat mit ihrem Anspruch auf Objektivität, auf kritische Selbstkontrolle, auf Konsequenz, auf Bescheidenheit prägende, bildende Kraft. Das ist nur *ein* möglicher Weg der Bildung und vielleicht nicht einmal ein besonders sicherer. Es besteht von da her kein Grund, dem Akademiker ein besonderes Sozialprestige zu gewähren, und soweit die Bildungseuphorie der sechziger Jahre nach hohem Sozialprestige für jedermann strebte, führte sie sich selbst ad absurdum. Erst recht ist es ein Wahn, aus der Massenhochschule einen Ort der allgemeinen Sozialisation und ein Modell des gesellschaftlich-politischen Lebens zu machen — das haben sogar die progressiven Studenten eingesehen.

In den *Mittelschulen* nun sehen die Hochschulen immer noch die Institution, die zwar nicht ausschliesslich, aber doch zentral auf die Hochschule vorbereitet. Das heisst aber auch, dass der Ausbau der Mittelschulen nicht ohne Berücksichtigung der Kapazität der Hochschulen erfolgen kann, es sei denn, man habe genügend Alternativen in Form mittlerer und höherer Berufsschulen und es gelinge, diese attraktiv zu machen. Hier besteht zweifellos der legitimste Nachholbedarf unseres Schulwesens. Eine stärkere berufsbezogene Einstellung der Mittelschulen, wie heute gefordert wird, also z. B. Maschinenschreiben, Abfassung von Protokollen und Reportagen, Korrespondenz usw. statt Goethe-Lektüre, würde die Hochschulen schwerlich beglücken. Von der Hochschule aus gesehen wird jene Mittelschule am willkommensten sein, die möglichst lange als ihre Vorstufe dienen kann. Und das heisst auch: der Verzicht auf ein sechs- bis siebenjähriges Gymnasium zugunsten einer bloss vierjährigen Maturitätsstufe wäre überaus bedenklich; der gebrochene Bildungsgang und den zweiten Bildungsweg muss und soll es geben, aber nicht als die Regel.

Wenn wir nun wünschen, dass die Mittelschule *Maturitätsschule* in einem möglichst vollen Sinn bleiben soll, so ist, mindestens in der heutigen Situation, alles zu tun, was der Maturität den Charakter der *Hochschulreife* bewahrt. Wir sind trotz der Auffächerung in Typen noch nicht ganz bei der abzulehnenden Fakultätsreife angelangt, ja wir sind durch die Maturitätsanerkennungsordnung sogar noch gezwungen, den Gedanken einer allgemeinen, für alle Wissenschaftsbereiche geltenden Vorbildung, nach Gesinnung wie nach Inhalt hochzuhalten und das Umsichgreifen von Schmalspurmaturitäten zu verhindern. Dass ein Wahlfächersystem einem Bedürfnis der Schüler in den letzten Gymnasialklassen entspricht, sei nicht bestritten. Gefragt werden darf nur, ob ein 17- bis 19jähriger Gymnasiast durchschnittlich schon weiss, was er will und was er braucht, und ob sein Berater ihm das Richtige empfiehlt. Das Ende wäre die Fakultätsreife, die wir in kleinen Ansätzen ja bereits haben, mit der aber wohl niemandem recht gedient ist. Wenn die Hochschulreife in dieser oder jener Form durchlöchert ist, so bleibt, abgesehen vom Numerus clausus, nur die *Zulassungsprüfung* zur Hochschule oder zur Fakultät. Das wäre schon technisch und sachlich eine schwierige, risikoreiche, anfechtbare Methode und höchstens als Notwehr zu verstehen. Gewiss liessen sich auch, wie

das an Reformuniversitäten versucht wird und wie es durch überhandnehmende Propädeutika auch bei uns sich abzeichnet, Probezeiten einführen, doch setzt dies streng geführte Studiengänge voraus und wäre auch an sich kaum ökonomisch.

