

Roeder, Peter M.; Gruehn, Sabine
**Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und
Kurswahlmotive**

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 497-518



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter M.; Gruehn, Sabine: Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 497-518 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107565 - DOI: 10.25656/01:10756

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107565>

<https://doi.org/10.25656/01:10756>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

Essay

- 481 PETER VOGEL
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von
„Erziehung“ und „Sozialisation“

Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMANN
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unter-
richt am Beispiel „Rassismus“

Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der
Bildungsdebatte

Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE
*Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio-
und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung.* (Pädagogik.
Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)
- 641 CHRISTOPH LÜTH
*Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte
Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*
- 644 ULRICH BLEIDICK
*Urs Haebelin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.
Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik
für Benachteiligte und Ausgegrenzte*
- 646 HARALD SCHOLTZ
*Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht ver-
meiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialis-
mus in Deutschland (1945–1990)*
*Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozia-
lismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhand-
lungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990*

Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 481 PETER VOGEL
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

Topic: The Reform of the Upper Secondary School

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

Further Contributions

- 605 SIGRID NOLDA
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe

Fächerspektrum und Kurswahlmotive

Zusammenfassung

In der Diskussion zur Struktur der Gymnasialen Oberstufe wird von Kritikern immer wieder angeführt, das Kurssystem a) begünstige eine inhaltliche Spezialisierung und Individualisierung des Lehrplans, die eine allgemeine Grundbildung als Voraussetzung für Hochschulreife und Studierfähigkeit gefährde, b) garantiere nicht die Kontinuität und Sequentialität von Lernprozessen und c) fördere statt interesse- und neigungsorientierten Fachwahlen vor allem das als illegitim angesehene Wahlmotiv der Punkteoptimierung. Anhand von Kurswahlstatistiken der Bundesländer wird im vorliegenden Beitrag untersucht, inwieweit sich die angeführten Argumente der Kritiker empirisch belegen lassen. Es zeigt sich, daß trotz individueller Wahlmöglichkeiten die Beibehaltung eines gemeinsamen Fächerkanons, auch über Ländergrenzen hinweg, gewährleistet werden konnte, der zugleich die Kontinuität von Lernprozessen sichert. Ferner weisen Ergebnisse einer repräsentativen Befragung darauf hin, daß die noch vorhandenen Wahlmöglichkeiten vor allem zu interesse- und fähigkeitsgeleiteten Schwerpunktsetzungen genutzt werden.

1. Fragestellung

Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Reform der Gymnasialen Oberstufe (GO) von 1972 ist sicher eines der folgenreichsten Reformvorhaben der Nachkriegsära gewesen. Kern der Reform war das System der individuell zu wählenden Leistungs- und Grundkurse. Es löste die traditionellen Typen des Gymnasiums weitgehend ab, und mit ihm verschwand die vertraute Differenzierung zwischen Haupt- und Nebenfächern, womit sich für letztere ganz neue didaktisch-methodische Horizonte erschlossen. Die Reformer hatten starke Argumente und Zeitströmungen auf ihrer Seite:

Mit der Expansion des Wissens und der Ausdifferenzierung immer neuer Wissenschaften war die Möglichkeit zunehmend ausgehöhlt worden, dieses Wissenssystem in einen „allgemein“ bildenden Kanon von Fächern zu transformieren. Die Expansion war durch Extension des Lehrplans nicht mehr einzuholen. Das Allgemeine der Bildung war allenfalls noch in der unvermeidlich selektiven Konzentration und Vertiefung zu finden. Zugleich war die Überzeugung verbreitet, daß die Legitimation für die Kodifizierung solcher Selektionen in einem verbindlichen staatlichen Lehrplan nicht mehr zu begründen sei. Dieses Legitimationsdefizit schien nur durch die verantwortungsvolle Mitentscheidung des Lernenden selbst über seinen Lehrplan behebbar. Für diesen Weg sprachen bildungstheoretische Argumente, die den Subjektstatus des Lernenden betonten, ebenso wie didaktische Überlegungen zu einem neuen Verständnis von Wissenschaftsorientierung bzw. -propädeutik im Gymnasialunterricht und psychologische Einsichten, z.B. in die Rolle von individuellen Motiven und Interessen für über Faktenwissen hinausgehendes Lernen. In der Tat hat es in der Schulentwicklung seit Beginn der 50er Jahre kein Reformvorhaben gegeben, das individuelle Mitentscheidung und Mitverantwortung so eindeutig institutionell absicherte wie die Reform der GO von 1972.

Der Konsens über die Wünschbarkeit dieser Reform war jedoch, wie sich bald zeigte, von Anfang an fragil. Er blieb es auch, nachdem Schüler und Lehrer gelernt hatten, mit der organisatorischen Komplexität des Kurssystems umzugehen. Die wichtigsten Argumente der Kritiker lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. LÄHNEMANN 1979; JUNGKUNZ 1980, 1982; FURCK 1983):

- Angesichts des Numerus clausus und der dabei entscheidenden Rolle der Durchschnittszensur im Abitur würden die Schüler zu einer instrumentellen Orientierung bei Kurswahlentscheidungen geradezu genötigt: Sie wählen leichte Fächer, in denen gute Zensuren erreichbar erscheinen – eine Tendenz, die durch das Motiv, Anstrengung zu vermeiden, noch verstärkt werde.
- Das Kurssystem verhindere die Kontinuität von Lernprozessen, die die Voraussetzung für ein vertiefendes Erarbeiten größerer Zusammenhänge ist. Auch soziale Lern- und Entwicklungsprozesse, in die fachliche eingebunden sind, wie sich an den Konzepten der Schlüsselqualifikationen zeigen läßt, würden durch den häufigen Wechsel der Lerngruppen beeinträchtigt. Diese negativen Effekte würden verstärkt durch eine von Schülern häufig kritisierte und durch das Kurs- und Punktbewertungssystem strukturell gestützte Konkurrenzorientierung.
- Das Kurssystem begünstige eine enge Spezialisierung. Dabei nehme der Unterricht in den Leistungskursen nicht selten Aufgaben der Universität vorweg, statt die für das Studium erforderliche breite Grundlage an Wissen und Kompetenzen zu entwickeln.
- Dem steht freilich die besonders von Schülern geäußerte Kritik entgegen, daß die Wahlmöglichkeiten für eine auf individuellen Interessen und Begabungen aufbauende Konzentration und Vertiefung des Lernens und damit für wissenschaftspropädeutische Bildung keineswegs ausreichen. Auch die Möglichkeit eines stärkeren Berufsbezugs sei dank der Dominanz des traditionellen Fächerkanons allenfalls sehr eingeschränkt gegeben.
- Die Individualisierung des Lehrplans gefährde das Ziel der Oberstufe, Studierfähigkeit zu erreichen, weil nicht mehr garantiert sei, daß die dafür erforderlichen grundlegenden Kompetenzen im muttersprachlichen, fremdsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Lerngebiet tatsächlich erlangt werden.
- Die Individualisierung des Lehrplans sei darüber hinaus nicht vereinbar mit dem strikte Vergleichbarkeit voraussetzenden rechtlichen Status der allgemeinen Hochschulreife als Begründung eines „Anspruchs“ auf einen Studienplatz an einer Universität.
- Da die Bundesländer die Spielräume der Kurswahlen unterschiedlich festlegen, zum Beispiel in einem Land Fächer als Leistungskurse gewählt werden können, die in anderen Ländern nicht dafür zur Wahl stehen, würden die interindividuellen Unterschiede der Kurswahl gewissermaßen systematisch durch Länderunterschiede überlagert, die die Vergleichbarkeit und damit die Anerkennung des Abiturs über Ländergrenzen hinweg zusätzlich gefährdeten.

Vor allem die Vertreter der Hochschulen gehen davon aus, daß die bei vielen Studenten zu monierende mangelnde Studierfähigkeit wesentlich auf das durch die Reform der GO ermöglichte individuelle Kurswahlverhalten der Schüler zurückzuführen sei.

Soweit die Argumente und Thesen der Kritiker empirisch überprüft wurden, haben sie sich als eher nicht verallgemeinerungsfähig erwiesen (vgl. zusammenfassend ROEDER 1989). Dennoch hat die Kritik Wirkung gezeigt, wie sich an der mehrfachen Revision der ursprünglichen Vereinbarung von 1972 durch die KMK ablesen läßt. Die Revisionen führten jeweils zu einer Einengung von Wahlmöglichkeiten, zur Privilegierung bestimmter Fächer als nicht abwählbar und zur Sicherung der Kontinuität von Kursbelegungen, freilich ohne das Kurssystem und damit die individuelle Mitentscheidung in der Gestaltung des Lernprogramms ganz zu beseitigen. Dies gilt auch für die letzte umfassend begründete und durchgreifende Revision von 1988. Die erneute intensive Beratung der Struktur der GO durch die KMK in den Jahren 1994/95 hat – gestützt auf ein überzeugendes Gutachten der Expertenkommission „Weiterentwicklung der

Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ – die 1988 vereinbarten Regelungen im wesentlichen bestätigt.

In der Vereinbarung von 1988 kommt den Bemühungen besonderes Gewicht zu, eine breite gemeinsame Grundbildung zu sichern. Die KMK definiert zu diesem Zweck einen Pflichtbereich, der etwa zwei Drittel der Unterrichtszeit beansprucht, innerhalb dessen Wahlmöglichkeiten bestehen (können). Keines der drei Aufgabenfelder, nach denen die Oberstufe strukturiert ist, kann übergangen werden. Dies wird auch dadurch gesichert, daß alle drei Aufgabenfelder Gegenstand der Abiturprüfung sind. Durch die höhere Gewichtung der Grundkursleistungen bei der Ermittlung der Abiturnote sollte verhindert werden, daß Schüler sich einseitig auf die Arbeit in den Leistungskursen konzentrieren – eine Regelung, die sowohl einer zu engen Spezialisierung der Hochschulreife wie dem vermuteten Wahlmotiv der Anstrengungsvermeidung entgegenwirken soll.

