

Bölling, Rainer

Das französische Zentralabitur - ein Modell für Deutschland?

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 6, S. 868-886



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bölling, Rainer: Das französische Zentralabitur - ein Modell für Deutschland? - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (2013) 6, S. 868-886 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120002

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2013

■ *Thementeil*

Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte

■ *Allgemeiner Teil*

Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?

Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs

Qualität und Vergleichbarkeit durch Bildungsstandards und zentrale Prüfungen? Ein bundesweiter Vergleich von Prüfungsanforderungen im Fach Mathematik zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte

Rudolf Tippelt

Bildung und Bindung – verbindende und ambivalente Aspekte.

Einführung in den Thementeil 791

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale
und kognitive Voraussetzungen von Bildung

793

Daniela Mayer/Kathrin Beckh/Julia Berkic/Fabienne Becker-Stoll

Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung:

Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund 803

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule
in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung –

Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie 817

Alfred Richartz/Almut Krapf/Karen Hoffmann

Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive
der Bindungsforschung. Bindungen und bindungstypische Prozesse
bei Kindern im Leistungssport

826

Lothar Krappmann

Bindung in Kinderbeziehungen? 837

Jörg M. Fegert/Tanja Besier

Entwicklungspsychopathologische Überlegungen
zur mangelnden Integration von bindungstheoretischen,
pädagogischen und familienrechtlichen Aspekten

848

<i>Rudolf Tippelt</i>	
Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?	858

Allgemeiner Teil

<i>Rainer Bölling</i>	
Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?	868

<i>Hartmut Ditton</i>	
Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs	887

<i>Svenja Mareike Kühn/Christina Drüke-Noe</i>	
Qualität und Vergleichbarkeit durch Bildungsstandards und zentrale Prüfungen? Ein bundesweiter Vergleich von Prüfungsanforderungen im Fach Mathematik zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses	912

Besprechungen

<i>Jürgen Oelkers</i>	
Sebastian Müller-Rolli: Erziehung und Kommunikation – Von Rousseau bis heute	933

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung	935

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	939
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Education and Attachment – Connecting and Ambivalent Aspects

Rudolf Tippelt

Education and Attachment – Connecting and Ambivalent Aspects. Introduction	791
---	-----

Ute Ziegenhain/Gabriele Gloger-Tippelt

Attachment and Action Control as Early Emotional and Cognitive Prerequisites of Education	793
--	-----

Daniela Mayer/Kathrin Beckh/Julia Berkić/Fabienne Becker-Stoll

Student-Teacher Relationships and Child Development: The impact of gender and migration background	803
---	-----

Elena Harwardt-Heinecke/Lieselotte Ahnert

Attachment Experiences in Kindergarten and School and their Effect on School Achievement: Summary results of the BSB study	817
--	-----

Alfred Richartz/Almut Krapf/Karen Hoffmann

The Quality of Coach-Child Relationships from the Perspective of Research on Attachment – Attachment and attachment-specific processes among children in competitive sports	826
---	-----

Lothar Krappmann

Attachment in Child Relationships?	837
--	-----

Jörg M. Fegert/Tanja Besier

Developmental-Psychopathological Considerations on the Deficient Integration of Aspects of the Theory of Attachment, of Pedagogics, and of Family Law	848
---	-----

Rudolf Tippelt

Education and Attachment – An ambivalent, insecure-avoiding or secure relationship?	858
--	-----

Contributions

Rainer Bölling

The French Central Baccalaureate – a Model for Germany? 868

Hartmut Ditton

Educational Careers in Secondary Education.
Results of a longitudinal study on the changes
between school types and courses of education 887

Svenja Mareike Kühn/Christina Driike-Noe

Quality and Comparability through Educational Standards
and Central Exams? – A nation-wide comparison
between examination requirements in the field of mathematics
when acquiring the intermediate leaving certificate 912

Book Reviews 933

New Books 939

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, und das Jahresinhaltsverzeichnis 2013 bei.

Mitteilungen der Redaktion

Herr Christian Krause hat zum 30. April 2013 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und Herausgeberinnen und die Redaktion danken ihm für seinen großen Einsatz und die sehr gute Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Frau Anne-Katrin Wintergerst.

Begutachtung 2012/2013

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden externen Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2012 bis Juli 2013.

Cordula Artelt	Silke Hertel	Carsten Quesel
Jürgen Baumert	Jan Hochweber	Sandra Rademacher
Klaus Beck	Andreas Hoffmann-Ocon	Frank-Olaf Radtke
Andrea Bertschi-Kaufmann	Michael-Sebastian Honig	Dominique Rauch
Horst Biedermann	Stefan Hopmann	Norbert Ricken
Gérard Bless	Till-Sebastian Idel	Peter Rieker
Sigrid Blömeke	Reinhold Jäger	Silke Rönnebeck
Georg Breidenstein	Stepanka Kadera	Martin Rothland
Ines Maria Breinbauer	Heinz Kindler	Wolfgang Sander
Malte Brinkmann	Rüdiger Kießgen	Uwe Sandfuchs
Andrea Burgener Woeffray	Olaf Köller	Alfred Schäfer
Claus H. Carstensen	Michael Krelle	Bernhard Schmidt-Hertha
Rita Casale	Winfried Kronig	Wolfgang Schröer
Lucien Criblez	Marianne Krüger-Potratz	Angelika Speck-Hamdan
Andreas Dörpinghaus	Peter Labudde	Gita Steiner-Khamsi
Albert Düggele	Brigitte Latzko	Elsbeth Stern
Franz Eberle	Miriam Leuchter	Afra Sturm
Hans-Werner Fuchs	Katharina Maag Merki	Werner Thole
Axel Gehrman	Kai Maaz	Klaus-Jürgen Tillmann
Johannes Giesinger	Nele McElvany	Ulrich Trautwein
Kerstin Göbel	Astrid Messerschmidt	Ali Ünlü
Mechtild Gomolla	Käte Meyer-Drawe	Peter Vogel
Frithjof Grell	Urs Moser	Aiga von Hippel
Carola Groppe	Hans-Rüdiger Müller	Hans-Jürgen von Wensierski
Andreas Gruschka	Johannes Naumann	Eva-Verena Wendt
Petra Hanke	Alois Niggli	Ludger Wößmann
Tina Hascher	Arnd-Michael Nohl	Christoph Wulf
Ingeborg Hedderich	Fritz Oser	Klaus Zierer
Helmut Heid	Berit Ötsch	Jörg Zirfas
Aiso Heinze	Ilka Parchmann	Bernd Zymek
Catrin Heite	Matthias Proske	

Allgemeiner Teil

Rainer Bölling

Das französische Zentralabitur – ein Modell für Deutschland?

Zusammenfassung: Angesichts der seit Jahren in der Öffentlichkeit erhobenen Forderungen nach einem bundesweiten Zentralabitur stellt sich die Frage nach dem Modellcharakter des französischen Baccalauréat, das ein zentrales und anonymes Prüfungsverfahren par excellence darstellt. Auf einen Überblick über die Entwicklung des Bac seit 1808 und seine gegenwärtige Struktur folgt eine kritische Betrachtung des aktuellen Prüfungs- und Korrekturverfahrens. Sodann wird die Bedeutung dieser Prüfung für den Hochschulzugang untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchung sowie die aktuell in Frankreich geführte Debatte über den Wert des Bac ergeben einen im Hinblick auf dessen möglichen Modellcharakter problematischen Befund.

Schlagnote: Abitur, Baccalauréat, Deutschland, Frankreich, Zentralabitur

1. Problemstellung und Forschungsstand

Seit Jahren fordern deutsche Bildungspolitiker ein bundesweites Zentralabitur. Damit befinden sie sich im Einklang mit der Mehrheit der Bevölkerung, sprachen sich doch bei Meinungsumfragen drei Viertel der Befragten und mehr für diese Lösung aus. Offenbar erhoffen sie sich davon neben höherer Mobilität eine bessere Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse und somit mehr Gerechtigkeit bei der Vergabe von Studienplätzen.

So wünschenswert eine bessere Vergleichbarkeit der Abiturnoten auch sein mag, steht doch zu befürchten, dass die Erwartungen der Befürworter enttäuscht würden. Denn im heutigen System der gymnasialen Oberstufe in Deutschland kann maximal ein Viertel der Abiturnote durch zentrale schriftliche Prüfungen ermittelt werden (KMK, 2008). Allein zwei Drittel entfallen auf die Kursabschlussnoten der Jahrgangsstufen 11 und 12 (im neunjährigen Bildungsgang 12 und 13). In der Abiturprüfung selbst, die ein Drittel der Gesamtnote ausmacht, kann die verbindliche mündliche Prüfung (in einigen Ländern sogar zwei) nicht zentral abgehalten werden. So bleibt für die schriftlichen Prüfungen nur ein Viertel der Gesamtqualifikation oder weniger, je nachdem ob vier oder fünf Fächer anstehen. Dieser Anteil verringert sich noch weiter, im Extremfall bis unter 10 Prozent, wenn etwa eine besondere Lernleistung eine schriftliche Prüfung ersetzt

und zusätzliche mündliche Prüfungen zur Ermittlung des Endresultats erforderlich werden (Aktionsrat Bildung, 2011, S. 26).