Mit andern Worten: es spricht alles dafür, die *Selektion* — eine Selektion nicht für das Leben, vielmehr nur für ein wissenschaftliches Studium — den Mittelschulen zu überlassen. Gewiss mag man mit einigem Schrecken an die Zufälligkeiten, Irrtümer, Ungleichheiten der Notengebung denken. Aber eine wohlwollende Beratung und Beurteilung eines jungen Menschen durch viele Jahre hindurch, in vielen Fächern, durch ein Kollegium vieler Lehrer bleibt im Ergebnis ausgewogener, richtiger und menschlicher als die scheinexakte Barbarei eines einmaligen Massenexamens oder gar eines Computers. Mit dem viel zu engen und missverständlichen Wort Selektion bezeichnen wir schliesslich eine soziale Handlung in der Verantwortung dem Einzelnen wie dem Ganzen gegenüber und in allen damit gegebenen Konflikten, die untrennbar vom Beruf des Lehrers ist.

Man mag nun einwenden, der Gedanke der allgemeinen Bildung, die gymnasiale Bewährung in einer repräsentativen Vielzahl verschiedenster Fächer, sei das Relikt einer längst überholten Humboldtschen Bildungsidee. Man kann aber ebenso gut sagen, die moderne Wissenschaftsentwicklung laufe nicht nur auf Spezialisierung hinaus, sondern vielmehr auf eine echte Verbindung der verschiedenen Wissenschaften. Die selben Reformer, die nach Individualisierung und individuell motivierter Ausbildung rufen, erheben auch den Ruf nach interdisziplinärer Arbeit, ja forschendem Lernen an fachübergreifenden Studienprojekten. Sogar der «Mittelschule von morgen» wird forschendes Lernen zur Aufgabe gemacht. Mit einer echten Hochschulreife hat man aber wohl immer noch die besten Voraussetzungen für interdisziplinäre Arbeit und für das Vermögen, dem heute raschen und unerwarteten Wandel der Wissenschaften zu folgen.

Die Zürcher Kantonale Maturitätskommission ist immer wieder davon ausgegangen, dass ihre Ergänzungsprüfungen nicht auf die Berufswahl des Kandidaten bezogen sein sollen, sondern komplementär dazu dienen, eine umfassende Hochschulreife sicherzustellen.

Wie sehr diese Konzeption heute auf dem Rückzug ist, zeigt nichts so gut wie das grausame Spiel um das Erfordernis des *Lateins*. Man kann mit vollem Recht argumentieren und durch schöne Rundfragen beweisen, dass für alle Berufe mit Ausnahme des Lateinlehrers und des Mediävisten das Latein nicht gebraucht wird, nicht lebenswichtig ist und auch ohne Belang für das Seelenheil, und man entlässt ein Fach nach dem andern aus der Lateinpflicht. Man überlegt sich aber nicht, was es aufs Ganze bedeutet, wenn immer weniger Leute diese Dimension unserer europäischen Herkunft, ja die ganzen zweitausend Jahre, die vom Geist des Lateins geprägt sind, bewusst halten können und wenn immer mehr Leute meinen, man könne auf die eigenste und eigentlichste geschichtliche Erinnerung verzichten und durch das Versenden von Fragebogen erfahren, was wir sind und was wir tun sollen. Gerade auch vielen Bildungswissenschaftern täte es gut, etwas Latein zu treiben: sie würden dann besseres Deutsch schreiben.

Die Einführung neuer Maturitätstypen ist unter diesem Aspekt der Hochschulreife immer ein Kompromiss, und sie kann den Verdacht wecken, es handle sich entgegen allen Beteuerungen doch um billigere Varianten. Der Verdacht lässt sich heute im einzelnen kaum erhärten, er nährt sich nur aus dem Gesamtbild. Über den Typus D, der eine grosse Attraktivität zu bekommen verspricht, haben wir noch wenig Erfahrung. Und was den Typus F betrifft, so haben wir eben vernommen, dass es ihn eigentlich schon gebe. Ich kann hier nicht verhehlen, dass die Hochschulrektoren zur Zeit mit Behörden und Seminardirektoren in dieser Hinsicht Differenzen haben und sowohl dem musisch-sozialen wie, aargauisch, dem

pädagogisch-sozialen Typ mit gemischten Gefühlen entgegenblicken oder mindestens hoffen, er sei dann besser als der, den wir mit der Zulassung der Seminarabsolventen schon besitzen. Ich vermag nicht zu sagen, wie die Lehrerbildung von morgen aussehen soll, und würde hier auch keine Meinung wagen. Dass es wie bisher weitergehen kann, glaube ich nicht, und jedenfalls wäre es schade für eine Lehrerbildung, die wie oft bisher nur als Zwischenetappe zu einem ganz andern Studium an der Hochschule benützt wird.