Die von der KMK vereinbarte Definition des Pflichtbereichs sorgt nicht nur für eine beträchtliche Breite der gemeinsamen Grundbildung, sondern fördert sicherlich auch die Kontinuität von Lernprozessen. Beiden Zielen dient auch die Privilegierung bestimmter Fächer oder Fächergruppen durch Belegungsverpflichtungen für die Klassenstufen 12 und 13: Hier sind mindestens zwei Halbjahreskurse in der Muttersprache, einer Fremdsprache, Mathematik und aus dem künstlerischen Aufgabenfeld zu belegen sowie vier Halbjahreskurse aus den Naturwissenschaften. Zwei der drei Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik sind bis zum Ende des 13. Schuljahres zu belegen. Auch das Fach Geschichte ist in vergleichbarer Weise privilegiert (7.4.2, 7.4.3). Sport und Religionslehre bzw. ein von den Ländern bestimmtes Ersatzfach zählen ebenfalls zum bis in die Qualifikationsphase reichenden Pflichtbereich. Der Kontinuität von Lernprozessen dient schließlich die Vorschrift, „aufsteigende Kurse“ anzubieten und das „Prinzip der Sequentialität (verstanden als temporäre und curriculare Folge)“ (Abschnitt 7.1.6) anzuwenden.

Eher einer Ausweitung interessebasierter individueller Wahlmöglichkeiten dient die Empfehlung der KMK, im Wahlbereich „mit Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde“ neue Fächer anzubieten, die zum Teil einen direkten Bezug zu bestimmten Studienfächern haben oder auch einen stärkeren Berufsbezug (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtskunde, Technologie, Datenverarbeitung und andere; vgl. Abschnitt 6).

Die Bundesländer haben die Empfehlungen der KMK in den Novellierungen der die Gymnasiale Oberstufe regelnden Verordnungen durchweg übernommen und teilweise in der Einschränkung individueller Wahlmöglichkeiten überboten. So haben die landesspezifischen Regelungen Bestimmungen, die eine Revision der in Klasse 11 getroffenen Entscheidung für die Leistungsfächer zur Ausnahme machen. Auch unterschiedliche Stundendeputate regulieren das Gewicht der Fächer im Kanon der gymnasialen Bildung und regulieren dadurch indirekt die Wahlmöglichkeiten. „Grundkurse sind zweistündig, in den Fremdsprachen, Geschichte, den Naturwissenschaften und Mathematik dreistündig, Deutsch wird vierstündig als verpflichtendes Prüfungsfach unterrichtet“, lautet der entsprechende Passus der Oberstufenordnung in Mecklenburg-Vorpommern. Derartige Regelungen finden sich auch in anderen Bundesländern. Als höchst wirkungsvoll in bezug auf die Eindämmung von Wahlmöglichkeiten er-

weist sich die Bestimmung, daß die drei Aufgabenfelder in der Abiturprüfung abgedeckt sein müssen, weil damit auch das dritte und vierte Prüfungsfach nicht nur in den Jahrgangsstufen 12 und 13, sondern in der Regel auch davor kontinuierlich belegt sein müssen.

Inwieweit die durch die KMK vereinbarten Regelungen nicht nur – bei allen Unterschieden im Detail – in die revidierten Verordnungen der Länder übernommen wurden, sondern auch faktisch das Kurswahlverhalten bestimmen, läßt sich in gewissen Grenzen auf der Grundlage der Kurswahlstatistiken empirisch überprüfen, die von den Ländern im Zuge der erneuten Beratungen der KMK angefordert wurden.¹ Insbesondere die folgenden – für die Kritik an der GO zentralen – Fragen lassen sich auf der Grundlage dieser Erhebungsdaten ein gutes Stück weit klären, jedenfalls soweit es um organisatorische Voraussetzungen zur Erlangung der inhaltlichen Ziele des Oberstufenunterrichts geht:

- Inwieweit ist es gelungen, trotz individueller Wahl einen gemeinsamen Kanon von Unterrichtsfächern als Basis der Hochschulreife und Studierfähigkeit zu sichern?
- Wie vergleichbar sind die Bundesländer im Hinblick auf einen solchen Kanon von Leistungs- und Grundkursfächern?
- Reichen die Regelungen aus, den Prinzipien der Kontinuität und Sequentialität von Lernprozessen in der Organisation des Kurssystems Geltung zu verschaffen?
- Festhalten wollte die KMK am Grundsatz der individuellen, von Interessen und Neigung bestimmten Wahl der Kurse. In welchem Umfang konnte diese Zielsetzung angesichts der relativ engmaschigen Regelung des Wahlverhaltens durch einschlägige Verordnungen durchgehalten werden?

Die Formulierung dieser Fragen impliziert die Annahme, daß die Kurswahlstatistiken von 1994/95 ein Wahlverhalten dokumentieren, das im wesentlichen durch die KMK-Vereinbarung von 1988 und die in ihrem Gefolge revidierten einschlägigen Verordnungen der Länderministerien bestimmt ist. Nicht auszuschließen, aber hier nicht zu überprüfen ist die Vermutung, daß das Wahlverhalten der Schüler bereits vor dem Erlaß dieser Verordnungen dem heute zu beobachtenden durchaus ähnlich war.²

Hinsichtlich der Wahlmotive der Schüler erlauben die Kurswahlstatistiken selbstverständlich nur indirekte Schlußfolgerungen. Aktuelle Informationen dazu bietet die im Rahmen des *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) durchgeführte Schülerbefragung.³

1 Die Angaben der Kultusministerien sind von Land zu Land unterschiedlich detailliert. Von Mecklenburg-Vorpommern fehlen sie ganz. Dennoch spricht, wie deutlich werden wird, wenig gegen die Annahme, daß Feststellungen, die hier nur für eine Teilmenge der Länder aufgrund vorliegender Daten getroffen werden, im wesentlichen auch für die übrigen Länder gelten.

2 Dafür sprechen die für einige Länder (Berlin, Bremen, Hessen) vorliegenden bis in die siebziger Jahre zurückreichenden Kurswahlstatistiken.

3 Die hier vorgestellten Ergebnisse beruhen auf der Vorabauswertung einer Teilstichprobe des „TIMSS“, das von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) durchgeführt wird. J. BAUMERT, R. LEHMANN und W. MITTER leiten die Untersuchung in Deutschland. Sie haben uns den Teildatensatz im Rahmen eines Gutachtens für die Expertenkommission der KMK zur Oberstufenreform freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

2. Das Kurswahlverhalten im Spiegel der Länderstatistiken

2.1 Beispiel Baden-Württemberg

In einem ersten Schritt soll im folgenden an einem typischen Beispiel – Baden-Württemberg – dokumentiert werden, wie sich die Vereinbarung der KMK von 1988 in den einschlägigen Verordnungen der Länder spiegelt und wie sie das tatsächliche Wahlverhalten der Schüler determiniert. Dabei geht es uns weniger darum, die Komplexität der geltenden Regelungen zu demonstrieren – sie läßt sich durch tabellarische Zusammenfassung der nach der Entscheidung für die Leistungskursfächer verbleibenden Optionen im Grundkursbereich, wie sie in einigen Ländern veröffentlicht sind, wirkungsvoll reduzieren. Es geht uns vielmehr darum, einen Eindruck der Regelungsdichte in bezug auf Kurswahlen zu vermitteln.

Baden-Württemberg betont, ähnlich wie die anderen (westlichen) Bundesländer, den Zusammenhang zwischen Qualifikationsphase und der Eingangsstufe (Klasse 11). So wird zum Beispiel festgestellt: Religion und Ethik können als Prüfungsfächer nur gewählt werden, wenn sie bereits in der Eingangsstufe belegt waren. Ohnehin ist dabei zu berücksichtigen, daß die zentralen Fächer des Oberstufenlehrplans auch Gegenstand des Unterrichts in der Eingangsstufe sind. Weiterhin heißt es in § 19 über die Fächer der Abiturprüfung: „Von den Fächern Geschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde kann nur eines Prüfungsfach sein.“ (Verordnungen des Kultusministeriums über die Stundentafeln ... 1994) Während die beiden Leistungsfächer durchweg zugleich erstes und zweites Prüfungsfach sind, kann von den Grundfächern nur eins als Prüfungsfach gewählt werden, „in dem die vier Grundkurse in den Jahrgangsstufen 12 und 13 besucht werden“. „Hat der Schüler weder Deutsch noch eine Fremdsprache als Leistungsfach, muß er Deutsch oder eine Fremdsprache, die mindestens Pflichtunterricht ab Klasse 9 voraussetzt, als drittes Prüfungsfach wählen.“ „Erdkunde und Gemeinschaftskunde können nur zusammen als viertes Prüfungsfach gewählt werden.“ „Unter den vier Prüfungsfächern muß Mathematik sein.“ „Viertes Prüfungsfach kann, falls die drei Aufgabenfelder bereits abgedeckt und die sonstigen Voraussetzungen für die Wahl der Prüfungsfächer erfüllt sind, auch eine spätestens in Klasse 11 als Arbeitsgemeinschaft begonnene Fremdsprache sein.“ „Informatik kann nicht als Prüfungsfach gewählt werden.“ (In einigen Ländern ist es den übrigen Fächern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeldes in dieser Hinsicht gleichgestellt.) Die baden-württembergischen Bestimmungen zu den Prüfungsfächern des Abiturs legen also die Wahl von Deutsch, Mathematik oder einer Fremdsprache nahe, mindestens aber eine intensive Beschäftigung mit diesen Fächern in den Grundkursen. Ähnliches gilt für das Fach Geschichte, das im sozialwissenschaftlichen Aufgabenfeld gegenüber Erdkunde und Gemeinschaftskunde privilegiert wird.