Kein Zentralabitur, ob landes- oder bundesweit, kann derzeit etwas daran ändern, dass der größte Teil der für Zulassungsverfahren maßgeblichen Abiturdurchschnittsnote dezentral ermittelt wird. Das gilt auch für das von einigen Bildungsforschern vorgeschlagene „gemeinsame Kernabitur“ in Deutsch, Mathematik und Englisch, das 10 Prozent der Gesamt-Abiturnote ausmachen soll. Hiernach sollen in diesen drei Fächern an einem Tag in ganz Deutschland kompetenzorientierte Tests von je neunzig Minuten Dauer geschrieben werden (Aktionsrat Bildung, 2011, S. 73).

Will man den Stellenwert der zentralen Prüfungen grundlegend ändern, müsste eine völlig andere Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe II eingeführt werden, in der im Wesentlichen nur die Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen zählen. Ein solches System kennt in Europa außer Irland nur Frankreich (Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009, S. 617), wo das unserem Abitur entsprechende *baccalauréat* zentral und anonym geprüft und weithin als Symbol republikanischer Gleichheit angesehen wird. Unser Nachbarland gilt zudem der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – neben anderen Ländern – wegen seiner hohen Abiturientenquote als vorbildlich (OECD, 2011). Daher erscheint es sinnvoll, das französische Zentralabitur genauer zu betrachten und zu prüfen, ob es als Modell für die Bundesrepublik geeignet ist. Denn Vergleiche vermögen „für Entwicklungen und Reformen im Bildungswesen den Verantwortlichen (...) wesentliche Anregungen zum Umgang mit Problemlösungsstrategien zu geben“ (Mitter, 1996, S. 297).

International vergleichende Untersuchungen der Wege zur Hochschulbildung in Europa sind bisher rar. Der 1996 erschienene Sammelband von Wolfgang Mitter bietet Länderstudien zu Deutschland, Frankreich, England und Wales sowie Schweden, die fundiert, aber großenteils nicht mehr aktuell sind. Die neue Vergleichsstudie von Klein, Kühn, van Ackeren und Block (2009) gibt einen Überblick über den Standardisierungsgrad der extern und intern organisierten Prüfungselemente in Deutschland und weiteren 15 OECD-Staaten mit zentralen Prüfungen, darunter auch Frankreich. Sie beschränkt sich aber auf allgemeine formale Regelungen und thematisiert weder die konkrete Struktur der Prüfung und das Korrekturverfahren noch den Stellenwert der vergebenen Diplome beim Übergang in den tertiären Sektor des Bildungswesens. Diese Fragenkomplexe stehen dagegen im Zentrum der vorliegenden Fallstudie zu Frankreich, die neben der historischen Entwicklung auch die aktuelle französische Debatte um die Zukunft des *baccalauréat* – kurz Bac genannt – aufnimmt.

Eine profunde statistische Aufarbeitung der Ergebnisse des Bac erfolgt jährlich durch das französische Erziehungsministerium, das *Ministère de l'Éducation nationale* (MEN). Seine Publikationen sind im Internet verfügbar, ebenso Informationen über die Struktur der Prüfung und Aufgabenstellungen früherer Jahre in Portalen wie *Éduscol*. Eine kritische Sicht auf das „nationale Monument“ Bac (Legendre, 2008, S. 13) ist von dieser Stelle freilich nicht zu erwarten. Sie findet sich in der Presse unterschiedlicher politischer Couleur, vor allem in *Le Monde* und *Le Figaro*. Zudem erschienen zum 200. Geburtstag des Bac Streitschriften des damaligen Präsidenten der Universität Pa-

ris-Sorbonne, Jean-Robert Pitte (2008), und der im Erziehungsministerium tätigen Soziologin Catherine Pauchet (2008a), denen 2012 der Jugendsoziologe Michel Fize mit seinem Buch über das „nutzlose Bac“ folgte.

Das Jubiläum des *baccalauréat* gab auch Anlass zur Aufarbeitung seiner Geschichte, die noch am Anfang dieses Jahrtausends als „Baustelle“ der bildungshistorischen Forschung apostrophiert wurde (Marchand, 2002). Im Mai 2008 veranstaltete das *Institut national de la recherche pédagogique* ein wissenschaftliches Kolloquium, das eine Vielzahl von Aspekten beleuchtete, die komparative Dimension aber vermissen ließ (Marchand, 2010). Eine Kommission des französischen Senats zeichnete zudem mit Hilfe zahlreicher Fachleute in einem 200 Seiten starken Bericht die Entwicklung des Bac nach, um auf dieser Basis Vorschläge für seine Weiterentwicklung vorzulegen (Legendre, 2008). Ferner erschienen zwei Monographien zur Geschichte des Examens, von denen nur die zweite wissenschaftlichen Ansprüchen genügen kann (Schiffer, 2008; Mergnac & Renaudin, 2009).

2. Entwicklung und aktuelle Struktur des Baccalauréat

Das französische *baccalauréat*¹ entstand zwei Jahrzehnte nach der Einführung des Abiturs in Preußen. Durch ein Dekret Napoleons vom 17. März 1808 geschaffen, gilt es bis heute nicht nur als Abschluss der höheren Schulbildung, sondern auch als erster akademischer Grad. Deshalb fungierten als Prüfer zunächst nur Universitätsprofessoren. Erst seit der wichtigen Reform von 1902 gehören den Kommissionen auch Lehrer höherer Schulen an, die heute das Gros der Prüfer stellen (Schiffer, 2008, S. 11; Legendre, 2008, S. 28).

In seiner zweihundertjährigen Geschichte hat das *baccalauréat* zahlreiche Veränderungen erfahren, weit mehr als das preußisch-deutsche Abitur.² Während dieses von Anfang an mehrere schriftliche Prüfungen an einer höheren Schule vorsah (Bölling, 2010, Kap. II), bestand das Bac zunächst nur aus einer mündlichen Prüfung an der Universität, die sich auf griechische und lateinische Autoren, Rhetorik, Geschichte, Geographie und Philosophie bezog (*baccalauréat ès lettres*). Ihr unterzogen sich 1809 erstmals 31 Kandidaten, die mindestens 16 Jahre alt sein mussten (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 10). Seit 1823 wurden auch Grundlagen der Mathematik und Physik geprüft, erst 1830 kam eine zweistündige schriftliche Prüfung in Form eines Aufsatzes oder der Übersetzung eines klassischen lateinischen Autors hinzu (Legendre, 2008, S. 18-19; Schiffer, 2008, S. 10).

1852 trat das ebenfalls 1808 eingeführte mathematisch-naturwissenschaftliche *baccalauréat ès sciences*, das bisher erst nach dem klassischen Bac abgelegt werden konnte,

1 Der Begriff geht auf das mittellateinische Wort *baccalaureus* zurück, das den Inhaber des ersten akademischen Grades bezeichnet. Die französischen Bezeichnungen dafür lauten *bachelier* bzw. *bachelière*.

2 Die monumentale Arbeit von Piobetta (1937) zählt für den Zeitraum 1808-1937 nicht weniger als 1361 offizielle Texte zum Bac (Legendre, 2008, S. 15).

gleichberechtigt neben dieses (Prost, 1968, S. 57). Zusätzlich zu der Übersetzung aus dem Lateinischen erforderte das *baccalauréat ès sciences* einen vierstündigen Aufsatz zu einem mathematischen oder physikalischen Thema, das *baccalauréat ès lettres* hingegen einen lateinischen oder französischen Aufsatz. Vier Jahre später wurde der lateinische Aufsatz obligatorisch und blieb es bis 1880. Er fiel erst, als die klassische Bildung sich nach der militärischen Niederlage Frankreichs 1870 dem Vorwurf ausgesetzt sah, der Herausbildung einer nationalen Identität im Wege zu stehen (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 14, 34; Pauchet, 2008a, S. 25-26). Dieselbe Argumentationsfigur benutzte zehn Jahre später Wilhelm II., als er das Ende des lateinischen Aufsatzes in Preußen anordnete (Bölling, 2010, S. 41).