Doch lässt sich nun, und das ist mein letzter Punkt, natürlich fragen, ob die bisherigen Strukturen von Mittel- und Hochschule und von Hochschulreife nicht überhaupt überholt sind, ob es nicht besser wäre, die *Flucht nach vorn* zu ergreifen und Formen zu schaffen, in denen Freizügigkeit, Individualisierung, Demokratisierung, repressionsfreie Bildung und Ausbildung voll zu ihrem Recht kämen.

Zunächst ist zu sagen, dass die Hochschulen sich in den letzten fünfzehn Jahren bereits in einem erstaunlichen Mass gewandelt haben. Was an Veränderungen im Unterricht, im Stil der Forschung, in den Studiengängen, in Verwaltung und Planung vor sich gegangen ist, bleibt beträchtlich, ganz abgesehen davon, dass sie mit dem gewaltigen Wachstum schlecht und recht, mit der Hilfe von Volk und Behörden, fertig geworden sind. Wenn die herkömmliche Universität oft verächtlich als überholte humboldtsche oder gar mittelalterliche Einrichtung bezeichnet wird, so darf man Wilhelm von Humboldt und dem Mittelalter zu ihrer Lebens- und Verwandlungskraft nur gratulieren.

Denkt man allerdings an die noch ungelösten Aufgaben der Fortbildung, Erwachsenenbildung, Kurzstudien, Wirklichkeitsbezug, Projektstudium, Interdisziplinarität und wie die echten und falschen Forderungen alle heissen, so mag man zum Prinzip Hoffnung Zuflucht nehmen und an völlig neue Modelle denken. Grossgeschrieben wird die — mehr oder weniger — integrierte Gesamthochschule, dann als konsequente Abart die Baukastenhochschule Ernst von Weizsäckers, dann verschiedene Formen der «offenen Universität» speziell mit Hilfe der Medien — all das sind Angebote und Versuche, über deren Erfolg wohl noch nicht zu urteilen ist, insbesondere nicht im fahlen Lichte des vordringlichen Numerus clausus.

Fragen lässt sich hier nur, ob die hier überall vorgesehene Öffnung und Durchlässigkeit wirklich dem Einzelnen jene schöpferische Freiheit verschafft, die er sich vom Zerbrechen der alten Strukturen mit ihren angeblich starren Curricula, ihren magistralen Unterrichtsformen und Selektionsmechanismen verspricht. Schon heute verlangt der Student ja nicht nur individuelle Freiheit, sondern paradoxerweise auch intensive Beratung, ja Führung durch einen ganzen Apparat von Diensten, von der Studienberatung bis zur psychiatrischen Lebenshilfe. Die konkreteste Lebenshilfe ist oft eine starre Vorschrift; der Mensch will nicht nur frei bestimmen, er will auch, dass man ihm etwas abverlangt. Es gibt zu denken, dass die strengsten Hochschulen, nämlich die beiden Technischen Hochschulen, die höchste Studienerfolgsquote haben. Es fragt sich, ob das erstrebte offene, demokratisierte Hochschulsystem nicht in der nötigen Beratung, Betreuung und Lenkung des Einzelnen erst recht die verhassten technokratischen Züge aufweisen wird.

Man spricht heute bereits mit Enttäuschung von einer «Unorganisierbarkeit der Schulreform» oder doch von einer «Innovationskrise». Allzu rasch die neuen Modelle zu übernehmen, ist im Kleinstaat weder möglich noch ratsam. Wir haben anderseits noch etwas zu retten. Wir können hoffen, in Zusammenarbeit von Bund und Kantonen Mittelschulen und Hochschulen so untereinander und mit dem übrigen Bildungswesen abzustimmen, dass eine vernünftige geschichtliche Entwicklung möglich ist.