Die Liste der fünfstündigen Leistungsfächer umfaßt alle traditionellen Schulfächer des Gymnasiums, wobei Kunst, Musik und Sport der Genehmigung des Oberschulamts bedürfen. „Ein Wechsel der Leistungsfächer im Verlauf der Jahrgangsstufen 12 und 13 ist nicht zulässig.“ Die Erweiterung dieses traditionellen Kanons ist dem Wahlbereich vorbehalten. Er umfaßt neben den in Klasse 11 einsetzenden fremdsprachlichen Arbeitsgemeinschaften – darunter auch He-

Tabelle 1: Rangreihe der Leistungskurse im 1. Schulhalbjahr 1994/95 der Jahrgangsstufe 12 in Baden-Württemberg

Fach	Rang	Schüler	
		n	in % des Jahrgangs*
Mathematik	1	7083	36,7
Englisch	2	7035	36,4
Deutsch	3	3946	20,4
Französisch	4	3466	18,0
Biologie	5	2844	14,7
Geschichte	6	2768	14,3
Physik	7	2286	11,8
Bildende Kunst	8	2100	10,9
Chemie	9	1796	9,3
Erdkunde	10	1717	8,9
Sport	11	1246	6,5
Latein	12	834	4,3
Gemeinschaftskunde	13	659	3,4
Musik	14	580	3,0
Russisch	15	87	0,5
Griechisch	16	80	0,4
Spanisch	17	36	0,2
Italienisch	18	35	0,2
Religion	19	18	0,1

* Da jeder Schüler zwei Leistungskurse wählt, addieren sich die Prozentangaben zu 200%.

bräisch, Italienisch und Spanisch – Astronomie, Darstellende Geometrie, Geologie, Informatik, Literatur, Philosophie und Psychologie. Die Fächer des Wahlbereichs können als zweistündige (bei den Fremdsprachen dreistündige) Grundkurse angeboten werden. Die Wahlmöglichkeit in diesem Bereich wird jedoch empfindlich eingeschränkt durch den Umfang, in dem die Belegung von Grundkursen aus dem traditionellen Fächerkanon verbindlich festgelegt ist. Dieser Pflichtbereich umfaßt etwa 20 Wochenstunden; er wird allerdings dadurch etwas reduziert, daß die Verpflichtung auf eine oder zwei der acht Festlegungen in der Regel bereits durch ein Leistungskursfach abgegolten ist.

In der Statistik der Kurswahlen für Baden-Württemberg spiegeln sich die Effekte dieser weitreichenden Regelung sehr deutlich (vgl. Tab. 1). Mathematik, Englisch und Deutsch führen die Rangliste der Leistungskurswahlen an, dicht gefolgt von Französisch, das in Baden-Württemberg als erste oder zweite Fremdsprache traditionell große Bedeutung hat. Biologie ist – in allen Bundesländern – die am häufigsten gewählte Naturwissenschaft; Geschichte ist das meistgewählte Fach des gesellschaftskundlichen Aufgabenfeldes, weit vor Erdkunde und erst recht Gemeinschaftskunde. Die ersten sechs Rangplätze verdanken sich sowohl dem traditionellen Gewicht einiger dieser Fächer im gymnasialen Bildungsgang als auch der Verpflichtung, alle drei Aufgabenfelder im Abitur abzudecken, und der Wirkung von auf einzelne Fächer (Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen) bezogenen Bestimmungen. Werden zwei der drei Aufgabenfelder bereits durch die beiden Leistungsfächer repräsentiert, vergrößert sich der Spielraum für Entscheidungen hinsichtlich des dritten oder vierten Prüfungsfaches und für unkonventionelle bzw. neigungsbestimmte Wahlen im Bereich der Grundkurse. Mit extrem geringen Anteilen von unter einem halben Prozent stehen am Ende der Rangreihe Fächer, die nicht durch administrative Regelungen mehr oder weniger begünstigt sind. Bis hin zum Rangplatz 14 – Musik, das allerdings nur noch von drei Prozent der Schüler als Leistungsfach gewählt wird – ist die Liste der Leistungskursfächer praktisch identisch mit dem traditionellen Lehrplan des Gymnasiums.

Dies gilt mit gewissen Einschränkungen auch für die Rangliste der Grundkurswahlen (vgl. Tab. 2). Erst auf Rangplatz 10 findet sich mit Informatik ein neues Fach, das zudem nicht Abiturfach sein kann – deutliches Indiz für eine interesebestimmte Wahl.

Im übrigen verweisen auch hier hohe Rangplätze auf die allgemeinen Regelungen zum Abitur oder auf spezifisch fach- oder fachgruppenbezogene Verordnungen. Sport – auf Rangplatz 2 – ist Pflichtfach bis zum Ende der Jahrgangsstufe 13; die Summe aus Leistungskurs- und Grundkurswahlen sowie den hier nicht erfaßten Befreiungen von diesem Fach muß etwa der Gesamtzahl der Schüler entsprechen. Gleiches gilt – beide Fächer zusammengenommen – in Jahrgangsstufe 12 für die Summe der Grund- und Leistungskurswahlen in Kunst und Musik. Die Rangplätze 1 und 3 für Gemeinschaftskunde und Geschichte sind ebenfalls direkt auf einschlägige Regelungen zurückzuführen: In § 9 (2), 3 der baden-württembergischen Gymnasialordnung ist festgelegt, daß „Grundkurse in Geschichte, Erdkunde und Gemeinschaftskunde mit je zwei Wochenstunden ... nach folgender Maßgabe nur zusammen angeboten werden können: a) im ersten Schulhalbjahr der Jahrgangsstufe 12 Grundkurse in Geschichte zusammen mit Grundkursen in Gemeinschaftskunde“. Für das zweite Schulhalbjahr ist die Kombination Geschichte/Erdkunde vorgeschrieben. Für das 13. Schuljahr sind beide Kombinationen in umgekehrter Reihenfolge vorgesehen. Der mittlere Rangplatz für Ethik erklärt sich aus der Funktion dieses Faches als Ersatzfach für den Religionsunterricht. Die Summe der Belegungen für Ethik, katholischen und evangelischen Religionsunterricht entspricht etwa der Gesamtzahl der Schüler. Daß ein noch nennenswerter Anteil der Grundkurswahlen auf weniger konventionelle Fächer entfällt, ist im wesentlichen auf die vergleichsweise häufige Wahl von Informatik- und Psychologiegrundkursen zurückzuführen. Bei der Interpretation der Grundkurstabelle ist zu beachten, daß sich die Prozentwerte zu 839% addieren. Das bedeutet, daß Schüler der 12. Jahrgangsstufe in Baden-Württemberg im Durchschnitt 8,4 Grundkurse belegen. Ein vergleichbarer Wert wird in den meisten Bundesländern erreicht. Deutlich darunter liegen nur Bremen mit durchschnittlich 6,5 Grundkursen, Rheinland-Pfalz mit 6,4 und das Saarland mit 6,8 Grundkursen. Während bei den letztgenannten Ländern ein niedrigerer Wert zu erwarten ist, weil hier drei Leistungskurse zu wählen sind, läßt sich der Wert für Bremen mit den vorliegenden Informationen nicht erklären.

Insgesamt scheint es, als habe das baden-württembergische Gymnasium die Reform der Oberstufe weitgehend „unbeschädigt“ überstanden. In der Kombination der Leistungs- und Grundkursfächer ist der traditionelle Lehrgang des Gymnasiums fast in voller Breite erhalten geblieben. Der Rückgang der alten Sprachen, der schon vor der Reform zu beobachten war, könnte durch sie noch beschleunigt worden sein. Die Ausweitung des Unterrichts in den neuen Sprachen – über das Französische und Englische hinaus – vollzieht sich sehr zögernd,

Tabelle 2: Rangreihe der Grundkurse im 1. Schulhalbjahr 1994/95 der Jahrgangsstufe 12 in Baden-Württemberg

Fach	Rang	Schüler	
		n	in % des Jahrgangs
Gemeinschaftskunde	1	18708	96,9
Sport	2	17306	89,6
Geschichte	3	16672	86,4
Deutsch	4	16375	84,8
Religion	5	15263	79,1
Mathematik	6	13697	70,9
Bildende Kunst	7	11854	61,4
Biologie	8	9764	50,6
Englisch	9	9471	49,1
Informatik	10	5506	28,5
Musik	11	5189	26,9
Chemie	12	4326	22,4
Physik	13	4283	22,2
Französisch	14	3739	19,4
Ethik	15	3616	18,7
Psychologie	16	2365	12,3
Latein	17	1825	9,5
Geologie	18	676	3,5
Astronomie	19	453	2,4
Spanisch	20	332	1,7
Philosophie	21	317	1,6
Italienisch	22	142	0,7
Griechisch	23	49	0,3
Russisch	24	46	0,2
Hebräisch	25	23	0,1
Betriebswirtschaftslehre	26	17	0,1
Japanisch	27	9	0,1

wie Tabelle 1 und 2 dokumentieren. Sieht man von Informatik und Psychologie ab, wird der Wahlbereich im wesentlichen genutzt, um Teilgebiete der traditionellen Fächer – Mathematik, Physik und Deutsch – zu vertiefen und um – allerdings in seltenen Fällen – die fremdsprachliche Kompetenz zu erweitern. Die Wahlmöglichkeiten sind – auch innerhalb der Aufgabenfelder – durch fachspezifische und Abiturregeln eingeschränkt. Die Statistik der Kurswahlen bietet also keinen Anhalt für die Vermutung, daß Anstrengungsvermeidung ein wesentliches Motiv für die Wahlentscheidungen gewesen sein kann. Der Vergleich der Kurswahlen der 12. und 13. Jahrgangsstufe deutet zumindest indirekt darauf hin, daß die durch administrative Regelungen angestrebte Kontinuität des Lernens in der Oberstufe durchaus realisiert werden kann.

Daß der traditionelle Lehrplan des Gymnasiums – abgesehen vom Bedeutungsverlust der alten Sprachen – in Baden-Württemberg weitgehend ungemindert fortbesteht, zeigt sich besonders deutlich bei der Zusammenfassung von Leistungs- und Grundkurswahlen. Praktisch 100% der Wahlen entfallen dann auf die Fächer Mathematik, Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sport und ein musisch-künstlerisches Fach. Wie zu erwarten, entfallen über 100%, nämlich etwa 140%, der Wahlen auf eine Fremdsprache bzw. eine Naturwissenschaft (einschließlich Informatik, Astronomie und Geologie). Bei den Fremdsprachen entfällt der Löwenanteil – etwa 120% – auf Englisch und Französisch, bei den Naturwissenschaften auf Biologie mit 75% der Grund- und Leistungskurswahlen.