Angesichts in der Öffentlichkeit geäußerter Sorgen um eine Überlastung der Abiturienten wurde das Examen 1874 in zwei Teile mit jeweils schriftlichen und mündlichen Prüfungen aufgeteilt, die im Abstand eines Jahres zu absolvieren waren (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 16). Diese Zweiteilung hat sich im Kern bis heute erhalten. 1890 verschmolzen die beiden Typen des Bac zum *baccalauréat de l'enseignement secondaire classique*. Während im ersten Teil weiterhin eine Übersetzung aus dem Lateinischen und ein französischer Aufsatz gefordert wurde, konnte der Kandidat danach zwischen den Fachrichtungen Geisteswissenschaften-Philosophie und Geisteswissenschaften-Mathematik wählen. Im Jahr darauf kam das *baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne* hinzu, das aber wegen des fehlenden Latein nicht automatisch zur Aufnahme eines Medizin- oder Jurastudiums berechnigte (Schiffer, 2008, S. 11; Legendre, 2008, S. 25-27).

Der langjährige Streit zwischen klassischer und moderner Bildung fand erst 1902 eine Lösung. Jetzt wurde der erste Teil des Bac in vier als gleichwertig geltende Fachrichtungen aufgeteilt, unter denen erstmals eine ganz ohne Latein war: Latein-Griechisch, Latein-lebende Sprachen, Latein-Naturwissenschaften und Naturwissenschaften-lebende Sprachen. Im zweiten Teil gab es weiterhin die Fachrichtungen Philosophie und Mathematik (Legendre, 2008, S. 28; Mergnac & Renaudin, 2009, S. 18). Hier zeigen sich Parallelen zu Deutschland, wo etwa gleichzeitig die Gleichberechtigung von altsprachlichem, neusprachlichem (mit Latein) und mathematisch-naturwissenschaftlichem Abitur kam (Bölling, 2010, S. 49).

Der Weg der Mädchen zu Abitur und Studium wurde in Frankreich mehr als 30 Jahre früher als in Deutschland beschritten. Vorreiterin war Julie-Victoire Daubié (1824-1874), die in ihrem bürgerlichen Elternhaus eine klassische Erziehung erhalten hatte. Nach vergeblichen Versuchen in Paris (Sorbonne) und Aix-en-Provence erreichte sie 1861 mit Unterstützung der Kaiserin Eugénie bei der Akademie von Lyon die Zulassung zur Prüfung. Nach deren Bestehen dauerte es aber noch fast ein Jahr, bis sie ihr Diplom erhielt, denn der Erziehungsminister leistete erst nach einem Machtwort des von der Kaiserin eingeschalteten Ministerrates seine Unterschrift (Schiffer, 2008, S. 64; Mergnac & Renaudin, 2009, S. 99; André-Durupt, 2011).

Auch die 88 jungen Frauen, die zwischen 1866 und 1881 das Bac bestanden, waren mangels öffentlicher Einrichtungen auf kostspielige private Vorbereitung angewiesen (Prost, 1968, S. 263). Und im Lehrangebot der öffentlichen höheren Mädchenschu-

len, die nach 1880 entstanden, fehlten die alten Sprachen, die Voraussetzung für das Bac waren (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 98). Erst die Reform von 1902 erleichterte die Vorbereitung von Mädchen auf die Prüfung. Denn der neue Zweig „Lateinlebende Sprachen“ kam dem Programm der höheren Mädchenschulen entgegen – bis auf das dort fehlende Latein. Die Schließung dieser Lücke ermöglichten neu entstehende private Schulen bzw. Vorbereitungskurse. So erreichten in Frankreich 1909 bereits 100 Frauen das Bac, 1920 waren es 1000 (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 100-102). Wie in Deutschland (Bölling, 2010, S. 59-60) brachte also die private Vorbereitung den Durchbruch auf dem Weg der Mädchen zum Abitur. Doch während dort schon vor dem Weltkrieg öffentliche höhere Mädchenschulen entstanden, die zum Abitur führten (in Preußen 1908), kam die Angleichung der Lehrpläne in Frankreich erst 1924 (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 104).

Nach dem Zweiten Weltkrieg nahm die Bildungsbeteiligung der Mädchen noch schneller zu. Schon 1965 war die Hälfte aller Abiturienten weiblich (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 106) – viel früher als in Deutschland, wo dies bis zum Anfang der 1990er Jahre dauerte (Bölling, 2010, S. 21). Heute sind die Mädchen unter allen Absolventen des Bac klar in der Mehrheit und erzielen die besseren Noten.

„Das Baccalauréat von 1902 ist die erste Version dieses Examens, die wirklich mit dem heutigen vergleichbar ist“ (Legendre, 2008, S. 29).³ Gleichwohl änderten sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts Anzahl und Zuschnitt der nach dem Motto „Vielfalt in der Einheit“ (Mayeur, 1981, S. 602) geschaffenen Typen des Bac mehrfach. So entfiel 1927 die Fachrichtung Latein-Naturwissenschaften. Von bleibender Bedeutung an dieser neuen Ordnung war, dass sie erstmals für Jungen und Mädchen galt, die Zahl der schriftlichen Prüfungen erhöhte und die anonyme Korrektur einführte (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 20).

1941, 1946 und 1953 erfuhr das Profil des Bac weitere Änderungen, wobei nach dem Kriege erstmals technisch-ökonomische Fachrichtungen geschaffen wurden. 1965 erfolgte dann eine neue Definition von fünf Fachrichtungen, die fast drei Jahrzehnte Bestand haben sollten:

- A: Philosophie – Geisteswissenschaften,
 - B: Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,
 - C: Mathematik – Physik,
 - D: Mathematik – Naturwissenschaften,
 - E: Mathematik – Technik
- (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 24)

Darüber hinaus war die Geschichte des Bac in den 1960er Jahren von besonderen Turbulenzen geprägt. Ihren Hintergrund bildete eine – früher als in Deutschland einsetzende – ungeahnt starke gesellschaftliche Nachfrage nach höherer Bildung, die die Absolventenzahlen zwischen 1954 und 1967 auf das 3,6-Fache steigen ließ. Angesichts

3 Alle Übersetzungen aus dem Französischen stammen vom Autor.

dieses Ansturms und des damit verbundenen Mangels an Prüfern wurden die mündlichen Prüfungen gestrichen und wenig später der erste Teil des Examens vorübergehend (bis 1965) durch ein schulinternes Vorexamen ersetzt (Prost, 1981, S. 266-268; Legendre, 2008, S. 34). An dessen Stelle trat 1969 nach einigem Hin und Her eine vorgezogene Prüfung (*épreuve anticipée*) in Französisch (sog. *bac français*). In diese Vorprüfung wurden dann nach der Jahrtausendwende weitere Fachprüfungen verlagert (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 24-28). Zudem brachte das Jahr 1968 ein Ereignis besonderer Art, denn die zentralen schriftlichen Prüfungen fielen den Mai-Unruhen im Gefolge der Studentenrevolte zum Opfer.

Von nachhaltiger Bedeutung war hingegen, dass 1969 der neue Zweig des *baccalauréat technologique* geschaffen wurde, das durch eine Verbindung von allgemeiner und technischer Bildung in zunächst drei Fachrichtungen gekennzeichnet ist. Als dritter Zweig des Bac trat schließlich 1985 das *baccalauréat professionnel* hinzu, das in erster Linie auf den Eintritt in das Berufsleben vorbereiten soll (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 26).

Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass heute unter dem Begriff *baccalauréat* recht unterschiedliche Abschlüsse firmieren, denen vor allem gemeinsam ist, dass sie zur Aufnahme eines Hochschulstudiums berechtigen. Der Vorbereitung auf die Prüfung dient in der Regel der Besuch eines dreijährigen *lycée* (Sekundarstufe II), das auf dem 1975 eingeführten *collège unique* (Albertini, 2006, S. 152) aufbaut. Der Besuch eines *lycée* ist jedoch nicht obligatorisch: 2011 etwa kamen 5 Prozent der Kandidaten aus einer Lehre oder Weiterbildung zur Prüfung, 2 Prozent hatten sich individuell vorbereitet (MEN, 2012a, S. 61). Die jüngsten Kandidaten waren 12 bzw. 13 Jahre alt, die ältesten 70 bzw. 71 (MEN, 2011a, S. 4).

Der bedeutendste Abschluss ist weiterhin das traditionsreiche *baccalauréat général*, das seit 1995 nur noch drei Fachrichtungen kennt (die Prozentzahlen geben deren Anteil an den Absolventen nach dem Stand von 2012 (MEN, 2012b, S. 2) wieder):

S mit mathematisch-naturwissenschaftlichem,	51,4
ES mit wirtschafts- und sozialwissenschaftlichem und	32,8
L mit geisteswissenschaftlichem Profil.	15,8

(MEN, 2011b)

Das *baccalauréat technologique* umfasst heute sieben Fachrichtungen, die wiederum nach Schwerpunkten unterteilt sind:

Wissenschaften und Technologien des Managements (STG),	50,3
Industrielle Wissenschaften und Technologien (STI),	21,5
Laborwissenschaften und -technologien (STL),	5,4
Medizinisch-soziale Wissenschaften und Technologien (ST2S),	17,1
Agronomische Wissenschaften und Technologien (STAV),	3,7
Musik und Tanz (TMD),	0,2
Hotellerie.	1,9

(MEN, 2011c)

	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel	Total
1901	0,9			0,9
1911	1,1			1,1
1921	1,4			1,4
1931	2,5			2,5
1946	4,4			4,4
1951	5,3			5,3
1956	7,4			7,4
1961	11,2			11,2
1966	12,6			12,6
1971	17,3	4,1		21,4
1976	17,9	6,0		23,9
1981	18,7	7,3		26,0
1986	21,1	10,1		31,2
1991	30,6	13,0	3,9	47,5
1996	34,4	17,5	9,4	61,3
2001	32,7	18,2	11,2	62,1
2006	34,0	16,8	12,1	62,8
2011	36,7	16,2	18,9	71,8

Tab. 1: Abiturientenquoten in Frankreich seit 1901

Am stärksten spezialisiert ist das *baccalauréat professionnel* mit derzeit 74 Schwerpunkten (*specialités*) wie Bäcker/Konditor, Metzger, Klima-Techniker, Kfz-Mechaniker usw. „Die Abschlüsse tragen zwar die Bezeichnung *baccalauréat*, lassen aber die für das Baccalauréat gymnasialer Prägung kennzeichnende Allgemeinbildung vermissen. Sie sind auch nicht als Weg zur Hochschule gedacht, was beim allgemeinbildenden (und auch technologischen) Baccalauréat der Fall ist“ (Trouillet, 1996, S. 67). Vielmehr handelt es sich hier um eine ganz überwiegend schulische Berufsausbildung mit einem im Vergleich zum dualen System in Deutschland geringen Praxisanteil von etwa 18 Wochen (MEN, 2011d; Pauchet, 2008a, S. 39).

Mit der Ausweitung der Zweige und Fachrichtungen des Bac im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist der Anteil der Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung an einem Altersjahrgang massiv gestiegen (Tabelle 1).⁴ 1951 lag er mit 5,3 Prozent nur um

4 MEN, 2009, S. 48; 2012a, S. 59. Zur Berechnung der Abiturientenquote wird heute wegen des höheren Alters der Absolventen im technologischen und vor allem im berufsbildenden

einen Prozentpunkt über der deutschen Abiturientenquote, 1986 mit 21,1 Prozent sogar knapp darunter. Dazu kamen 1986 allerdings noch 10 Prozent mit dem Abschluss des *baccalauréat technologique*, das am ehesten mit der deutschen Fachhochschulreife zu vergleichen ist, die damals von 6,9 Prozent eines Jahrgangs erreicht wurde (für Deutschland Bölling, 2010, S. 21). Der massive Anstieg der französischen Abiturientenquote geht auf das Jahr 1985 zurück, als das *bac professionnel* geschaffen wurde und der sozialistische Erziehungsminister Chevènement das Ziel propagierte, 80 Prozent eines Jahrgangs auf die Stufe (*au niveau*) des Bac zu führen, womit genau genommen das Erreichen der Abschlussklasse gemeint war. Diese Marke wurde 1989 sogar als Ziel für die Jahrtausendwende in einem Orientierungsgesetz fixiert (Legendre, 2008, S. 14, 38). Dabei ging das Erziehungsministerium davon aus, dass 50 Prozent der Abiturienten das allgemeinbildende Bac ablegen würden und nur 10 Prozent das berufsbezogene (Trouillet, 1996, S. 109).

Die angestrebte 80-Prozent-Marke ist allerdings bis heute nicht erreicht worden. 2011 überschritt die Abiturientenquote erstmals die 70 Prozent, nachdem sie zuvor bei knapp zwei Dritteln gelegen hatte.⁵ Das lag an einem doppelten Jahrgang von Absolventen mit beruflichem Abitur, dessen Vorbereitungszeit 2008 von vier auf drei Jahre verkürzt worden war. Damit liegt der Anteil des *baccalauréat professionnel* mit 27 Prozent jetzt höher als der des *baccalauréat technologique*. Die Hälfte aller Abiturienten erwirbt das Zeugnis weiterhin in einer der drei Fachrichtungen des *baccalauréat général* (MEN, 2012a, S. 61). Von diesen wiederum legt die Hälfte das prestigeträchtige Bac S ab, nur noch 16 Prozent das traditionsreiche literarische Bac, das vor einem halben Jahrhundert noch die Hälfte aller Abiturienten anzog (Pauchet, 2008a, S. 101). Dazu hat offenbar die besonders strenge Notengebung im Fach Philosophie beigetragen, das im Bac L den höchsten Stellenwert besitzt (Pitte, 2008, S. 34-35). Der Rückgang spiegelt aber auch den Bedeutungsverlust der Geisteswissenschaften in der heutigen Gesellschaft wider.

3. Prüfungsverfahren und Korrektur

Jedes Jahr im Juni zieht die Durchführung des *baccalauréat* das Interesse der französischen Öffentlichkeit auf sich. Das Fernsehen sendet Reportagen aus den Prüfungszentren, die Presse berichtet über Aufgabenstellungen, und wenn Anfang Juli die Ergebnisse vorliegen, werden Erfolgsquoten und ähnliche Statistiken im Stile sportlicher Rekordmeldungen verbreitet. Hinter diesem nationalen Ereignis steht ein gewaltiger organisatorischer und finanzieller Aufwand. 2012 wurden 175 390 Prüfer in 4762 Ex-

Bac eine fiktive Alterskohorte der 17- bis 24-Jährigen zugrunde gelegt, die das Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) ermittelt.

5 Lediglich in der Bretagne, die traditionell überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt, wurde 2011 erstmals die 80-Prozent-Marke überschritten (MEN, 2012a, S. 66).

amenszentren (zumeist staatliche *lycées*) aufgeboten, um 703 059 Kandidaten zu examinieren. 4880 Aufgaben waren für die verschiedenen Prüfungen im Mutterland und den überseeischen Gebieten erstellt worden, rund vier Millionen Arbeiten mussten korrigiert werden. Die offiziellen Kosten beliefen sich auf 82,20 Euro pro Kandidat, insgesamt also auf ca. 55,8 Millionen Euro (MEN, 2012a, S. 5). Denn nicht nur Druck und Verteilung der Prüfungsunterlagen sind zu bezahlen, sondern jede Korrektur einer schriftlichen Arbeit (seit 2009 je 5 Euro) sowie die mündlichen Prüfungen (9,60 Euro pro Stunde) schlagen zu Buche. Schon wegen dieser Kosten gibt es in Frankreich keine Zweitkorrektur, wie sie in Deutschland üblich ist, wo Prüfungstätigkeit im Rahmen des Abiturs nicht extra vergütet wird. Nicht enthalten in diesen Zahlen sind die allgemeinen Kosten der Verwaltung für Personal, Anmietung von Räumlichkeiten usw. Nach Schätzungen aus dem Jahre 2005 belaufen sich die Gesamtkosten des Bac auf das Fünf- bis Siebenfache der offiziellen Zahlen (Pitte, 2008, S. 103-107; Pauchet, 2008a, S. 51-64).

Die Erstellung der schriftlichen Prüfungsaufgaben beginnt ein Jahr vorher. Das Ministerium verteilt die Arbeit nach Zweigen und Fächern des Bac auf die 26 Akademien (Schul- und Hochschulverwaltungsbezirke), die wiederum erfahrene Fachlehrer mit der Ausarbeitung von Aufgaben und ihrer Erprobung aus Schülerperspektive betrauen. Diese werden ggf. modifiziert, von der Schulaufsicht noch einmal auf Übereinstimmung mit allen Vorgaben überprüft und gehen dann in einen Aufgabenpool ein, aus dem schließlich die Leitung der Akademie die endgültige Auswahl trifft und für die Verteilung im ganzen Lande sorgt (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 86-87).