2.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Bundesländern

Wie ein Blick in die Kursstatistiken zeigt, haben die relativ engmaschigen Vorgaben der KMK Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Ausgestaltung des Kurssystems nicht gänzlich nivelliert. Unterschiedliche gymnasiale Traditionen und bildungspolitische Tendenzen in der Einschätzung der Reform der GO sind nach wie vor wirksam. Sie äußern sich in der großen Variationsbreite des Kursangebots, das bei den Leistungskursen von zehn Fächern in Mecklenburg-Vorpommern bis zu 25 in Nordrhein-Westfalen reicht, bei den Grundkursen von 20 Fächern in Thüringen bis zu 36 in Hamburg. Man darf hinter solchen Diskrepanzen wohl auch Unterschiede in der Akzeptanz der Reform sehen, die nicht ausschließlich auf bildungspolitische Erwägungen zurückzuführen sind. Daß Rheinland-Pfalz und das Saarland die Belegung von drei Leistungskursen fordern, ist eine gegen die vermeintlich enge Spezialisierung im Kurssystem gerichtete Regelung.

Ausdruck von landesspezifischen Gymnasialtraditionen ist die Sonderstellung mancher Fächer im Kursangebot. Das gilt in Nordrhein-Westfalen für Erziehungswissenschaft, die häufig als Leistungskurs gewählt wird, in Bayern für Wirtschafts- und Rechtslehre, die als Leistungsfach des sozialwissenschaftlichen Aufgabenfeldes eine dominante Stellung hat, die in keinem anderen Bundesland erreicht wird. Bei den neuen Ländern hat sich die Tradition des Unterrichts in Astronomie erhalten, und selbstverständlich spielt das Russische hier eine bedeutendere Rolle, obgleich es als wichtigstes Leistungsfach des fremdsprachlichen Bereichs durch das Englische abgelöst worden ist. Mehrere Bundesländer

nutzen den Grundkursbereich, um regional bedeutsame Fremdsprachen zu vermitteln. Der Umfang dieses Angebots und wohl auch der Nachfrage ist freilich überraschend gering.

Diese Unterschiede scheinen allerdings den gemeinsamen Kernlehrplan kaum zu tangieren. Dies unter anderem deshalb, weil nicht nur im Leistungskursbereich die große Mehrheit der Wahlen auf die traditionellen Fächer des Gymnasiallehrplans entfällt, sondern auch im Grundkursbereich.

Als zusammenfassendes Maß der Ähnlichkeit der Bundesländer im Hinblick auf den Lehrplan der GO bietet sich die Korrelation (Kendall's tau) zwischen den Rangreihen der Kurswahlen an. Damit werden zwar bestehende Unterschiede zwischen den Ländern ein wenig verdeckt, weil nur Fächer in die Korrelation eingehen, die in jeweils beiden Ländern angeboten werden. Dabei handelt es sich jedoch meist um eher marginale Fächer, die nur von wenigen Schülern gewählt werden.

Die für die Jahrgangsstufe 12 ermittelten Ergebnisse sprechen für eine ausgeprägte Übereinstimmung zwischen den Bundesländern: Gut die Hälfte der 105 Korrelationskoeffizienten, die beim Vergleich jedes Bundeslandes mit jedem anderen anfallen, ist bei den Leistungskursen gleich oder größer .70, etwa 15% sogar $>.80$. Dabei korrelieren die neuen Bundesländer sowohl untereinander relativ hoch als auch mit einigen alten Bundesländern.

Bei den Grundkurswahlen sind die entsprechenden Koeffizienten niedriger, was bei der größeren Streubreite des Angebots zu erwarten ist. Korrelationen über .80 sind die Ausnahme; etwa ein Viertel aller Koeffizienten ist gleich oder größer .70. Allerdings werden nur drei Koeffizienten nicht signifikant, davon zwei für Thüringen, das auch sonst durch besonders niedrige Korrelationen auffällt, was im wesentlichen wohl auf die sehr enge Regulierung der Grundkurswahlen in diesem Land zurückzuführen ist. Im übrigen ist auch im Hinblick auf die Grundkurswahlen die Übereinstimmung zwischen den Bundesländern groß: Fast zwei Drittel der Koeffizienten sind gleich oder größer .60. Auch damit wird also die Existenz eines überwiegend gemeinsamen Kernlehrplans, der Deutsch, Mathematik, zwei Fremdsprachen, zwei Naturwissenschaften, ein bis zwei sozialwissenschaftliche Fächer umfaßt, bestätigt. Daß die Ergebnisse für die Jahrgangsstufe 13 fast identisch sein müssen, wird durch die folgende Analyse der Stabilität und Kontinuität im Kurssystem belegt.

2.3 *Stabilität und Kontinuität im Kurssystem*

Geringe Kontinuität der Lernprozesse im Kurssystem verhindere den systematischen Aufbau von Kenntnissen und Kompetenzen und untergrabe damit die Grundlage von Studierfähigkeit, so lautete eine zentrale Diagnose der Kritiker. Die KMK reagierte, wie gesagt, mit der Empfehlung von Regelungen, die Sequentialität und Kontinuität des Lernens sichern sollten. Wie an einigen Beispielen veranschaulicht, setzten die Länder diese Empfehlung in ihren Verordnungen in detaillierte Vorschriften über die Dauer um, für die Kurswahlentscheidungen zu gelten haben. Auch die Möglichkeit, Kurswahlentscheidungen zu revidieren, wird in den Verordnungen der Länder meist eingehend – und überwiegend restriktiv – reguliert.

Inwieweit diese Regelungen greifen und das Kurswahlverhalten faktisch determinieren, läßt sich in gewissem Umfang auch auf dem hohen Aggregationsniveau der vorliegenden Länderstatistiken überprüfen. Für die Untersuchung der Stabilität des Kurssystems und der dadurch ermöglichten – freilich nicht schon gesicherten – Sequentialität von Lernprozessen mit Hilfe der verfügbaren Daten bieten sich mehrere Operationalisierungen an:

- a) der Vergleich der Kurswahlen zweier aufeinanderfolgender Jahrgangsstufen,
- b) der Vergleich der Rangreihen der Fächerwahlen in einer Jahrgangsstufe über mehrere Jahre hinweg. In beiden Fällen handelt es sich um eine Simulation eines Längsschnitts. Für einige Länder ist es dagegen auch möglich,
- c) einen Schülerjahrgang über zwei Jahrgangsstufen – meist Jahrgang 12 und 13 – zu verfolgen und damit einen tatsächlichen Längsschnitt zu untersuchen. Da es sich durchweg um Rangreihen von Kurswahlen handelt, bietet sich als Maß für deren Übereinstimmung und damit der Stabilität und Kontinuität der Wahlen im Kurssystem der Korrelationskoeffizient (Kendall's tau) bzw. bei der Betrachtung von Rangreihen über mehrere Jahre hinweg der Konkordanzkoeffizient (Kendall's W) an. Entsprechende Informationen liegen zwar jeweils nur für einige Länder vor, aber es spricht wenig dagegen, diese als repräsentativ für alle Länder zu betrachten, wie der Vergleich zwischen den Bundesländern zeigt.

Für alle drei Operationalisierungen ergeben sich sehr hohe Koeffizienten von meist deutlich über .90. Wir verzichten deshalb auf eine tabellarische Darstellung.

Für die Grundkurswahlen erlaubt die Schülerbefragung im Rahmen von TIMSS eine gewisse Differenzierung der Befunde durch die Erhebung der Belegungsdauer. Auch sie spiegelt sehr genau das Durchgreifen der administrativen Regelungen. Für die Abwahl der Fächer spielen praktisch nur drei Zeitpunkte eine Rolle, und zwar jeweils das Ende der 11., 12. und 13. Jahrgangsstufe. Drei Fächergruppen lassen sich unterscheiden: 1. diejenigen, die weit überwiegend von Jahrgangsstufe 11.2 bis 13.2 belegt werden; dazu zählen Deutsch, Mathematik, Geschichte, Sport, Religion/Ethik und in etwas geringerem Umfang Englisch und Biologie; 2. die Fächer, die überwiegend am Ende der 11. Jahrgangsstufe abgewählt werden, was für Latein, Russisch und Französisch zutrifft (hier könnte die in Nordrhein-Westfalen gebotene Möglichkeit, das Abitur mit nur einer Fremdsprache zu absolvieren, durchschlagen sowie die Entscheidung für eine andere Fremdsprache als Russisch in den neuen Bundesländern); 3. die verbleibenden Fächer, bei denen sich die Abwahlen relativ gleichmäßig auf die drei obengenannten Zeitpunkte verteilen.

Sicher schließen diese Ergebnisse Fluktuationen, wie zum Beispiel auch Wechsel von Kursen auf niedrigerem Niveau der Aggregation, nicht aus. Doch spricht einiges für die Vermutung, daß sich diese Variabilität überwiegend an den Rändern des Systems findet, bei „Orchideenfächern“, die relativ selten angeboten und gewählt werden, als individueller Wechsel in Ausnahmefällen. Im übrigen erscheint dieses System als eher ultrastabil. Für eine Planung des Unterrichts in der GO, die auf Kontinuität von Lernprozessen zielt, sind damit denkbar günstige Voraussetzungen geschaffen. Die Ergebnisse werfen aber zugleich die Frage auf, welchen Stellenwert in diesem System individuelle Wahlen noch haben.

3. Verbliebene Wahlmöglichkeiten

Die bisher durchgeführte Analyse zeigt, daß das Kurssystem der Gymnasialen Oberstufe ein hohes Maß an Kontinuität von Lernprozessen sichert oder zumindest von der Organisationsform her ermöglicht. Zugleich lassen die Kurswahl-

statistiken erkennen, daß praktisch alle Schüler über Bundesländergrenzen hinweg mit einem Kernlehrplan konfrontiert sind, der in seiner Breite weit über das von LUDWIG HUBER (1995) postulierte Minimum (Deutsch, Mathematik, Englisch) hinausreicht. Die Festlegung auf zwei oder drei Leistungskurse spätestens am Ende der Eingangsstufe ist – von Ausnahmen abgesehen – verbindlich bis zum Abitur. Auch im Bereich der Grundkurse ist die Wahlmöglichkeit durch die Definition von Pflichtfächern stark eingeschränkt. In welchem Umfang Zusatzkurse angeboten werden, deren Wahl nur durch den Umfang bereits eingegangener Verpflichtungen eingeschränkt ist, die freilich nicht prüfungsrelevant sind, ist in den vorliegenden Statistiken nur für wenige Länder dokumentiert.

Die entscheidende Festlegung – sicher nicht nur wegen ihrer Konsequenzen für dadurch bedingte weitere Wahlen – bleibt deshalb diejenige auf die Leistungskurse, d.h. auf eine potentiell und in den meisten Bundesländern auch faktisch sehr breite Palette von Kurskombinationen.

Das Spektrum möglicher Kurskombinationen wird durch zwei Faktoren eingeschränkt, nämlich die bereits genannten landesspezifischen Regelungen und die Schulgröße. Zum Zusammenhang von Schulgröße und dem Angebot von Kurskombinationen liegen nur von Rheinland-Pfalz Angaben für das 11. Schuljahr vor, deren Aussagekraft allerdings beschränkt ist. Bei der Auflistung der Kurskombinationen werden Fremdsprachen, Naturwissenschaften und sozialkundliche Fächer jeweils zu einer Kategorie zusammengefaßt, und für die Größenklassen (weniger als 40 Schüler, 41–50, 51–60 usw. bis 111 und mehr) werden keine Verteilungen angegeben, so daß Kompensationseffekte (Schule A bietet für eine Kurskombination nur eine oder zwei Varianten, Schule B eine oder zwei andere, Schule C alle Varianten, Schule D keine davon) nicht erkennbar werden. Die vorliegende Statistik führt also zu einer gewissen Unterschätzung des Problems der Einschränkung der Kursangebote in Abhängigkeit von der Jahrgangsstärke. Allerdings ist der Schätzfehler nicht sehr groß. Von den insgesamt 27 Kurskombinationen werden in ganz Rheinland-Pfalz nur 15 von mindestens 1% der Schüler gewählt. Für diese 15 Kurskombinationen haben sich etwa 95% der Schüler entschieden. 15 Kurskombinationen werden bereits bei einer Jahrgangsstärke von 41 bis 50 Schülern angeboten. Daß damit 95% der Schüler die Chance haben, Leistungskurse ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechend zu wählen, ist wohl eine etwas zu positive Interpretation. Immerhin dürfte sie für eine deutliche Mehrheit zutreffen. Bei Jahrgangsgröße 51 bis 60 sind 22 der insgesamt 27 Kombinationen besetzt. Mehr als 23 Kombinationen werden – mit einer Ausnahme – auch in den größeren Jahrgangsgruppen nicht gewählt. Nur in der Größenklasse 81 bis 90 kommen alle Kombinationen vor.

Auf der Grundlage der Befragungsdaten der IEA-Studie TIMSS läßt sich dieser Befund vertiefen.⁴ Im Fragebogen waren u.a. sieben Gründe für die Wahl des ersten und zweiten Leistungsfaches vorgegeben, die auf einer Viererskala von 1 = unwichtig bis 4 = sehr wichtig einzustufen waren (im folgenden Wahlmotive genannt). Eines dieser Motive lautete „Beschränkungen der Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten an dieser Schule“. Die Mittelwerte der Einstufung liegen

4 Im Rahmen dieser *Third International Mathematics and Science Study* wurde eine für die Bundesrepublik repräsentative Stichprobe von 2743 Schülern der 12. und 13. Jahrgangsstufe aus knapp 60 Gymnasien und Gesamtschulen befragt und getestet.

relativ unabhängig vom gewählten Fach (Deutsch, Biologie, Mathematik, gesellschaftswissenschaftliches, naturwissenschaftliches und fremdsprachlich-künstlerisches Aufgabenfeld) zwischen 1,5 und 2, d.h., organisatorische Beschränkungen werden als wenig bedeutsam für die Wahl eingestuft. Die Schülerbefragung stützt so unsere Interpretation der für Rheinland-Pfalz dokumentierten Zusammenhänge zwischen Schülerzahl und Kursangebot.

Allerdings scheinen nicht an allen Schulen Rahmenbedingungen vorzuliegen, die ein interessegeleitetes Wählen begünstigen. Immerhin hat ein Viertel der Schüler die Frage, „Konnten Sie die Leistungskurse, die Sie am liebsten gewählt hätten, tatsächlich wählen?“, negativ beantwortet. Leider ist die Frage so unbestimmt, daß die Antworten sich durchaus auf allgemeingeltende Regulierungen der Leistungsfachwahlen durch geltende Verordnungen und nicht nur auf den lokalen Kontext beziehen können. Daß beide Perspektiven die Antwort beeinflußt haben, wird durch die beiden folgenden Befunde wahrscheinlich gemacht. Sie korreliert zu .39 resp. .43 mit der Begründung, die Wahl eines ersten oder zweiten Leistungsfaches sei durch „Beschränkung der Wahl- oder Kombinationsmöglichkeiten an dieser Schule“ mitbedingt. Zweitens ist bei dieser Begründung die Korrelation zwischen erstem und zweitem Leistungsfach mit $r = .51$ relativ hoch. Auch dies spricht für das Gewicht lokaler Kontextbedingungen. Zusammen mit dem niedrigen Mittelwert der Einstufung deuten alle drei Befunde also auf eine Minorität von Schulen mit ausgeprägt ungünstigen Rahmenbedingungen für das Kurssystem hin.

Die trotz aller Regulierungen nach wie vor beträchtliche Bedeutung der Leistungskurswahlen läßt sich anhand der Kurswahlstatistiken der Bundesländer – freilich eher indirekt – an der Qualität der Kurskombinationen ablesen sowie an der Vielfalt dieser Kombinationen, die ein Hinweis darauf ist, daß viele Schüler die Wahlmöglichkeiten „ausreizen“. Die bleibende Bedeutung der Kurswahlen zeigt sich aber auch im geschlechtsspezifischen Bias der Kurswahlen.

Angaben über Kurskombinationen liegen für vier Länder mit zwei Leistungskursen (auf die wir uns im folgenden beschränken) und Rheinland-Pfalz vor. Völlständig sind die Angaben für Berlin mit über 130 gewählten Kurskombinationen und Sachsen mit etwa 70. Bayern und Hessen dokumentieren nur die 15 bis 21 am häufigsten gewählten Kombinationen. In Sachsen ist die Konzentration auf wenige Kombinationen deutlich stärker als in den alten Bundesländern: Allein auf die drei am häufigsten gewählten Kombinationen (Englisch/Deutsch, Biologie/Deutsch, Physik/Mathematik) entfallen über 40% der Wahlen, und auf die 18 Kombinationen, die von mindestens 1% gewählt werden, entfallen bereits 96%. In Berlin sind demgegenüber mit den 27 häufigsten Kombinationen, die von mindestens 1% gewählt werden, erst 77% der Schüler erfaßt. In Hessen entfallen 71% der Wahlen auf die 21 häufigsten Kombinationen, in Bayern 55% auf die 15 häufigsten Kombinationen, wobei auf Rang 15 (Latein/Biologie) noch 2% der Wahlen kommen. Die häufigsten Kurskombinationen spiegeln ziemlich genau den traditionellen Lehrplan des Gymnasiums mit zwei Fremdsprachen, Deutsch, Mathematik, den Naturwissenschaften, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde und Kunst. Nur Bayern weicht von dieser Regel ab, weil hier das Fach Wirtschafts- und Rechtslehre in Kombination mit Englisch, Mathematik, Französisch und Deutsch eine dominante Rolle spielt. Alle diese Wahlen machen Sinn als Ausdruck einer beruflichen bzw. Studienorientie-

rung. Darüber hinaus werden in den häufigsten Kombinationen vor allem zwei Interessenschwerpunkte deutlich: der mathematisch-naturwissenschaftliche und der sprachlich-literarische. Zwar sind in der Mehrzahl der Kombinationen zwei Aufgabenfelder vertreten, was Freiheitsgrade für die Wahlen der Grundfächer sichert, aber in allen vier Ländern finden sich auch die Kombinationen von Mathematik und den drei Naturwissenschaften, in drei Ländern eine Kombination von zwei Naturwissenschaften, Deutsch/Fremdsprache und Englisch/Französisch. Diese Schülerinnen und Schüler nutzen das Kurssystem, um im ursprünglichen Sinne der Oberstufenreform ihre Anstrengungen auf ihre Interessengebiete zu konzentrieren. Inwieweit damit ihr faktischer Lehrplan eingeschränkt wird, läßt sich auf der hier vorgegebenen Aggregationsebene nicht sagen. Angesichts der „Verordnungslage“, die Wahl der Grundkurse betreffend, und auch angesichts der bisher vorgetragenen Befunde ist die Wahrscheinlichkeit hoch, daß diese Einschränkung in der Regel nicht sehr erheblich sein dürfte.