Obwohl das gesamte Verfahren strengster Geheimhaltung unterliegt, gibt es immer wieder undichte Stellen. So war 2011 eine von vier Mathematikaufgaben des Bac S am Tag vor der Prüfung im Internet zu finden. Um eine Ersatzprüfung für über 160 000 Kandidaten zu vermeiden, ließ der Erziehungsminister die Aufgabe aus der Wertung nehmen. Für die Verantwortlichen – darunter ein Mitarbeiter der staatlichen Druckerei – hatte dies eine vorübergehende Inhaftierung zur Folge, ging aber vergleichsweise glimpflich aus. Zwanzig Jahre zuvor, als wegen einer Indiskretion innerhalb von zwei Tagen neue Prüfungsthemen in einer Auflage von 150 000 gedruckt werden mussten, wurden die Verantwortlichen dagegen zu Gefängnisstrafen verurteilt und aus dem öffentlichen Dienst ausgeschlossen (Trouillet, 1996, S. 36). Neben solchen spektakulären Fällen von Geheimnisverrat gibt es seit jeher individuelle Täuschungsversuche in zahlreichen Varianten, darunter die Ersetzung eines Kandidaten durch einen (bezahlten) Helfer. Sie haben seit der Jahrtausendwende im Gefolge der neuen Technologien (Internet, Smartphones) massiv zugenommen, so dass erst jüngst zwei Bücher allein diesem Phänomen gewidmet wurden (Pech, 2011; Guénard, 2012). Nach einer neueren Untersuchung wissen nur 16 Prozent der jungen Franzosen, dass sie bei einem aufgedeckten Täuschungsversuch bis zu fünf Jahre von der Wiederholung der Prüfung ausgeschlossen werden können (Pech, 2011, S. 9) – vom fehlenden Unrechtsbewusstsein ganz zu schweigen.

An den Prüfungstagen im Juni bekommen alle Kandidaten einer Fachrichtung in der Regel dieselben Aufgaben vorgelegt, wobei sie teilweise zwischen mehreren wählen

	Bac S		Bac L		Bac ES	
	Koeffizient	Dauer (Std.)	Koeffizient	Dauer (Std.)	Koeffizient	Dauer (Std.)
Vorprüfung						
Französisch	2	4			2	4
Französisch u. Literatur			3	4		
Naturwissenschaften			2	1:30	2	1:30
Mathematik/Informatik			2	1:30		
Abschlussprüfung						
Mathematik	7/9	4			5/7	3
Physik/Chemie	6/8	3:30				
Biologie/Geowissenschaften	6/8	4:30				
oder						
Biologie/Ökologie	7	4:30				
oder						
Ingenieurwissenschaften	9	7:00				
Literatur			4	2		
Geschichte/Geographie	3	4	4	4	5	4
Ökonomie/Soziologie					7 (+2)	4 (+1)
1. Fremdsprache	3	3	4	3	3	3
2. Fremdsprache oder Regionalsprache	2	2	4	3		
Philosophie	3	4	7	4	4	4

Tab. 2: Schriftliche Prüfungen im bac général (bis 2012)

können.⁶ Während in Deutschland die Prüfungsfächer im Rahmen der jeweiligen Vorgaben von den Schülern gewählt werden und ihre Zahl konstant ist, hängen in Frankreich Anzahl und Fächer der schriftlichen Prüfung von der einmal gewählten Fachrichtung ab. Wegen deren Vielfalt beschränken wir uns hier auf das *bac général* (Tabelle 2 – Éduscol, 2011). Die im Vergleich zu Deutschland hohe Zahl von Prüfungen ist darauf zurückzuführen, dass diese die alleinige Evaluationsbasis bilden. Schon ein Jahr vor der Abschlussprüfung steht die schriftliche und mündliche Prüfung in Französisch auf

6 In den überseeischen Gebieten wie Gouadeloupe, Guyana, Martinique, Réunion, Mayotte und Polynesien werden allerdings wegen der Zeitverschiebung andere Aufgaben gestellt.

dem Plan. Die Abschlussprüfung selbst umfasst 5-7 Klausuren mit unterschiedlicher Gewichtung. So geht beim Bac S die mathematische Aufgabe mit dem Koeffizienten 7 oder 9, die naturwissenschaftliche mit 6 oder 8 in die Wertung ein, wogegen Fremdsprache, Philosophie und Geschichte/Geographie nur dreifach zählen. Dagegen schließen die Absolventen des Bac L seit 2002 Mathematik und Naturwissenschaften schon ein Jahr vorher in schriftlichen Prüfungen mit dem Koeffizienten 2 ab, während in der Hauptprüfung der Philosophie mit Faktor 7 das größte Gewicht zufällt. Vom Jahrgang 2013 an findet beim Bac S die Prüfung in Geschichte/Geographie im Rahmen der Vorprüfung statt (Éducol, 2012). Zu den Ergebnissen der zentralen Klausuren kommen noch schriftliche, mündliche oder praktische Prüfungen in ein bis zwei Wahlfächern sowie die im Kursunterricht durch punktuelle Prüfungen (*contrôle en cours de formation*) ermittelte Sportnote mit dem Koeffizienten 2 hinzu.

Die Bewertung erfolgt nach einer 1890 eingeführten 20-Punkte-Skala (Schiffer, 2008, S. 30). Bestanden hat ein Kandidat, wenn er im Durchschnitt aller Fächer wenigstens 10 von 20 möglichen Punkten erreicht hat. Ab 12, 14 und 16 Punkten werden die Prädikate *Ziemlich gut*, *Gut* und *Sehr gut* vergeben. Prüflinge mit weniger als 8 Punkten sind durchgefallen. Wer weniger als 10, aber mindestens 8 Punkte erreicht hat, kann sich einer mündlichen Nachprüfung in zwei von ihm gewählten Fächern unterziehen, die zuvor schriftlich geprüft wurden (*épreuve de rattrapage*). Für das Gesamtergebnis zählt allein die bessere Note. Wird ein Durchschnitt von wenigstens 10 Punkten erreicht, hat der Kandidat ebenfalls bestanden.

Das Prüfungsergebnis hängt fast ausschließlich von den zentral gestellten und von externen Prüfern korrigierten schriftlichen Arbeiten ab, die auf landesweit gültigen Lehrplänen beruhen. Das spricht auf den ersten Blick für eine hohe Vergleichbarkeit der Noten, jedenfalls innerhalb derselben Fachrichtung. Dieser Eindruck schwächt sich jedoch bei einem Blick auf den Korrekturvorgang deutlich ab. Da es keine einheitlichen Bewertungsvorgaben und keine Zweit- oder gar Drittkorrektur gibt, hängt das Ergebnis je Fach in der Regel von nur einem Prüfer ab. Und da kann es große Bewertungsunterschiede geben.

Schon zu Beginn der 1930er Jahre – bald nach Einführung der anonymen Korrektur – ließ eine statistische Untersuchung, bei der in sechs Fächern je 100 Prüfungsarbeiten von je fünf Korrektoren begutachtet wurden, erhebliche Abweichungen deutlich werden. Die höchsten Abstände betragen in Französisch 13, in Mathematik 12 Punkte auf der 20-Punkte-Skala, die häufigsten lagen in diesen Fächern bei 6 bzw. 4 Punkten (Merle, 2007, S. 104-106). Ähnlich große Abweichungen ergab ein neuerer Test, bei dem 2006 und 2007 in zwei Akademien drei Schülerarbeiten der Fachrichtung ES (*économique et social*) von über dreißig Lehrern für Wirtschaftskunde unabhängig voneinander beurteilt wurden. Bei einer Arbeit reichten die Bewertungen von 5 bis 16, bei einer anderen von 8 bis 18 von 20 Punkten (Suchaut, 2008, S. 3-6).

Der Angleichung der Bewertungsmaßstäbe dient ein zweistufiges Abstimmungsverfahren. In „Verständigungstreffen“ (*réunion d'entente*) werden unter Vorsitz eines Beamten der regionalen Schulverwaltung (*inspecteur*) – ausgehend von der Korrektur einzelner Prüfungsarbeiten – Beurteilungskriterien entwickelt, die allen Korrektoren

ren des Bezirks als Richtschnur dienen sollen. Wenn alle Arbeiten korrigiert sind, kommen die Prüfer zu „Harmonisierungstreffen“ (*réunion d'harmonisation*) zusammen, in denen die vergebenen Noten verglichen und ggf. noch geändert werden (Éduscol, 2009; auch Merle, 2007, S. 122-124). Das kann zur besseren Vergleichbarkeit der Noten innerhalb einer Akademie beitragen, aber auch noch andere Auswirkungen haben. Schon seit Jahren beklagen Prüfer, „dass die Verwaltung mitunter von ihnen verlangt, das Notenniveau anzuheben, um die gewünschten Statistiken zu erhalten“ (Compagnon & Thévenin, 2010, S. 382). So lagen bei einer Arbeit in Französisch die Noten der korrigierenden Lehrer nur um zwei Punkte auseinander. Der Inspektor aber hob die Note um vier Punkte über die beste von den Lehrern vergebene Note an, und diese mussten ihre Bewertungen insgesamt anpassen (Pauchet, 2008a, S. 105).⁷

Eine solche „Glättung“ der Noten ist nicht in jeder Akademie üblich, aber auch keine Einzelercheinung. Manchen Inspektoren geht es darum, die Erfolgsquote in ihrem Bezirk konstant zu halten oder möglichst noch zu steigern, weil dies als Beweis erfolgreicher Arbeit gilt. Wer ihre in der Regel mündlich gegebenen Weisungen nicht befolgt, muss mit beruflichen Nachteilen rechnen. Eine Akademie kann aber auch detaillierte schriftliche Bewertungsvorgaben machen, wie etwa die von Montpellier 2007 zur Mathematikprüfung des Bac S. Dort wurde u. a. vorgegeben, Rechenfehler nicht zu sanktionieren, sofern nur die verwendete Formel korrekt war (Pauchet, 2008a, S. 104-105). Auch die immer zahlreicher werdenden Rechtschreib- und Ausdrucksfehler werden kaum noch geahndet.

Vorgaben wie diese lassen die Erfolgsquote des *baccalauréat* immer neue Rekordmarken erreichen, die regelmäßig von den zuständigen Stellen und in der Presse gefeiert werden. Bestanden noch in den 1960er Jahren nur ca. 60 Prozent der Kandidaten, so waren es 1995 schon 75 Prozent. Der aktuelle Rekord wurde 2009 mit 86,3 Prozent für alle Zweige erreicht, wobei er für das *bac général* mit 89 Prozent wie üblich am höchsten war (MEN, 2007, S. 64; 2011b, S. 45). Das flexibel gehandhabte Bewertungsverfahren hatte selbst 2006 zu einem neuen Rekordwert geführt, als viele Schüler wegen eines sechswöchigen Streiks an den Schulen nicht das volle Pflichtprogramm bearbeiten konnten, dessen Kenntnis die schon gedruckten Prüfungsaufgaben voraussetzten (Pitte, 2008, S. 8-9). Auch der Anteil der guten Noten wächst ständig. Erhielt 1967 knapp jeder dritte Absolvent des *bac général* ein Prädikat, davon 0,3 Prozent ein *Sehr gut*, so war es 2011 jeder zweite, darunter 7,5 Prozent mit einem *Sehr gut* (Pech, 2009a; MEN, 2012a, S. 64).

Aus deutscher Sicht erscheint eine Misserfolgsquote von mehr als 10 Prozent immer noch hoch. In der Bundesrepublik lag sie 2011 zwischen 1,4 und 5,3 Prozent (KMK, 2012). Dabei ist allerdings zu beachten, dass in Deutschland die Zulassung zur Abiturprüfung von der Erbringung mindestens ausreichender Leistungen im Laufe der Qualifikationsphase abhängt. Eine entsprechende Hürde vor dem Bac kennt das französische

7 Weitere Belege für die „Notenglättung“ – hier beim *diplôme national du brevet* (Abschluss des *collège*) – bei Fize, 2012, S. 34-35.

System nicht. Berücksichtigt man die Wiederholer, deren Quote in Frankreich generell hoch ist, so liegt die tatsächliche Erfolgsquote bei 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Abschlussklasse (Pauchet, 2008a, S. 110).

4. Zur Bedeutung des Bac für den Hochschulzugang

Da das *baccalauréat* nicht nur den Abschluss der Sekundarschulbildung darstellt, sondern auch als erster akademischer Grad gilt, öffnet es jedem seiner Inhaber die Tore der Universität. Hierbei spielen die Noten zunächst keine Rolle. Das gilt allerdings nur für den nicht-selektiven Teil des Hochschulsektors, die öffentlichen Universitäten. An ihnen findet dafür eine studienbegleitende Auslese in allen Studiengängen statt. Nur rund 40 Prozent der Studenten absolvieren das erste Studienjahr mit Erfolg (Pitte, 2008, S. 87). In Medizin, Zahnmedizin und Pharmazie liegt die Erfolgsquote mit 20 bis 25 Prozent noch niedriger (Deidesheimer Kreis, 1997, S. 53). Am schärfsten ist die Selektion für das zweite Studienjahr der Medizin, wo vor der Jahrtausendwende pro Jahr nur etwa 4 000 Plätze für 30 000 bis 40 000 Medizinstudenten des ersten Studienjahres zur Verfügung standen (Zettelmeier, 1999, S. 154). Wer die Prüfung auch nach einer Wiederholung nicht besteht, kann das Studium nicht fortsetzen.

Neben den öffentlichen Universitäten gibt es eine ganze Reihe von Hochschulen, die Abiturienten erst nach einem Auswahlwettbewerb (*concours d'entrée*) zulassen. Dazu gehören über 250 Ingenieurschulen in staatlicher oder privater Trägerschaft, etwa 300 von den Handelskammern geführte oder rein private Handelshochschulen und vor allem einige Elitehochschulen (*grandes écoles*) wie die *École Normale Supérieure* und die *École Polytechnique*. Aus Letzteren geht der größte Teil der Spitzenkräfte in fast allen gesellschaftlichen Bereichen hervor. Wer an einer dieser Hochschulen aufgenommen werden will, muss sogenannte Vorbereitungsklassen (*classes préparatoires*) durchlaufen, die zumeist staatlichen *lycées* angeschlossen sind und in einem zweijährigen arbeitsintensiven Paukstudium auf die Aufnahmeprüfung der betreffenden Hochschule vorbereiten (Zettelmeier, 1999, S. 153). Sie besteht aus mehreren schriftlichen und mündlichen Teilprüfungen mit hohen Anforderungen und kann ebenfalls nur einmal wiederholt werden. Die beiden Vorbereitungsjahre gelten als Äquivalent für ein universitäres Grundstudium (Deidesheimer Kreis, 1997, S. 52).

Das Auswahlverfahren für die Vorbereitungsklassen findet knapp ein halbes Jahr vor den Bac-Prüfungen statt. Maßgebend sind dabei die Zeugnissenoten (*livret scolaire*), das Renommee des besuchten *lycée* und ggf. weitere Eignungstests. Ein beim Bac erzieltes Prädikat spielt allenfalls eine marginale Rolle (Pitte, 2008, S. 76-77; Pauchet, 2008a, S. 116). Um auf die Anforderungen der Vorbereitungsklassen gut vorbereitet zu sein, wird nicht selten sogar der Besuch eines ortsfremden *lycée* in Kauf genommen. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass von einer Gleichwertigkeit der verschiedenen Zweige des Bac nicht die Rede sein kann. Denn von den Schülern der Vorbereitungsklassen besaßen 1996/97 nicht weniger als 95 Prozent das *bac général*, 70 Prozent das mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtete Bac S (Zettelmeier, 1999, S. 153).

Abiturienten mit technischem Abitur haben nur eine geringe Chance auf Zulassung, solche mit Berufsbac so gut wie keine.

Auch eine 2003 vorgenommene Untersuchung zum Studienerfolg in den ersten zwei Jahren an der Universität ergab eine klare Hierarchie der Bacs. Inhaber des Bac S waren in der juristischen Fakultät zu 54, in der philosophischen zu 70 Prozent erfolgreich. Beim Bac ES waren es 37 bzw. 65, beim Bac L 33 bzw. 62 Prozent. Deutlich niedriger als die Erfolgsquoten des *bac général* lagen die des *bac technologique* mit 6 bzw. 33 Prozent. Von den ohnehin wenigen Studenten mit Berufsbac konnte kaum einer das Grundstudium erfolgreich abschließen (Pitte, 2008, S. 80). Somit entscheidet nicht das Bac als solches, sondern der gewählte Zweig über die Verteilung von Studien- und Berufschancen.

In Anbetracht solcher Daten kommen die Verfasserinnen einer neueren Geschichte des *baccalauréat* zu einem ernüchternden Fazit: „Das Bac ist heute weder eine Garantie für den Eintritt in die Arbeitswelt noch eine Erfolgsgarantie für ein anschließendes Universitätsstudium. (...) In Wirklichkeit lautet die richtige Frage nicht mehr: ‚Haben Sie das Bac?‘, sondern: ‚Welches Bac haben Sie?‘“ (Mergnac & Renaudin, 2009, S. 30; ähnlich Duru-Bellat, 2006, S. 20).

5. Reformversuche

Angesichts der Probleme des Bac kann es nicht überraschen, dass in den letzten Jahren die kritischen Stimmen, die schon vor 20 Jahren zu hören waren (Trouillet, 1996, S. 30-34), deutlich zugenommen haben. Ein Jahr vor dem zweihundertsten Geburtstag des Diploms publizierte Jean-Robert Pitte seine Streitschrift mit dem Titel „Schluss mit dem Bac-Schwindel!“, in der er einen dramatischen Niveauverlust beklagte (Pitte, 2008; auch Pech, 2009b). Im Jahr darauf stellte die Soziologin Catherine Pauchet schon im Titel ihres Buches die provokante Frage: „Muss man das Bac abschaffen?“ und bejahte sie (Pauchet, 2008a, S. 122). Anstelle der zentralen Abschlussprüfung befürwortet sie eine stärkere kontinuierliche Leistungskontrolle durch die Lehrer (*contrôle continu*), wie es auch Pitte tut (Pauchet, 2008b; Pitte, 2008, S. 157-159).

Ein Bac, das etwa zur Hälfte auf der *contrôle continu* beruht, war schon seit den 1980er Jahren von mehreren Erziehungsministern ins Auge gefasst worden (Trouillet, 1996, S. 32-33). Der letzte war François Fillon, dessen Reformkonzept 2005 am energischen Widerstand von Schülern und Lehrern scheiterte (Pitte, 2008, S. 159-160; Mergnac & Renaudin, 2009, S. 30). Die Gegner beharrten darauf, dass das Bac landesweit einheitlich und anonym bleiben müsse, dass es keinen Unterschied zwischen dem Zeugnis eines renommierten Pariser *lycée* und dem aus einer Vorstadt mit ihren Problemvierteln geben dürfe. Zudem verhindere eine Benotung von Schülern durch ihre eigenen Lehrer eine unparteiische Beurteilung und gefährde die persönlichen Beziehungen zwischen beiden – bis hin zu massiven Pressionsversuchen. Dem konnten Befürworter der *contrôle continu* entgegenhalten, dass das unterschiedliche Renommee der Schulen ohnehin schon beim Übergang zu den selektiven Studiengängen eine wich-

tige Rolle spiele und die gesamte Schullaufbahn bis zum Bac von der Beurteilung durch die Lehrer geprägt sei (Pauchet, 2008a, S. 112-116; Pitte, 2008, S. 160-165). Doch der von den Gegnern der Reform beschworene Mythos der republikanischen Egalität erwies sich als so mächtig, dass Fillon sein Vorhaben aufgeben musste.

Auch als 2008 die schon erwähnte Kommission des französischen Senats Vorschläge für eine Weiterentwicklung des Bac vorlegte, lehnte sie eine *contrôle continu* entschieden ab: „Sie würde auf den Lehrern einen psychologischen, schlimmstenfalls sogar physischen Druck lasten lassen, der schnell unüberwindlich würde.“ Der Kommission erscheint ein Abschlussexamen mit externer und anonymer Korrektur durch die unverrückbaren Lehren der Geschichte legitimiert (Legendre, 2008, S. 46). Doch in der französischen Bevölkerung sind die Befürworter einer partiellen *contrôle continu* mittlerweile in der Mehrheit. Nach einer Meinungsumfrage vom Juni 2012 favorisieren nicht weniger als 85 Prozent diese Lösung gegenüber 60 Prozent im Jahre 2005 (SudOuest, 2012). Die Lehrer allerdings sind weiterhin überwiegend dagegen.

Die Diskussion der letzten Jahre brachte auch Reforminitiativen hervor, die nicht den Kern des zentralen und anonymen Prüfungsverfahrens in Frage stellen, aber eine straffere Organisation und Senkung der hohen Kosten zum Ziel haben. So wurde 2009 durch Vermehrung der Prüfungszentren und Beaufsichtigung der schriftlichen Prüfungen durch Verwaltungspersonal und Aushilfskräfte der Unterrichtsausfall infolge der Prüfungen erheblich vermindert (MEN, 2009, S. 7). Dagegen stehen weitergehende Anregungen noch im Raum. So könnten die aufwändigen mündlichen Bestehensprüfungen entfallen, wenn in den kritischen Fällen an ihrer Stelle auf das Zeugnisheft als Entscheidungsgrundlage zurückgegriffen würde. Auch eine Reduzierung der schriftlichen Prüfungen auf vier oder fünf wurde in Erwägung gezogen. Dem Problem, dass Schülerinnen und Schüler sich in den wegfallenden Fächern nicht mehr anstrengen würden, könne man dadurch begegnen, dass die Prüfungsfächer erst kurz vorher durch das Los bestimmt würden (Pauchet, 2008a, S. 117-121). Solche Vorschläge fanden aber in dem Bericht der Senatskommission keine Berücksichtigung. Er räumte zwar gewisse Defizite des Bac ein, fasste aber nur kleinere Korrekturen ins Auge und erklärte die von Kritikern betonten hohen Kosten für zweitrangig. Zudem hielt er unbeirrt an dem Ziel fest, 80 Prozent eines Jahrganges zum Bac zu führen, da Frankreich im internationalen Vergleich immer noch zu wenig Abiturienten habe (Legendre, 2008, S. 84, 52-53).

Die Fixierung auf eine Abiturientenquote von 80 Prozent beruht auf einem die Lager übergreifenden und kaum hinterfragten politischen Konsens. Andererseits haben Forscher auf die Ambivalenz dieser Politik hingewiesen, die einerseits immer mehr Jugendlichen höhere Schulabschlüsse ermöglicht, andererseits aber ihre Chancen auf einen erfolgreichen Studienabschluss und Integration in den Arbeitsmarkt nicht verbessert. Unter dem Titel „80% zum Bac ... und danach?“ legte Stéphane Beaud die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung unter Jugendlichen aus einem sozial schwachen Wohnviertel mit hohem Einwandereranteil vor. Darin zeigte er, welche moralischen und psychologischen Kosten ihr Scheitern an der Universität und die enttäuschten Hoffnungen auf sozialen Aufstieg mit sich bringen (Beaud, 2003). Drei Jahre später stellte mit

Marie Duru-Bellat eine renommierte Forscherin auf dem Gebiet der Soziologie des Erziehungswesens die „inflationäre“ Ausweitung des Schulbesuchs in Frage. Die damit verbundene Hoffnung auf sozialen Aufstieg habe sich nur in engen Grenzen erfüllt; stattdessen gebe es eine Entwertung schulischer Diplome, die auf der individuellen Ebene Deklassierung und Frustration zur Folge habe und eine Verschwendung gesellschaftlicher Ressourcen bedeute. Das Dogma der OECD, dass eine längere Schulausbildung Jugendlicher gleichbedeutend sei mit ökonomischem Wachstum und geringerer Arbeitslosigkeit, verweist die Autorin auf der Basis statistischer Analysen ins Reich der Spekulation (Duru-Bellat, 2006, S. 65-69).

Doch mag das Bac auch vielen seiner Kritiker als ein „Koloss auf tönernen Füßen“ erscheinen, dessen Tage gezählt sind (Fize, 2012, S. 31 u. 51), so ist doch schwer zu erkennen, wie es in naher Zukunft abgeschafft werden könnte. Dazu ist es im kollektiven Bewusstsein der französischen Gesellschaft, in der die zahlreichen Diplome einen hohen Stellenwert haben, viel zu stark verankert.

6. Schlussbetrachtung

Der Blick von Deutschland nach Frankreich zeigt ein widersprüchliches Bild: In Deutschland plädiert eine große Mehrheit der Bevölkerung – zumeist ohne Kenntnis und Prüfung der genauen Modalitäten – für ein bundesweites Zentralabitur, während in Frankreich, das ein zentrales Prüfungsverfahren *par excellence* praktiziert, eine ebenso große Mehrheit für eine stärkere begleitende Benotung durch die Lehrer eintritt, wie sie in Deutschland und anderen Ländern üblich ist. Offensichtlich fördert die Unzufriedenheit mit dem jeweiligen Status quo den Wunsch nach grundsätzlicher Veränderung.

Wie das Beispiel unseres Nachbarlandes zeigt, garantiert auch ein aufwändiges Prüfungsverfahren mit identischen Aufgaben keine zweifelsfreie Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Es bleibt ein beachtlicher Bewertungsspielraum, der seit jeher zur Problematik der Notengebung gehört. Im heutigen französischen System hat das allerdings keine allzu gravierenden Folgen, da jedes bestandene Baccalauréat – egal welchen Zweiges – Zugang zu den öffentlichen Universitäten gewährt. Es braucht genau das nicht zu leisten, was die Befürworter eines bundesweiten Zentralabiturs in Deutschland von diesem erwarten: die leistungsgerechte Verteilung begehrter und knapper Studienplätze. Denn in Frankreich findet eine Selektion entweder vorher auf Grund des *livret scolaire* oder nachher in Form der Prüfungen am Ende eines Studienjahres statt. Damit aber stellt das System selbst den Wert des heutigen Bac in Frage.

In Deutschland dagegen gilt das Abiturzeugnis nicht nur als Indikator für die Studierfähigkeit – eine Funktion, die ihm noch vor zehn Jahren trotz offensichtlicher Defizite in den Kernfächern attestiert wurde (Köller & Baumert, 2002). Vielmehr dient die auf ein Zehntel nach dem Komma berechnete Durchschnittsnote auch als Hauptkriterium für den Zugang zu Studiengängen mit Zulassungsbeschränkung. Damit ist sie mit einer Gerechtigkeitserwartung belastet, die kaum zu erfüllen ist. Der Druck des Numerus clausus hat zudem zu einer Inflation guter Noten geführt, die deren Aussage-

kraft mehr und mehr sinken lässt. Sie hat sich nach Einführung des Zentralabiturs in den meisten Bundesländern beschleunigt, ohne dass dies auf bessere Leistungen zurückzuführen ist (Bölling, 2011). So stieg in Nordrhein-Westfalen die Zahl der Abiturienten mit der Bestnote 1,0 in nur drei Jahren (2008-2011) auf mehr als das Doppelte. Das hatte dann etwa zur Folge, dass sich zum Wintersemester 2011/12 an der Universität Münster fast doppelt so viele Studienbewerber mit dieser Traumnote um einen Studienplatz in Medizin beworben haben, als die Universität Plätze anzubieten hatte (Marschall, 2011). Dabei liegt Nordrhein-Westfalen mit 1,25 Prozent Abiturienten mit der Bestnote noch im unteren Mittelfeld, während Thüringen mit 2,35 Prozent die Spitze hält (KMK, 2012).

Wenn nicht einmal mehr die Bestnote den gewünschten Studienplatz garantiert, stellt sich – unabhängig von landes- oder bundesweitem Zentralabitur – umso schärfer die Frage, nach welchen Kriterien die Universitäten künftig die Auswahl ihrer Studenten regeln sollen. Sich am französischen System mit seinen selektiven Elitehochschulen einerseits und hoffnungslos überfüllten öffentlichen Universitäten andererseits zu orientieren, erscheint politisch unrealistisch und auch nicht wünschenswert. Zudem zeigt sich in Frankreich, dass die Steigerung der Abiturientenquote über neue Abschlüsse von ungleicher Wertigkeit und Senkung der Anforderungen mehr Probleme schafft, als sie zu lösen vermag.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2011). *Gemeinsames Kernabitur. Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang*. Münster: Waxmann.
- Albertini, P. (2006). *L'École en France du XIX siècle à nos jours de la maternelle à l'université*. Paris: Hachette.
- André-Durupt, V. (2011). *La première „bachelier“ Julie-Victoire Daubié*. Fontenoy-le-Château: ed. A. V. F.
- Beaud, S. (2003). *80% au bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Schöningh.
- Bölling, R. (2011). Auch ein Zentralabitur bürgt nicht für Qualität. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 17.02.2011.
- Compagnon, B., & Thévenin, A. (2010). *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. Paris: Perrin.
- Deidesheimer Kreis (1997). *Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Économie et Statistique*, 433-434, 3-22.
- Éduscol – Portal national des professionnels de l'éducation (2009). *Harmonisation de la notation aux épreuves écrites du baccalauréat*. <http://eduscol.education.fr/cid46485/textes-de-referance-harmonisation-de-la-notation.html> [22.06.2012].

- Éduscol – Portal national des professionnels de l'éducation (2011). *Baccalauréat général: définitions des épreuves jusqu'à la session 2012*. <http://eduscol.education.fr/cid46201/definitions-des-epreuves-du-baccalaureat-general.html> [02. 12. 2011].
- Éduscol – Portal national des professionnels de l'éducation (2012). *Baccalauréat général série scientifique (S) à compter de 2013*. <http://eduscol.education.fr/pid23233-cid58536/serie-s-a-partir-de-2013.html> [11. 06. 2012].
- Fize, M. (2012). *Le bac inutile*. Paris: Édition L'œuvre.
- Guénard, F. (2012). *La fabrique des tricheurs. La fraude aux examens expliquée au ministre, aux parents et aux professeurs*. Paris: Gawsewitch.
- Klein, E. D., Kühn, S. M., van Ackeren, I., & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 596-621.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2008). *Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II in der Fassung vom 24. 10. 2008*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Gymn-Oberstufe.pdf [30. 11. 2011].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012). *Abiturnoten 2011 an Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und beruflichen Schulen* [unveröff.].
- Köller, O., & Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 26, 12-19.
- Legendre, J. (2008). *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles par le groupe de travail chargé de réaliser un état des lieux du baccalauréat*. Paris: Senat.
- Marchand, Ph. (2002). Un chantier à ouvrir: l'histoire du baccalauréat, 1808-1940. *Histoire de l'éducation*, 94, 201-208.
- Marchand, Ph. (Hrsg.) (2010). *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne?* Lyon: INRP.
- Marschall, B. (2011). Die Inflation der Spitzenzeugnisse. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21. 09. 2011.
- Mayeur, F. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Bd. 3: *De la révolution à l'école républicaine*. Paris: Nouvelle librairie de France.
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Le Baccalauréat 2007. Dossier de presse*. <http://media.education.gouv.fr/file/48/6/5486.pdf> [24. 03. 2009].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2009). *Le Baccalauréat 2009. Dossier de presse*. <http://www.ac-lyon.fr/index.php?module=media&action=Display&cmpref=153737&lang=fr&width=&height=&format=&alt=> [15. 02. 2010].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2011a). *Baccalauréat 2011. Dossier de presse*. http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/18/3/Baccalaureat-2011_182183.pdf [06. 06. 2012].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2011b). *Le baccalauréat général*. www.education.gouv.fr/cid145/le-baccalaureat-general.html [30. 11. 2011].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2011c). *Le baccalauréat technologique*. www.education.gouv.fr/cid147/le-baccalaureat-technologique.html [30. 11. 2011].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2011d). *Le baccalauréat professionnel*. www.education.gouv.fr/cid2552/le-baccalaureat-professionnel.html [30. 11. 2011].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2012a). *Baccalauréat 2012. Dossier de presse*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_juin/58/1/Baccalaureat-2012-Dossier-de-presse_217581.pdf [07. 07. 2012].
- MEN = Ministère de l'Éducation nationale (2012b). *Résultats provisoires du baccalauréat. Session de juin 2012. Note d'information 12.12*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/71/8/DEPP-NI-2012-12-resultats-provisaires-baccalaureat-2012_221718.pdf [19. 07. 2012].
- Mergnac, M. O., & Renaudin, C. (2009). *Histoire du Baccalauréat*. Paris: Archives & Culture.

- Merle, Ph. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mitter, W. (Hrsg.) (1996). *Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland*. Köln: Böhlau.
- OECD (2011). *Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Pauchet, C. (2008a). *Faut-il supprimer le bac?* Paris: Larousse.
- Pauchet, C. (2008b). Le bac devrait ressembler à un contrôle continu à l'année. *Le Monde*, 16.06.2008. http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/06/16/bac_1058600_3224.html?xtmc=pauchet_bac&xtcr=1 [06.06.2012].
- Pech, M. E. (2009a). Baccalauréat: près d'un bachelier sur deux obtient une mention. *Le Figaro*, 08.07.2009.
- Pech, M. E. (2009b). En trente ans, la valeur du bac s'est effondrée. *Le Figaro*, 15.07.2009.
- Pech, M. E. (2011). *L'école de la triche*. Paris: L'éditeur.
- Piobetta, J.-B. (1937). *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*. Paris: J.-B. Baillière.
- Pitte, J.-R. (2008). *Stop à l'arnaque du bac! Plaidoyer pour un bac utile* (2. Aufl.). Paris: Pocket.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Prost, A. (1981). Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Bd. 4: *L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris: Nouvelle librairie de France.
- Schiffer, L. (2008). *Nos années bac: 200 ans déjà!* Genf: Aubanel.
- Suchaut, B. (2008). *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves* (Document de Travail de l'IREDU). <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/26/09/99/PDF/08005.pdf> [12.12.2012].
- SudOuest (2012). Baccalauréat: 85% des Français favorables à l'introduction d'une part de contrôle continu. *SudOuest*, 16.06.2012. <http://www.sudouest.fr/2012/06/16/baccalaureat-85-des-francais-favorables-a-l-introduction-d-une-part-de-contrôle-continu-745444-4699.php> [12.07.2012].
- Trouillet, B. (1996). Länderstudie Frankreich. In W. Mitter (Hrsg.), *Wege zur Hochschulbildung in Europa* (S. 1-140). Köln: Böhlau.
- Zettelmeier, W. (1999). Bildungssystem im Wandel. In M. Christadler & H. Uterwedde (Hrsg.), *Länderbericht Frankreich* (S. 139-163). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Abstract: In view of the demand for a nation-wide central school leaving exam – a demand which has been raised by the public for years now – the question arises whether the French baccalaureate, which constitutes a central and anonymous examination procedure par excellence, could prove to be a model for the German system. A survey on the development of the baccalaureate since 1808 and on its present structure is followed by a critical look at the most recent examination and correction procedures. Subsequently, the significance of this exam for access to university education is investigated. The results of the study as well as the ongoing debate on the value of the baccalaureate in France yield a somewhat problematic finding with regard to the baccalaureate's potential as a possible model.

Keywords: Baccalaureate, Germany, France, Central School Leaving Exam

Anschrift des Autors

Dr. Rainer Bölling, Dernbuschweg 24, 40625 Düsseldorf, Deutschland
E-Mail: mail@rboelling.de