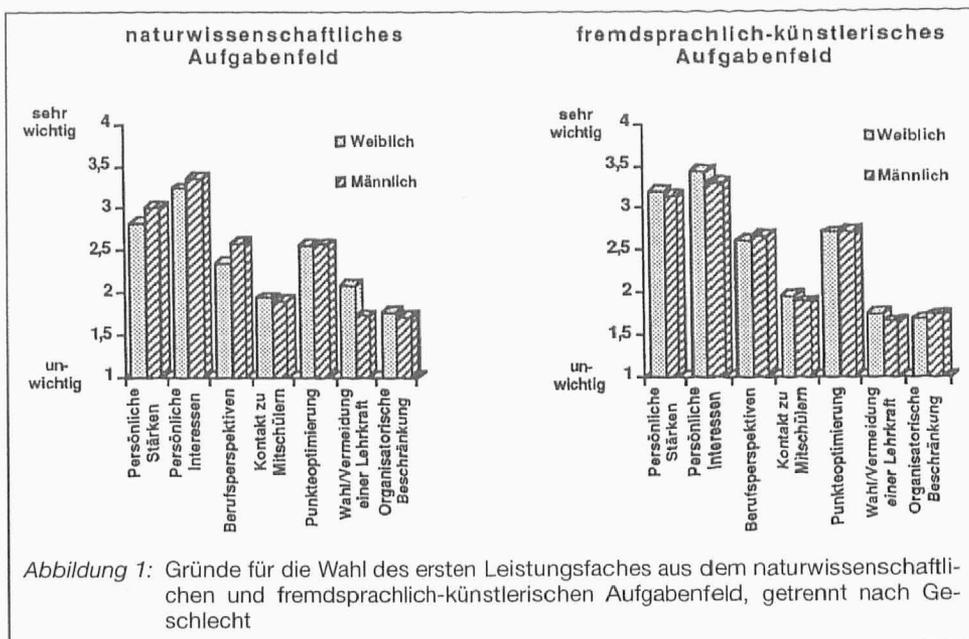
Schon die bisherigen Feststellungen sprechen für die Erwartung, daß die Variation zwischen den Ländern im Hinblick auf die relative Häufigkeit von Leistungskurskombinationen größer sein dürfte als die bei den einzelnen Leistungsfächern vorgefundene. Diese Erwartung wird durch die deutlich niedrigeren und mit einer Ausnahme (Hessen/Sachsen) nicht signifikanten Rangkorrelationen bestätigt. Insgesamt deuten die vorliegenden Informationen darauf hin, daß mindestens die besonders wichtige Wahl der Kurskombinationen so flexibel gehandhabt wird, daß die Schüler in vielen Fällen eine ihren individuellen Lernvoraussetzungen, Interessen und Lebensplänen entsprechende Entscheidung treffen können.

3.1 Wahlmotive und die Beurteilung der Leistungskurse

Einen direkteren Zugang zu den Wahlmotiven erlauben die Ergebnisse von TIMSS. Hier zeigt sich, daß die vorgegebenen Begründungen für die Wahl des Leistungsfaches für alle Fächer und unabhängig davon, ob sie als erstes oder zweites Leistungsfach gewählt wurden, von den Schülern ähnlich bewertet werden.

(Vgl. Abbildung 1; aus Raumgründen ist die Abbildung 1 auf zwei Fachbereiche, nämlich Naturwissenschaften – ohne Biologie – und den fremdsprachlich-künstlerischen Bereich beschränkt. Damit werden Interessenschwerpunkte von Jungen und Mädchen erfaßt. In der Häufigkeit der Wahl der beiden Fächergruppen bestehen erhebliche Unterschiede, sehr geringe dagegen, wie die Grafik demonstriert, in den Wahlmotiven bei gleicher Leistungsfachwahl.)

Drei Wahlmotive werden – mit Mittelwerten meist zwischen 1,5 und 2 – als eher unwichtig eingestuft: Neben den organisatorischen Beschränkungen sind dies „Wahl oder Vermeidung einer Lehrkraft“ und „Kontakt zu Mitschülern und Mitschülerinnen“. Es sind also nicht soziale, sondern die eher sachlichen Gründe, die die Wahl motivieren. Der von manchen Kritikern vermutete Wunsch nach Rückkehr zur vertrauten Jahrgangsklasse äußert sich hier offensichtlich nicht. Bei Jugendlichen dieser Altersstufe scheint dies auch psychologisch nicht gerade wahrscheinlich. Zwei weitere Wahlmotive werden – mit Mittelwerten



meist über dem theoretischen Mittelpunkt der Viererskala – als eher wichtig eingestuft: „Punkteoptimierung fürs Abitur“ und „Berufsperspektiven“. Als sehr wichtig werden „persönliche Interessen“ und, nur wenig schwächer betont, „Entfaltungsmöglichkeiten der persönlichen Leistungsstärken“ bewertet. TIMSS bestätigt damit eindeutig die Ergebnisse der wenigen älteren zu diesem Problem vorliegenden Untersuchungen: Interessen und vorhandene Leistungsstärken sind die dominanten Wahlmotive; berufliche Perspektiven, aber auch Abwägungen über die zu erwartenden Zensuren spielen eine wichtige Rolle, soziale Motive haben dagegen eine geringe Bedeutung (ROEDER 1989).

Das durchaus systemrationale Motiv der Punkteoptimierung ist in der Kritik des Kursystems immer wieder als illegitim bewertet worden. Dagegen läßt sich die plausible Vermutung, daß kein Gegensatz zwischen Interessen, Einschätzung persönlicher Leistungsstärken und Punkteoptimierung bestehen muß, anhand der TIMSS-Daten prüfen. Tatsächlich ergibt sich eine signifikant positive Korrelation zwischen diesen drei Wahlmotiven. Die Faktorenanalyse (PCA, orthog. Rotation) der Wahlmotive führt für jedes der beiden Leistungsfächer zu einer gut interpretierbaren, weitgehend identischen Zweifaktorenlösung (vgl. Tab. 3). Faktor I wird durch die beiden wichtigsten Wahlmotive markiert: „Entfaltung persönlicher Stärken“ und „Persönliche Interessen“. Auch die Berufsperspektiven haben hier eine substantielle Ladung. Faktor II wird durch die auf Kontakte zu Mitschülern bzw. Lehrern bezogenen Motive dominiert und hat darüber hinaus eine substantielle Ladung des Items „Beschränkung der Wahlmöglichkeiten an dieser Schule“. Das Motiv „Punkteoptimierung“ hat fast gleichgewichtig eine mittlere Ladung auf beiden Faktoren. Es steht weder im Gegensatz zu einer dominanten Interessen- oder beruflichen Orientierung noch

Tabelle 3: Faktorenstruktur der Wahlmotive

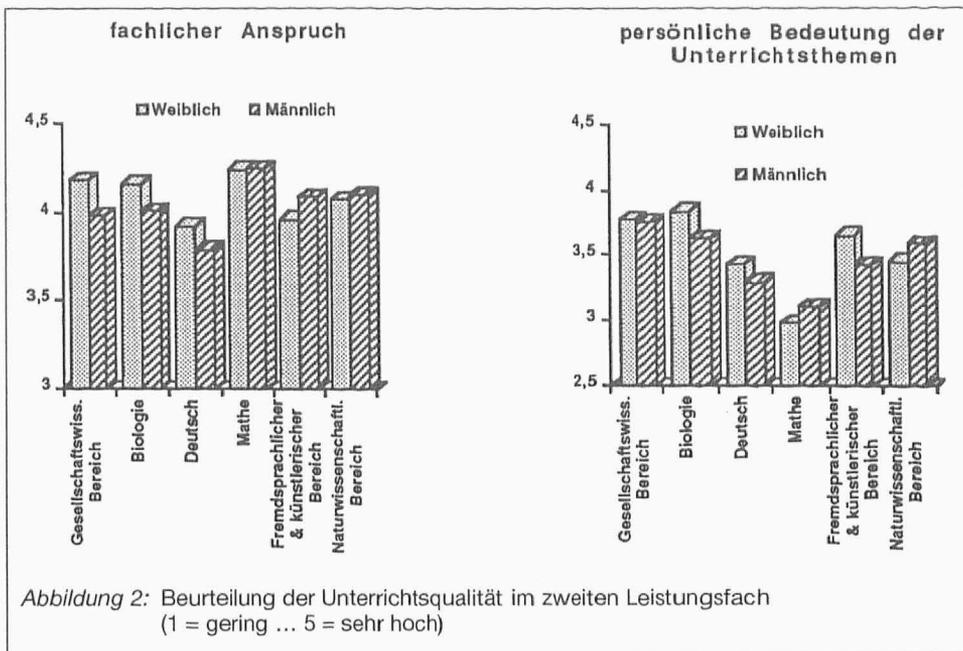
Wahlmotive	1. Leistungsfach		2. Leistungsfach	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
Entfaltungsmöglichkeiten der persönlichen Leistungsstärken	.80	.02	.81	.02
Persönliche Interessen	.76	-.05	.77	-.11
Berufsperspektiven	.56	-.09	.59	.03
Punkteoptimierung fürs Abitur	.47	.39	.49	.44
Wahl oder Vermeidung einer Lehrkraft	-.14	.74	-.16	.73
Kontakt zu Mitschülern und Mitschülerinnen	.20	.64	.18	.70
Beschränkungen der Wahl- oder Kombinationsmöglichkeiten an dieser Schule	-.38	.53	-.47	.48
Varianzanteil	28,3%	20%	30,3%	20,7%

zu den sozialen und unmittelbar kontextbezogenen Motiven des zweiten Faktors. Es gehört gewissermaßen – ohne das Wahlgeschehen zu beherrschen – zum System. Für den zweiten Faktor liegt die Interpretation nahe, daß an Schulen, an denen organisatorische Beschränkungen eine interessen- und fähigkeitsbestimmte Wahl nicht zulassen, soziale Motive dominant werden können.

Auch die Zusammenhänge zwischen der Fachleistung (gemessen an der zuletzt im jeweiligen Leistungskurs erreichten Punktbewertung) und den Wahlmotiven stützt unsere Interpretation der Motivlage bei der Entscheidung für einen Leistungskurs. Selbsteinschätzung fachlicher Kompetenz und Interesse korrelieren signifikant positiv mit der Fachleistung. Deren ebenfalls signifikant positive Korrelation mit dem Motiv Punkteoptimierung setzt ein deutliches Fragezeichen gegenüber der meist impliziten These, daß dieses Wahlmotiv gewissermaßen kompensatorisch für nicht befriedigende Leistungen wirksam werde. Vielmehr erscheinen befriedigende Leistungen in einem Fachgebiet als Voraussetzung dafür, dieses Motiv überhaupt wirksam werden zu lassen.

Die Gewichtung der Wahlmotive durch die Schüler spricht zugleich für eine bemerkenswerte Identifikation mit dem Kurssystem. Sie wird auch in der direkten Bewertung der belegten Kurse erkennbar.

Die Schüler hatten die Qualität der von ihnen belegten Leistungskurse auf einer fünfstufigen Skala (gering, mäßig, mittel, hoch, sehr hoch) in drei Dimensionen zu bewerten: hinsichtlich des „fachlichen Anspruchs“, der „persönlichen Bedeutung der Unterrichtsthemen“ sowie der „Qualität der Vermittlung“ (vgl. Abb. 2). Die fachlichen Anforderungen werden im Durchschnitt als hoch (Mittelwerte nahe 4) eingestuft, etwas niedriger wird die Qualität der Vermittlung bewertet (ohne Abb.), diese aber wiederum im Durchschnitt etwas höher als die persönliche Bedeutung der Unterrichtsthemen; doch auch bei dieser Dimension



liegen die Einstufungen noch im positiven Bereich der Skala zwischen „mittel“ und „hoch“. Bei den zweiten Leistungsfächern wird die persönliche Bedeutung der Unterrichtsthemen etwas höher eingestuft als die Qualität der Vermittlung, auf die wir im folgenden nicht weiter eingehen.

Schülerinnen schätzen insbesondere die fachlichen Anforderungen der Mathematik- und Deutschleistungskurse als hoch ein; Schüler schreiben den übrigen Leistungsfächern höhere Schwierigkeitsgrade zu. Relativ ungünstig schneiden Mathematikleistungskurse auf der Dimension der persönlichen Bedeutung der Unterrichtsthemen ab, nicht viel besser der fremdsprachliche Unterricht im Urteil der Schülerinnen. Die positivsten Wertungen erfahren der gesellschaftskundliche Bereich durch die Schülerinnen und Biologie durch die Schüler. Überraschen mag die fast identische Bewertung der naturwissenschaftlichen Fächer durch Schülerinnen und Schüler, aber schließlich handelt es sich bei den Mädchen, die eine „harte“ Naturwissenschaft als erstes Leistungsfach wählen, um eine hochselegierte Minderheit, wie die Analyse der Länderstatistiken gezeigt hat.

Die Bewertungsdimension „fachliche Anforderungen“ ist übrigens nicht ganz eindeutig zu interpretieren, weil die Annahme begründet erscheint, daß sie unter anderem vom Leistungsstatus des Beurteilers abhängt. Die Bestätigung hoher Anforderung könnte sowohl ein Moment der Kritik an wahrgenommener Überforderung enthalten als auch die Bestätigung der Erwartung, daß ein Leistungskurs hohe Anforderungen stellen muß, um seine besondere Funktion zu erfüllen. Beides scheint in gewissem Umfang zuzutreffen, und zwar insbesondere im zweiten Leistungsfach. Hier ergibt sich eine signifikante, aber niedrige Korrelation zwischen der Fachleistung (zuletzt erreichte Punktzahl im entsprechenden Leistungskurs) und der Höhe der Einschätzung der fachlichen Anforderungen ($r = .11$). Dichotomisiert man die Stichprobe am Median der Einschätzung fachlicher

Tabelle 4: Interkorrelationen der Bewertungen der Leistungskurse

	1. Leistungsfach			2. Leistungsfach		
	Fachliche Anforderungen	Persönliche Bedeutung	Qualität der Vermittlung	Fachliche Anforderungen	Persönliche Bedeutung	Qualität der Vermittlung
Persönliche Bedeutung	.23	1.00		.26	1.00	
Qualität der Vermittlung	.36	.38	1.00	.44	.42	1.00

Anforderungen, so ergeben sich statistisch hochsignifikante Unterschiede in den Mittelwerten der erreichten Punktzahl im zweiten Leistungskurs: Schüler, die die Anforderungen als hoch einschätzen, haben niedrigere Leistungen ($t=3.94, p<0.000$). Für die ersten Leistungskurse ist ein solcher Zusammenhang allerdings nicht zu ermitteln.

Die positive Konnotation der Einschätzung fachlicher Anforderungen ist dagegen aus der positiven Interkorrelation der drei Bewertungen ablesbar. Sie besagt, daß hohe fachliche Anforderungen durchaus vereinbar sind mit hoher persönlicher Bedeutung der Unterrichtsthemen und hoher Qualität der Vermittlung. Wie Tabelle 4 zeigt, sind diese Zusammenhänge wiederum für das zweite Leistungsfach ausgeprägter als für das erste.

Wie zu erwarten, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Bewertung der belegten Leistungskurse (persönliche Bedeutung der Unterrichtsthemen) und den sachlich-inhaltlich bestimmten dominanten Wahlmotiven (Persönliche Interessen, Persönliche Stärken, Berufsperspektiven). Zwar korreliert auch die Einschätzung der fachlichen Anforderungen positiv mit den beiden erstgenannten Wahlmotiven, doch der Zusammenhang ist hier nur schwach. Durchaus substantiell zu nennen sind dagegen die Korrelationen zwischen der Einschätzung der persönlichen Bedeutung der Themen und dem Wahlmotiv „Persönliche Interessen“ ($r=.48$) sowie dem Wahlmotiv „Entfaltung persönlicher Stärken“ ($r=.39$). Etwas schwächer ist die Korrelation mit dem Wahlmotiv „Berufliche Perspektiven“ ($r=.22$). Auch unsere zurückhaltende Interpretation des Wahlmotivs „Punkteoptimierung“ wird durch die positive Korrelation zur Einschätzung der persönlichen Bedeutung der Unterrichtsthemen weiter gestützt ($r=.15$, alle Angaben für das zweite Leistungsfach, die Korrelationen für das erste Leistungsfach zeigen das gleiche Muster, fallen aber etwas niedriger aus).

Zusammengefaßt: Die Schüler haben überwiegend, wie die Reform intendierte, ihren Interessen, Stärken und beruflichen Optionen entsprechend gewählt, und ihre Erwartungen in dieser Hinsicht sind durch die tatsächlich belegten Leistungskurse im Durchschnitt nicht enttäuscht worden.

4. Leistungsfachwahl und Studienfachwahl

Es ist gelegentlich festgestellt worden, daß die Entscheidung für den Besuch des Gymnasiums und das Abitur zunehmend weniger durch konkrete Studien- und Berufspläne begründet sei, sondern durch den Wunsch, Optionen für die Ent-

scheidungen nach dem Besuch der Sekundarschule offenzuhalten. Tatsächlich ist das Abitur in dieser Hinsicht allen anderen Sekundarschulabschlüssen nach wie vor überlegen, und bekanntlich wählt ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Abiturienten (zunächst) eine Alternative zum Hochschulbesuch, zum Beispiel in der dualen Berufsausbildung (BÜCHEL/HELBERGER 1994; BUTTLER/CZYCHOLL/PÜTZ 1993). Die im Rahmen von TIMSS durchgeführte Schülerbefragung bietet eine aufschlußreiche Momentaufnahme aus dem Prozeß, in dem sich diese Optionen verfestigen. Sie dokumentiert die Beratung durch Lehrer, Eltern und Bekannte. Sie zeigt, daß Väter und Mütter Alternativen zum Studium vorschlagen, nämlich bei etwa 40% bis 45% der Befragten; sie läßt erkennen, daß diese Beratung nicht ohne Zusammenhang mit den gewählten Leistungsfächern ist – bei Fremdsprachen und Naturwissenschaften wird häufiger ein Studium empfohlen – und daß es sich um einen Vorgang der Selbstselektion handelt, in dem die Schüler ihre bisherigen Schulleistungen berücksichtigen. Auf die bemerkenswerten Geschlechtsunterschiede in diesem Entscheidungsprozeß trotz gleicher Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern können wir aus Raumgründen hier leider nicht eingehen. Wir beschränken uns vielmehr auf eine Skizze der Zusammenhänge zwischen Leistungsfachwahl und Studienfachwünschen.

Zunächst sei noch einmal hervorgehoben, daß diese Planungen noch relativ offen sind, zumal die Mehrzahl der Befragten noch die 12. Jahrgangsstufe besuchte. Dies wird unter anderem deutlich in ihrer Antwort auf die Frage, „welche Art der weiteren Ausbildung“ sie anstreben. Sie machten offenbar überwiegend von der Möglichkeit Gebrauch, mehrere der vorgegebenen Alternativen anzukreuzen. Die Prozentwerte sind also nur als Maß für deren relative Attraktivität zu interpretieren. Für ein Universitätsstudium optieren 73% der Schülerinnen und 82% der Schüler. Für die Fachhochschule 33% der Schülerinnen, 28% der Schüler, eine berufliche Vollzeitschule 6% vs. 3%, Lehre oder Berufsschule 44% vs. 32%. Etwa die Hälfte der Befragten ist sich des Studienwunsches sicher; ein weiteres Drittel wählt die Alternative „möglicherweise“. Auch im Lichte dieser Ergebnisse erscheint die Prüfung der Frage, ob unter den Leistungsfächern stärker berufsorientierte Kurse angeboten werden sollten, notwendig. Die entsprechenden Empfehlungen der KMK von 1988 haben, wie die Länderstatistiken zeigen, kaum zu Veränderungen geführt. Daß die Studienfachwünsche der Schüler vor diesem Hintergrund relativer Ungewißheit der Entscheidung zu sehen sind, entwertet ihre Aussagekraft als Indikator für die Bedeutung von Studienplanungen für die Leistungsfachwahl nicht. Mit dem Problem, daß eine Korrespondenz zu den Leistungsfächern der GO für viele Studienfächer nicht evident ist, kann man nur pragmatisch umgehen.

Bis zu drei Studienfächer konnten benannt werden; insgesamt wurden 131 Studienfächer aufgeführt. In einem ersten Durchgang wurden die Studienfächer zu sechs Gruppen zusammengefaßt, die soweit wie möglich den sechs Kategorien von Leistungsfächern entsprechen. In einem zweiten Durchgang wählten wir eine Aufgliederung der Studienfächer in zehn Gruppen, um den Anteil strittiger Zuweisungen zu minimieren. Die Chi-Quadrat-Analysen der Kreuztabellen wurden für erstes und zweites Leistungsfach und erstes bis drittes Studienfach gesondert durchgeführt. Sie führen in allen Fällen zu höchst signifikanten Chi-Quadrat-Werten ($p < .0000$). Die Korrelationskoeffizienten liegen bei der Aufteilung in zehn Studienfachgruppen erwartungsgemäß höher (Cramer's V zwischen .24 und .27) als bei der Aufteilung in nur sechs Gruppen ($.20 < V < .26$). Ob diese Werte Korrespondenz zwischen Leistungsfachwahl und Studienfachwunsch anzeigen, ist nur durch die Inspektion der Tabellen zu klären (sie sind auf Anfrage bei den Autoren erhältlich).

Bei einem nicht zu engen Begriff von Korrespondenz kann man in etwa drei Viertel der Fälle durchaus von homologer Studienfachplanung sprechen. Schüler, die als erstes Leistungsfach eine „harte“ Naturwissenschaft gewählt haben, nennen als ersten Studienfachwunsch zu 60% ein Fach aus den folgenden Bereichen: Naturwissenschaft, Ingenieurwissenschaft, Mathematik/Statistik. Bei Anerkennung der Entscheidung für Biologie/Medizin als erstes Studienfach als noch homologe Wahl erhöht sich der Anteil auf ca. 75%. Bei einem ersten Leistungsfach aus dem fremdsprachlich-künstlerischen Aufgabenfeld (überwiegend Fremdsprachen) oder Mathematik als erstem Leistungsfach wird der gleiche Anteil erreicht, wenn ein erstes Studienfach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereich als ausreichend homologe Wahl anerkannt wird. Bei Deutsch als erstem Leistungsfach entfallen drei Viertel der Optionen auf ein erstes Studienfach aus den Gesellschaftswissenschaften, Deutsch/Linguistik, Fremdsprachen/künstlerischem Bereich. Niedriger liegen die Anteile homologer Studienfachwahlen bei Biologie als erstem Leistungsfach (ca. 52%) oder bei einem Leistungsfach aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (ca. 65%).

Zu erwarten ist, daß der Anteil homologer Wahlen in dieser weiten Definition bei der Gegenüberstellung von Leistungskurskombinationen und erstem Studienfachwunsch noch höher liegt. Dies trifft insbesondere für die Kurskombinationen Gesellschaftswissenschaft/Mathematik (ca. 90% homologe Wahlen), Gesellschaftswissenschaft/Biologie (90%), Gesellschaftswissenschaft/Naturwissenschaft (93%), sprachlich-künstlerisches Fach/Naturwissenschaft (80%), Biologie/Naturwissenschaft (78%) und die Kombination von zwei Naturwissenschaften (89%) zu.

Von besonderem Interesse sind dabei die Leistungskurskombinationen, die einem einzigen Aufgabenfeld entstammen und durch die geltenden Abiturregelungen als Fall zu weit gehender Spezialisierung eher eingeschränkt werden sollen. Hier bestätigt die vergleichsweise sehr hohe Korrespondenz zwischen Leistungsfächern und erstem Studienfachwunsch gerade auch, wenn man dieses Konzept eng definiert, erneut, daß beide Wahlen auf sehr ausgeprägte Interessenschwerpunkte verweisen. Das gilt nicht nur für die Naturwissenschaften, sondern auch für die Kurskombination aus zwei Fremdsprachen. Es ist zu vermuten und durch die Analyse von HUMMER (1986) empirisch bestätigt, daß nicht zuletzt diese Schüler durch die GO sehr effektiv auf ihr Studium vorbereitet sind.

5. Fazit

Ausgehend von der Vereinbarung der KMK zur Neuordnung der GO, wird auf der Grundlage der Kurswahlstatistiken der Bundesländer überprüft, inwieweit die wichtigsten Ziele dieser Vereinbarung inzwischen erreicht worden sind. Die Analyse der Daten zeigt, daß die weit überwiegende Mehrheit sowohl der Leistungs- als auch der Grundkurswahlen auf die traditionellen Fächer des gymnasialen Lehrplans entfällt. Damit ergibt sich trotz individueller Wahlen ein gemeinsamer Kernlehrplan der GO, der für praktisch alle Schüler die Fächer Deutsch, Mathematik, ein bis zwei Fremdsprachen, ein bis zwei Naturwissenschaften, ein bis zwei sozialwissenschaftliche Fächer, Religion/Philosophie, Mu-

sik/Bildende Kunst und Sport umfaßt. Trotz der noch bestehenden Unterschiede zwischen den Ländern in Umfang und fachlicher Struktur des Kursangebots ist dieser Kernlehrplan in allen Ländern anzutreffen. Das Kurswahlverhalten ist durch hohe Stabilität ausgezeichnet und schafft damit günstige organisatorische Voraussetzungen für die Lehrplanung und die Sicherung der Kontinuität von Lernprozessen. Wie die hohe Zahl verschiedener Leistungskurskombinationen zeigt, nutzen die Schüler das Kurssystem für eine ihren Interessen und Leistungen entsprechende Wahl. Die Empfehlung der KMK, das Kursangebot um berufsorientierte Fächer zu erweitern, ist bisher noch kaum umgesetzt worden.

Die Befragung von Oberstufenschülern im Rahmen der *Third International Mathematics and Science Study* bestätigt und ergänzt diese Befunde. Sie läßt eine positive Einschätzung des Kurssystems durch Schülerinnen und Schüler erkennen. Es bietet ihnen überwiegend die Möglichkeit, ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend und unter Berücksichtigung von Berufsperspektiven und Anforderungen des Abiturs ihre Schwerpunkte zu wählen. Die Qualität der belegten Leistungskurse enttäuscht ihre Erwartungen meist nicht. Weder die Länderstatistiken der Kurswahlen noch die Schülerbefragung ergeben Anhaltspunkte dafür, daß das Kurssystem Wahlmotive der Anstrengungsvermeidung in besonderer Weise fördert. Die Einstufung der Leistungsfächer hinsichtlich der fachlichen Anforderungen – sie streuen im Mittel eng um den Skalenwert 4=hoch – demonstriert zugleich, daß im Kurssystem der Unterschied zwischen Haupt- und Nebenfächern tatsächlich verschwunden ist. Man darf dies – zusammen mit der ebenfalls positiven Bewertung der Leistungsfächer hinsichtlich der persönlichen Bedeutung der Unterrichtsthemen – wohl auch als Hinweis dafür nehmen, daß in der Didaktik des Oberstufenunterrichts der schwierige Weg vom Neben- zum Leistungsfach besser bewältigt worden ist, als die Kritik vermuten läßt. Die Analysen sprechen dafür, daß die KMK gut beraten war (und sie war es in der Tat, wie die Empfehlung der Kommission dokumentiert), von einer Revision der Vereinbarung von 1988 abzusehen. Im Lichte der vorliegenden empirischen Untersuchungen hat auch die verbreitete Diagnose, mangelnde Studierfähigkeit sei wesentlich auf die Organisationsform des Kurssystems zurückzuführen, zunehmend an Plausibilität verloren. Angesichts des nach wie vor bestehenden engen Zusammenhangs zwischen Leistungskurswahl und Studienfachwünschen bzw. Studienfachwahlen ist die gegenteilige Annahme wahrscheinlicher. Ihre erneute Überprüfung (vgl. HUMMER 1986) bleibt ein Desiderat für die Forschung. Dies gilt im übrigen auch für Untersuchungen zur Qualität des Grundkursunterrichts.

Literatur

- BÜCHEL, F./HELBERGER, CHR.: Der Trend zu höherwertiger Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Chancen und Risiken. Technische Universität Berlin (Diskussionspapier 9/1994).
- BUTTLER, F./CZYCHOLL, R./PÜTZ, H. (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung, Nürnberg 1993.
- FURCK, C.-L.: Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen. Analyse einer Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 661–673.
- HUBER, L.: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule 87 (1995), 2, S. 161–182.

- HUMMER, A.: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf Schüler und Studenten. Eine Längsschnittstudie. Baden-Baden 1986.
- JUNGKUNZ, D.: Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Untersuchung. Bad Honnef 1980.
- JUNGKUNZ, D.: Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft 1 (1982), S. 73–83.
- LÄHNEMANN, M.: Schüler vor dem Numerus Clausus. Grundausswertung der Schülererhebung aus einer empirischen Untersuchung zu den Auswirkungen des Numerus Clausus auf die gymnasiale Oberstufe. Diss., Hannover 1979.
- ROEDER, P.M.: Bildungsreform und Bildungsforschung: Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: Empirische Pädagogik 3 (1989), 2, S. 119–142.
- VEREINBARUNG zur Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7.7.1972 in der Fassung vom 11.4.1988. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Ergänzbare Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe, zu Abendgymnasium und Kolleg sowie zur Abiturprüfung. Neuwied 1988.
- VERORDNUNG des Kultusministeriums über die Stundentafeln der Klassen 5 bis 11 der Gymnasien der Normalform und der Klassen 8 bis 11 der Gymnasien in Aufbauform mit Heim. In: Schulrecht. Ausgabe für das Land Baden-Württemberg. Ergänzbare Sammlung für Schule und Schulverwaltung in Landesausgaben. Neuwied 1994.

Abstract

Individualization of the curriculum by choice of advanced level courses in two or three subjects is a central feature of the reform of academic upper secondary schools. Opponents of the reform have argued that it jeopardizes the broad core curriculum indispensable for higher education, that it furthermore endangers the continuity of learning processes, and favours avoidance of effort by the choice of easy subjects. The authors empirically test the validity of these criticisms on the basis of two sets of data: statistics of course choices collected by ministries of education and a survey among students of academic upper secondary schools. The study shows that there is little empirical evidence for the validity of these critical arguments.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Peter M. Roeder, Dipl.-Päd. Sabine Gruehn,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin