

Herrmann, Ulrich

## Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur Aktualität von "Schulzeitverkürzung und Studiendauer" von Wilhelm Flitner (1937)

*Pädagogische Korrespondenz* (2014) 50, S. 19-29



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur Aktualität von "Schulzeitverkürzung und Studiendauer" von Wilhelm Flitner (1937) - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 50, S. 19-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122832 - DOI: 10.25656/01:12283

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122832>

<https://doi.org/10.25656/01:12283>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 50

HERBST 2014

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jormitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5     **IN MEMORIAM**  
Michael Tischer
- 7     *Michael Tischer*  
Prawda
- 12    **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**  
*Wilhelm Flitner*  
Schulzeitverkürzung und Studiendauer
- 19    *Ulrich Herrmann*  
Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung. Zur  
Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“  
von Wilhelm Flitner (1937)
- 30    **KÄLTESTUDIE**  
*Anne Kirschner*  
Hatties Transparenztraum: Freie Sicht auf das Lehren und Lernen
- 49    **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Andreas Gruschka*  
Wer gewinnt den *Deutschen Schulpreis*?  
Vom Preisen, von Wettbewerben und der Selbsterhöhung
- 67    **UNTERRICHTSFORSCHUNG**  
*Frank Ohlhaver*  
„Warum darf die mit Laptop spielen und wir nicht?“ – Eine  
Fallanalyse zur beruflichen Initiation und Kooperation von  
Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum
- 86    **DIDAKTIKUM**  
*Marion Pollmanns*  
Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens
- 101   **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE**  
*Marvin Baudisch/Frederic Hain*  
Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden

Ulrich Herrmann

## Das Gymnasium zwischen Bildung und Beschleunigung.

Zur Aktualität von „Schulzeitverkürzung und Studiendauer“  
von Wilhelm Flitner (1937)<sup>1</sup>

*„Aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen habe ich die neunjährige Höhere Schule auf acht Jahre verkürzt.“*

Bernhard Rust, Reichs- und Preußischer Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Erlass von 1937<sup>2</sup>

*„das ist die konsequente Fortsetzung der Entwicklung des deutschen Gymnasiums“*

Annette Schavan, Kultusministerin Baden-Württemberg, im Stuttgarter Landtag am 25. Juni 2003<sup>3</sup>

*„Hydraulische Pädagogik‘ zerstört Bildungsbereitschaft, sie produziert keine Genies, sondern kranke Kinder.“*

Joachim Bauer: Lob der Schule, Hamburg 2007, S. 38

*„Es gibt überhaupt keinen inhaltlichen Grund, die Schulzeit zu verkürzen.“*

Hans-Peter Meidinger, Bundesvorsitzender des Philologen-Verbandes, in der taz am 29.10.2014

### I

Nach den „wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen“, auf die sich Minister Rust bezog, musste nicht lange gesucht werden. Wilhelm Flitner erwähnt sie eingangs: Wenn die Absolventen von Gymnasien und Universitäten nicht

---

1 Jetzt in: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 10, Paderborn 1997, S. 69-76. – Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf das Problem der Begrenzung des Gymnasiums auf 8 Schuljahre. Die Studienzeitverkürzung durch das Bachelor-/Master-System bedürfte einer eigenen Kritik, die den Rahmen dieses Kommentars sprengte; die wichtigsten Gegenargumente (implizit auch gegen das BA-Studium) hat Flitner schon formuliert. – Zum Stand der Kritik heute: Liessmann 2006 sowie Nida-Rümelin 2006.

2 Erlass vom 20.3.1937, im Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung der Unterrichtsverwaltungen der Länder 3 (1937), Nr. 179, S. 155f.

3 Schavan 2003, S. 3163.

auf Arbeitslosigkeit treffen, sondern auf einen offenen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, dann sollen sie möglichst rasch ihren Beitrag zur volkswirtschaftlichen Gesamtleistung erbringen. Der Hintergrund: „Deutschland ist arm an Raum und an Schätzen des Bodens, sein wahrer Nationalreichtum liegt in der Kraft, in der Gläubigkeit und in der Tüchtigkeit seiner Männer und Frauen.“ (Amtsblatt 1938, S. 50) Was Rust natürlich nicht erwähnte, war der Umstand, dass die expandierende Wehrmacht dringend auf (Reserve-)Offiziersbewerber angewiesen war, für den geplanten Krieg zumal.

Wie sich die Bilder gleichen: Zwar nicht mehr „Volk ohne Raum“, aber ohne Bodenschätze, weswegen, so die Bundeskanzlerin, die klugen Köpfe der jungen Generationen der wertvollste „Rohstoff“ der Nation seien. Dieser „Rohstoff“ muss jedoch alsbald eingesetzt werden. Angesichts des demographischen Wandels müssten Abiturienten früher in Ausbildung und (verkürztes) Studium gebracht werden, um rascher auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen.<sup>4</sup> Sie würden dann auch besser mit entsprechend jungen Bewerbern aus dem Ausland konkurrieren können (ebd., S. 88) – ein Sachverhalt, der in Wirklichkeit noch kaum eingetreten ist, weil diese als nicht hinreichend qualifiziert gelten. Egal: Mit der Gymnasialzeitverkürzung um ein Jahr „entsprechen wir internationalen Vergleichsmaßstäben“ (Schavan 2003, S. 3163). Wer wollte da noch national denken, im deutschen Bildungsföderalismus womöglich gar provinziell gescholten werden? Auf welche „Vergleichsmaßstäbe“ die Ministerin Schavan sich bezog, sagte sie nicht. Auf die Potentiale unserer frisch gebackenen Diplom-Ingenieure, auf die Leistungsfähigkeit unserer Exportindustrie und auf unsere Erfolgsbilanz beim Europäischen Patentamt jedenfalls nicht. Hingegen wechselte sie ins Schauspielfach „Fürsorglichkeit“: Das Abitur müsse mit 17 oder 18 möglich sein und nicht erst mit 19 oder 20 Jahren, denn: „Wir sind es den jungen Leuten schuldig, dass wir verantwortungsbewusst mit ihrer Lebenszeit umgehen.“ (ebd.)<sup>5</sup> Vor allem hätten sie später mehr Rentenbeitragsjahre vorzuweisen (Stoiber). Die Gymnasiasten haben aber ganz andere Sorgen. Dieser Umgang mit Lebenszeit führte nämlich, wie nicht anders zu erwarten gewesen, zu mehr Stoff- und Leistungsdruck („hydraulische Pädagogik“), und die von Joachim Bauer vorausgesagten kranken Kinder führten zu einem Netzwerk von Kinder- und Jugendärzten im Raum Stuttgart unter dem Label „G8 ist in der Sprechstunde angekommen“ (unspezifische psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen u.a.m.).<sup>6</sup> Unter der Hand wurde auch der Ganz-

---

4 Vgl. dazu die Regierungserklärung des bayerischen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber vom 6.11.2003, auszugsweise abgedr. in: Klemm 2014, S. 87f.

5 Dieses Lebenszeit-Argument stammte von Jürgen Baumert aus einem ganz anderen Zusammenhang, nämlich dem fehlenden Lernzuwachs in einigen Fächern in einigen Klassenstufen: das sei unverantwortlich verschwendete Lebenszeit.

6 Dazu die Ergebnisse einer Münchner Studie von 2008 (vgl. Klemm 2014, S. 96): Kopfschmerzen, Reizbarkeit, Schlaflosigkeit, Überforderung in der Schule, Zeitmangel für Erholung. – Die Belastung der G8-Schüler/innen mit Wochenarbeitsstunden (bes. am Wochenende) würde im „normalen“ Arbeitsleben sofort zur Arbeitsniederlegung führen! Der verantwortliche Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen, den die Ministerin Schavan re-

tagsbetrieb eingeführt, ohne dass die dafür erforderliche Infrastruktur vorhanden gewesen wäre.

Was Schavan natürlich nicht erwähnte, war das haushaltspolitische Sparziel: Gymnasiallehrer/innen für einen kompletten Jahrgang einzusparen. Und um keine Referendare ausbilden zu müssen, die nachher nicht übernommen werden können – um also auch diesen Kostenfaktor („Rohstoff“ als Fehlinvestition?!) zu senken, wurde anstelle der herkömmlichen Lehramtsstudiengänge die BA/MA-Studienstruktur auch für das Lehramtsstudium eingeführt, bei deren Abschlüssen kein Anspruch mehr auf Übernahme ins Referendariat besteht.<sup>7</sup>

## II

Bleibt im Gymnasium bei der Beschleunigung die Bildung auf der Strecke? Bitte nur ja nicht! „Durch diese Maßnahme darf jedoch die Bildungshöhe der Höheren Schule nicht herabgemindert werden. [...] Die gesamte Arbeit [in der Höheren Schule] soll daher von vornherein auf das Ziel der Reife ausgerichtet sein.“ (Rust im Amtsblatt 1938, S. 46) Oder vielleicht doch? Zur Umstellung auf G8 „gehören neue Bildungsstandards und ein Kerncurriculum. [...] Wir wollen [...] die Konzentration auf den ‚Grundwortschatz‘ eines Faches. Wir wollen die Konzentration auf Fundamente, auf Grundlagen, auf das, was dann noch zu vertiefter Allgemeinbildung führen kann.“ (Schavan 2003, S. 3164) „Kann“ – und wenn nicht? Und was macht einer mit einem „Grundwortschatz“, wenn ihm die Syntax und die Grammatik des Faches fehlen? Was Wilhelm Flitner „grundlegende Geistesbildung“ genannt und woraus sich ein gymnasiales Bildungsprogramm ergeben hatte (Flitner 1997), ist längst in Vergessenheit geraten. Wir werden mit Bildungsstandards vertröstet – im Hinblick auf den originären Sinn von Bildung ein Selbstwiderspruch, eine *contradictio in objecto* –, deren Erreichung ausgerechnet durch „zentrale Klassenarbeiten“ (Schavan 2003, S. 3164) überprüft werden soll, und auf ein Kerncurriculum mit Kompetenzorientierung<sup>8</sup> verwiesen, das in Ermangelung von fachlich ausgebildeten Lehrkräften von der Grundschule bis in die Gymnasiale Oberstufe entweder in neuen Fächerverbänden umgesetzt werden muss, oder der Fachunterricht wird reduziert oder fällt zeitweise gleich ganz aus. Deshalb verfügen viele Abiturienten weder über einen „Grundwortschatz“ noch eine Syntax, die ihnen eine hinreichende geschichtlich-politische, soziale und kulturelle Entzifferung unserer Lebenswelt erlau-

---

klamierte, erweist sich in der Konsequenz von G8 als höchst unverantwortlich. Sie hat in ihrer neuen Position gerade in Rom täglich viele Möglichkeiten, (nicht nur) ihre schulpolitischen Sünden abzubüßen. Tätige Reue kann man von Politikern bekanntlich ja nicht erwarten.

7 Die voraussehbare strukturelle Folge auf diese Dequalifizierungsmaßnahme des Lehramtsstudiums ist die aktuelle „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern.

8 So die baden-württembergischen Bildungspläne von 2004, in denen die Vorrede von Hartmut von Hentig jedoch an „Kenntnissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen“ festhält!

ben würde, von einer mit der Studienberechtigung einhergehenden Studienbefähigung in allzu vielen Fällen gar nicht zu reden, wie die mit G8 und BA-Studium gestiegenen Studienabbrecherquoten an den Hochschulen und Universitäten beweisen und was die Nachfrage nach Übergangs-Kollegs (Tübingen, Ulm, Salem) erklärt.

Bildungskatastrophen können auf ganz unterschiedliche Weise recht wirksam herbeigeführt werden. Es genügt schon, Lernen durch relativ sinnfreie „Lernjobs“ auf punktuelle Lern-Leistungserbringung zu reduzieren. Schule und Unterricht werden dadurch im Kern dereguliert. Dieser Befund wird dadurch bestätigt, dass inzwischen der Ruf nach einer *pädagogischen* Re-Regulierung unüberhörbar ist. Dabei sind die pädagogischen Einsichten und Grundsätze wahrlich nicht neu; Wilhelm Flitner nennt sie beiläufig: die Entwicklungsmöglichkeiten und die Reifungsprozesse der Schüler/innen vollziehen sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit in unterschiedliche Richtungen; sie lernen unterschiedlich rasch und gut; Verstehensprozesse lassen sich nicht willkürlich oder beliebig beschleunigen (vgl. Gruschka 2011; Aebli 1980/81); geistige Selbständigkeit lässt sich nicht nach Lehrplan als Fahrplan herbeiführen und erst recht nicht durch stupide Gedächtnisabfrage feststellen. Aus all dem ergibt sich, dass Schule und Unterricht, Lehren und Lernen, Vermitteln und Aneignen individuell entwicklungsgerecht erfolgen müssen, um die gewünschten Ziele erreichbar werden zu lassen. Unser starres Jahrgangssystem, das vom Militär übernommen wurde, ist ebenso zweckwidrig wie die durchgetakteten Stoffverteilungspläne, die auf die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsbefähigungen im Entwicklungs- und Reifungsprozess von der Kindheit über Pubertät und Jugendzeit bis an die Schwelle des Erwachsenseins keine Rücksicht nehmen. Die schärfste Schulkritik wird daher zur Zeit vonseiten der Entwicklungsneurologie und -pädiatrie sowie der Neurobiologie vorgetragen (vgl. Bauer 2007; Largo 2010; Roth 2011; Strauch 2007).<sup>9</sup>

### III

In der Schöpfungsgeschichte der Schulen steht nichts über deren Anfang und Ende (lebensgeschichtlich) und die Schulbesuchsdauer. Man kann beides willkürlich festlegen: Pflichtschulzeit von 6 bis 16 Jahren (für Frühstarter auch mit 5), Grundschule 4 oder 6 Jahre, Höhere Schule 8 oder 9 Jahre (für sog. Hochbegabte auch beliebig kürzer), Verlängerungsmöglichkeiten je nach Versetzungsordnung oder in Privatschulen. Ebenso können Schullaufbahnen und Profilbildungen nach der Grundschule willkürlich eröffnet oder verschlossen werden: durch Gesamt-/Gemeinschaftsschulen oder ein gegliedertes System der sog. weiterführenden Schulen, mit fachlichen Profilen, allge-

---

<sup>9</sup> Der ehem. Leiter von Salem, Bernhard Bueb, hat denn auch zu Recht darauf hingewiesen, dass Leistungserhebungen wie bei PISA im 15. Lebensjahr zu einem Zeitpunkt vorgenommen würden, an dem die Schüler mit der Pubertät erst seit kurzem die ungünstigste Lebensphase für Schulleistungen hinter sich hätten.

meinbildend oder berufsorientiert; die Sackgassen und die Regelungen für Auf- und Abschlüssen sind ebenfalls willkürlich. Es kann also nicht verwundern, dass das derzeitige System bei den Eltern keine hohe Akzeptanz genießt, und in der Lehrerschaft werden fast nur die Grundschullehrer/innen als für die Kinder hilfreich anerkannt und wertgeschätzt.<sup>10</sup>

Für die Höheren Schulen wurde in der NS-Zeit die Typenvielfalt beseitigt zugunsten einer achtjährigen „Zwei-Säulen-Regelung“: (1) die Oberschule als „Normalform“, getrennt für Jungen (mit 2 Profilen: mathematisch-naturwissenschaftlich und sprachlich) und Mädchen (sprachlich und hauswirtschaftlich), grundständig oder als Aufbauform ab Klasse 7; (2) das grundständige Gymnasium als „Sonderform“ (!) (Amtsblatt 1938, S. 53f.). Der Unterricht wurde strikt auf den Vormittag begrenzt (wobei der Samstagvormittag hinzugerechnet werden muss). Der Text „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ (ebd.) ist von der NS-Ideologie geprägt, wozu die Absage an das „Trugbild der gebildeten Persönlichkeit“ und den „falschen Bildungsanspruch“ der „Allgemeinen Bildung“ (ebd., S. 49) sowie die Betonung von Leistung und Auslese für die Heranbildung einer Funktionselite im NS-„Führer-Staat“ gehört. Aber auch die NS-Pädagogen hatten die Lehren der modernen Psychologie und Methodik des schulischen Lehrens und Lernens aus der Reformpädagogik sowie die Praxis der „Jugendführung“ in der Jugendbewegung verstanden und wussten sie für ihre Zwecke zu nutzen (vgl. Scholtz 1989; Herrmann 1994). Daher lesen sich auch in diesem NS-Text die damals modernen Lehren zu Schule und Unterricht wie ein Gegenbild zu der heutigen propagierten technokratischen Deregulierung des Lernens.

Der Binnenraum der Schulpraxis ließ sich auch 1938 im Amtsblatt aufgrund pädagogisch-psychologischer und methodisch-fachlicher Erfahrung und Expertise folgendermaßen artikulieren: Die Bildungsarbeit der Höheren Schule beruht auf der selbständigen Aneignung des Wissens und Könnens; der Schüler soll nicht „fertige Ergebnisse übermittelt“ bekommen, sondern „indem er veranlasst wird, den Vorgang des Erkennens und Verstehens in sich selbst zu vollziehen, soll in ihm die Fähigkeit zu eigener, selbstverantwortlicher Entscheidung geweckt werden.“ Diese Fähigkeit ergebe sich aber vor allem durch das intellektuelle Abarbeiten an „Widerständen“ (nebenbei einer wichtigen Form der Charakterbildung), und Wissensvermittlung als Selbstzweck sei schädlich: „das Vielerlei stumpft die Sinne und den Wissenstrieb ab, ermüdet den Verstand, lähmt die Willenskraft“. „Ein Sichverlieren in stoffliche Nichtigkeiten und eine unnötige Breite des Unterrichtsganges sind Zeitvergeudung und lähmen die Arbeitslust.“ Die „Lernschule alten Stils“ ist passé. Unterrichtsgrundsatz ist der Arbeitsunterricht (wie er schon in der Weimarer Verfassung stand) – alles, was „die Selbsttätigkeit des Schülers fördert, ihn zu eigenem Denken und Urteilen führt“. Was heute Methodenwechsel heißt, liest sich 1938 so: „Durch lebendigen Wechsel der Ar-

---

10 In der Skala des Ansehens von Berufen des Allensbach-Instituts sind die Grundschullehrer/innen an die Spitze aufgestiegen, und die Studienräte rangieren bei den Schlusslichtern. Für Lehrer insgesamt ergibt sich demzufolge ein (irreführender) mittlerer Platz.

beitsweise muss dafür gesorgt werden, dass der Jugend ihre ursprüngliche Frische und ihr natürlicher Bildungstrieb erhalten bleibt.“ Der Unterricht soll dem Schüler Mut machen, sein Selbstvertrauen heben und ihm nicht die Freude an der eigenen Leistung rauben: „Jede selbständige Denkleistung ist als solche zu würdigen.“ Überforderung sei zu vermeiden, jedoch seien die Leistungs- als „Mindestanforderungen“ zu verstehen. „Bei der Anfertigung von Klassenarbeiten sind den Schülern schrittweise die Hilfsmittel in die Hand zu geben, die ihnen auch im Leben zur Verfügung stehen werden. Die Durchsicht und Beurteilung der Arbeiten darf nicht im Verurteilen steckenbleiben, sondern hat wie alle Erziehung der Förderung zu dienen und daher durch aufbauende Kritik und Anerkennung von Leistungen zur Weiterarbeit zu ermutigen.“ „Wachsenlassen und Führen“ solle sich ergänzen – ein implizites Theodor Litt-Zitat (Litt 1965), eines bekannten Regime-Gegners, der 1937 mit Redeverbot und Entlassung (Universität Leipzig) mundtot gemacht worden war. Es wird (ohne Nennung, weil durch seine „geisteswissenschaftlichen“ Schüler unerwünscht) Dilthey zitiert: Schulreform findet nur durch die pädagogische Arbeit in der Schulstube statt, „Richtlinien können nur die Wege dazu ebnen.“<sup>11</sup> Auch Hattie („Auf den Lehrer kommt es an!“) *avant la lettre* fehlt nicht, fragt sich nur, wie: „Ohne die lebendige Lehrerpersönlichkeit ist der beste Lehrplan tot.“ Persönlichkeit *versus* Fachlichkeit? Und im Übrigen ist der „wirkungsvollste Helfer“ die Lehrer-Schüler-Beziehung „in Gefolgschaft und richtig verstandener Kameradschaft“<sup>12</sup> – eine Anspielung auf das Leitbild der 1925 ins Leben gerufenen sozialpädagogisch-reformpädagogischen Gilde Soziale Arbeit (vgl. Dudek 1988). Wir sagen heute dazu „Beziehung“ oder „Bindung“ oder „Spiegelung“ oder „Resonanz“ (Bauer 2007, S. 26ff.) (und beachten hoffentlich auch deren prinzipiell manipulativen Charakter, der Gefährdungen und Übergriffe ermöglicht).

Am 1. September 1939 begann Nazi-Deutschland den Zweiten Weltkrieg. Die achtjährige Höhere Schule wurde Nebensache und hatte infolge der bald eintretenden Kriegsfolgen keine Erprobungs- oder Bewährungschance. Zunehmend mehr Unterricht musste ausfallen, und als 1944/45 selbst Oberstufenschüler als Flakhelfer und Frontsoldaten einberufen wurden, trös-

---

11 Dilthey 1890/1962, S. 83-89: „Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere Arbeit in den Schulstuben vollbracht. Reglements können nur die Wege zu ihr ebnen.“ (S. 85) – Im Übrigen ein höchst lesenswerter Text, der 1890 im Zusammenhang mit der Berliner Gymnasial-Reform-Konferenz für Preußen entstanden ist. Dilthey geißelt den Klassencharakter des Gymnasiums ebenso wie den „Alptraum“ der Abiturprüfung; er kritisiert einen Unterrichtsbetrieb, der den „freien Flügelschlag der jugendlichen Seele behindert“ und plädiert für „pädagogische Versuchsanstalten“: Was kann denn im Gymnasium in den verschiedenen Fächern überhaupt erreicht werden? Ohne diese empirische Grundlage habe der Streit z.B. über den Bildungssinn der modernen Sprachen und/oder den der Naturwissenschaften „nachgerade etwas Lächerliches“.

12 „Führung“ und „Gefolgschaft“ als Ausdruck einer freiwilligen Gesellungsform hatte in der Jugendbewegung einen anderen Sinn als im NS: Siegfried Bernfeld widmete sein Buch „Das jüdische Volk und seine Jugend“ (1919, jetzt in : Ders.: Werke, Bd. 3, Gießen 2011) seinem „Führer“ (Mentor) Gustav Wyneken „in treuer Gefolgschaft“ (Widmungsexemplar im Wyneken-NL im Archiv der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein).

tete man sie durch Verfügungsverfügung mit dem „Not-Abitur“ (das sich nach Kriegsende häufig als wertlos herausstellte). – In den Westzonen kehrte man zum neunjährigen Gymnasium zurück, in der SBZ/DDR blieb es bei der schließlich achtjährigen Erweiterten Oberschule (EOS, mit drei Profilen) und wurde nach der Wende z.B. in den Freistaaten Sachsen und Thüringen bis heute beibehalten.

#### IV

Was folgt aus alledem für das Thema „Schulzeitverkürzung“? Die Schulbesuchsdauer einer jeweiligen Schulart und Schulstufe muss schematisch für einen „Normalfall“ angenommen und festgelegt werden, damit der Schulträger die erforderlichen personellen und sächlichen Aufwendungen für das „Normangebot“ errechnen, etatisieren und bereitstellen kann. Insofern ergibt sich die jeweils vorgesehene Schulbesuchsdauer schematisch aus einer Kombination von Schulzweck bzw. -ziel (Abschluss und Anschluss) und den sachlich-inhaltlichen Erwartungen/Anforderungen an Ab- und Anschlüsse. Ausnahmen bestätigen, dass die Regel anders lautet: entwicklungsbedingte Einschulungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (am Beginn des 5. oder 6. Lebensjahres), unterschiedliches entwicklungs- und leistungsbedingtes Erfüllen der Normerwartungen, „Sitzenbleiben“ oder eine „Klasse“ überspringen u.a.m.

Um diese Normangebote etablieren zu können, müssen die Schülerströme kanalisiert werden (vgl. Friedrich 2006), und dies geschieht üblicherweise entlang von Begabungen (niedrige, mittlere, höhere). Begabungen sind jedoch Potentiale, die für ihre Entwicklung und Entfaltung auf Förderung angewiesen sind; denn sie stehen nicht fest. Daraus ergibt sich *der* Grundkonflikt unseres öffentlichen staatlichen Schulsystems: Person *versus* Institution oder auch: Pädagogik *versus* Bürokratie. Die Person (Schüler) muss die Schule absolvieren, aber die Institution Schule erzwingt (mit einer gewissen Variationsbreite) die Modalitäten. Insofern ist das öffentliche staatliche Schulsystem, das im 19. Jahrhundert entstand, bis heute noch nicht in der Demokratie angekommen, was nämlich im Bildungs- und Schulbereich bedeuten würde: Vorrang der Menschen- und Bürgerrechte *vor* den Reglementierungen durch die Bürokratie.

#### V

Bildung oder Beschleunigung? Zunächst ist zu sagen, dass sich Bildung – schulisch angeregt, vermittelt, befestigt – „ereignet“: durch eigenes Interesse, ein Angebot, Zeit der Muße, der Besinnung, der Herausforderung, der Bewährung usw., eben nicht durch effizienz-orientierte Kosten/Nutzen- oder Aufwand/Ertrag-Berechnungen, sondern durch die Effektivität von Erfahrungs-, Arbeits- und Reflexionsprozessen, die gebunden sind an den Faktor – *Zeit!* Der Zeitbedarf für Lernen und Memorieren, Erinnern und Verstehen ist individuell unterschiedlich, so dass sich „Bildung oder Beschleunigung“ in-

soweit als realitätsfremde Alternative entpuppt. Und selbst wenn man sich auf sie einließe: Wer wollte ein langweilendes G9 einem belebenden G8 vorziehen? Wer würde nicht ein arbeitsschul-orientiertes G9 einem memorierfixierten G8 vorziehen? Beide Gymnasialformen können richtig und falsch, ärgerlich und förderlich ausgestaltet werden. Auf die Schulleitung und das Kollegium kommt es an! – sozusagen *Hattie-plus*.

Die Griffigkeit von „Bildung oder Beschleunigung“ sollte vor allem nicht vom eigentlichen G8-Problem ablenken: der „Verdichtung“ des gymnasialen „Pensums“ in den Klassen 5-9 (Klemm 2014, S. 110). Der übliche Abitur-Leistungsvergleich G8/G9 besagt nichts: Er kann der in beiden gleich langen dreijährigen Oberstufe gar keine großen Unterschiede zeigen, aus welchen Gründen wären sie denn auch zu erwarten gewesen? Die „Verdichtung“ in der Unter- und Mittelstufe wird belegt (neben der Beobachtung der Kinder- und Jugendärzte) durch die subjektive Wahrnehmung der Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern, die sich in objektiven Daten niederschlägt: Wenn die Übertrittsquoten von der Grundschule ins allgemeinbildende Gymnasium in drei Bundesländern, die das acht- *und* das neunjährige Gymnasium anbieten (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein), zusammen genommen werden, ergibt sich, dass nur 6,5% der Schüler/innen aus G8-Schulen, aber 18,9% der Schüler/innen aus G9-Schulen keine Gymnasialempfehlung haben (ebd., S. 103). Die (vermutlich) weniger leistungsfähigen Schüler/innen sollten von den Höheren Schulen ferngehalten werden, hatte Minister Rust 1938 verlautbart – jetzt wird eben dies mit G8 systemisch realisiert, sofern die Absolventen der Sekundarstufe I nicht die Möglichkeit haben, in einer G9-Variante des Allgemeinbildenden Gymnasiums – Wirtschafts-, Technisches, Sozialwissenschaftliches Gymnasium – ebenfalls die allgemeine Hochschulreife zu erlangen.<sup>13</sup>

## VI

Die Alternativen G8 *oder* G9 oder G8 *und* G9 sind aufgrund historischer und aktueller Erfahrungen leicht zu lösen. Im Wilhelminischen Kaiserreich, also vor 1918, erfolgte die Versetzung im Gymnasium im Halbjahrestakt, so dass bei Nicht-Versetzung der Zeitverlust (die „Ehrenrunde“) erträglich und fürs Überspringen eines Halbjahres die Herausforderung überschaubar war. Jedenfalls war eine Abiturprüfung zwischen dem 17. und 19. Lebensjahr möglich. Diese Gymnasien als „Oberrealgymnasien mit Realschule“ waren auch sonst der erfolgreichste Schultyp der deutschen Schulgeschichte; denn er konnte *de facto* bis zum „mittleren“ Abschluss als Gemeinschaftsschule funktionieren sowie gymnasiale grundständige bzw. Aufbauprofile je nach Bedarf und Wünschen in der Elternschaft anbieten. Die Odenwaldschule (gegr. 1909) bei Heppenheim an der Bergstraße wurde die bekannteste Re-

---

13 In Baden-Württemberg immerhin 30% aller Studienberechtigungen über die G9-Variante der Beruflichen Gymnasien; Tabelle der Bundesländer bei Klemm 2014, S. 100.

formschule der Weimarer Zeit, weil sie ein Kurssystem anbot, das das Absolvieren des gesamten Bildungsplans konsequent individualisierte: der „Vorzug des Kurssystems liegt darin, dass ein Schüler, der einen Kurs ohne genügenden Erfolg besucht oder wegen Krankheit versäumt hat, nur diesen Kurs wiederholen muss, während er bei dem Klassensystem entweder mit Lücken aufrückt oder ein ganzes Jahr zurückbleibt.“ (Erdmann 1914/2010, S. 160). Außerdem entfällt durch dieses System die starre Festlegung von Profilen und Abschlüssen: „Der eine Zögling kann sich vorwiegend Alten Sprachen, der andere Neuen Sprachen zuwenden. Er kann in ganz verschiedenem Ausmaß mathematische Naturwissenschaften oder Biologie betreiben, künstlerische oder technische Kurse besuchen, ohne dass dadurch die Geschlossenheit der ganzen Schule notleidet.“ (Erdmann 1930/2010a, S. 164). Und in drei Berufen kann man bis heute die Gesellenprüfung ablegen. Schulen in Freier Trägerschaft nehmen bis heute Schüler/innen zu *jedem* Zeitpunkt während des Schuljahres auf. Das Landheim Schondorf (am Ammersee) betreibt ein staatlich genehmigtes Gymnasium, das von der Aufnahme- und Versetzungsordnung des Freistaates Bayern ausgenommen ist: jeder Schüler absolviert eine Abschlussprüfung (gleich über den Schulhof im staatlich anerkannten Gymnasium des Landheims) im Sekundarbereich zu einem Zeitpunkt und mit einem Anspruchsniveau, die er selber vorgibt. Letztlich sollte alles auf das Konzept „Abitur im eigenen Takt“ hinauslaufen, hervorgegangen aus einem SchulLabor der Robert Bosch Stiftung (vgl. Stöffler/Förtsch 2014), mit Regelungen für das Abitur, wie sie sowohl dem Kursbetrieb vor 100 Jahren als auch den aktuellen Empfehlungen der „zwei Geschwindigkeiten“ entsprechen würden: zeitliche Entkoppelung der Prüfungsteile im Abitur, halbjährliche Prüfungen, individueller Korridor zum Abitur<sup>14</sup>, Wiederholbarkeit von Teilprüfungen (vgl. Baumann 2014, S. 64f.).

Bildung oder Beschleunigung? Schulen, Hochschulen und Universitäten haben hierzulande den Auftrag, „Bildungsanstalten“ zu sein und nicht nur Agenturen für Kompetenzerwerb. Es gibt gute Gründe, für die Besuchsdauer mit flexiblen Randzonen Mindest- und Höchstzeiten festzulegen, damit junge Leute selber lernen, mit ihrer Lebenszeit verantwortlich umzugehen. Wollen Schulen ihre Bildungsziele erreichen – Persönlichkeitsentwicklung sowie vertiefte Kenntnisse und Fertigkeiten –, dann müssen sie immer auch Orte der Entschleunigung, der Besinnung sein (vgl. Reheis 2007). Wollen sie Über- und Unterforderung vermeiden, müssen sie die Lern- und Studienwege flexibel halten. Und wenn sie Möglichkeiten zur Entfaltung und Bereicherung von Interessengebieten und für den berühmten „Blick über den Tellerand“ anbieten sollen, müssen auch dafür Zeitfenster zur Verfügung stehen. Und genau diese stehen im G8-Gymnasium und im BA-Studium in der Regel nicht mehr zur Verfügung – der Bildungsauftrag ist im Prinzip auf der Strecke geblieben.

---

14 Dazu die Überlegungen und Berechnungen zu „Zwei Geschwindigkeiten in der Oberstufe“ bei Klemm 2014, S. 108-111.

## Literatur

- o.V.: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, in: *Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder 4 (1938), S. 48-56.
- Aebli, Hans: *Denken, das Ordnen des Tuns*, 2 Bde., Stuttgart 1980/81.
- Bauer, Joachim: *Lob der Schule*, Hamburg 2007.
- Baumann, Johannes: Die KMK sollte das Abitur neu denken – nicht nur wegen des Abiturs, in: Stöffler/Förtsch (Hrsg.) 2014, S. 62-66.
- Dilthey, Wilhelm: *Schulreformen und Schulstuben* (1890), in: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. VI, Stuttgart/Göttingen 1962, S. 83-89.
- Dudek, Peter: *Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“*, Frankfurt/Main 1988.
- Erdmann, Otto: *Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule* (1914), jetzt in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Paul Geheeb: Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb, Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern*, Jena 2010, S. 155-161.
- Erdmann, Otto: *Die Kursorganisation der Odenwaldschule als Modell der künftigen Gestaltung des öffentlichen Schulwesens* (1930), jetzt in: Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Paul Geheeb: Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb, Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern*, Jena 2010a, S. 162-165.
- Erlass vom 20.3.1937, im *Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. *Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung der Unterrichtsverwaltungen der Länder* 3 (1937), Nr. 179, S. 155f.
- Flitner, Wilhelm: *Gesammelte Schriften*, hrsg. von Karl Erlinghagen, Band 10, Paderborn 1997.
- Friederich, Gerd: *Die betrogenen Schüler*, Donauwörth 2006.
- Gruschka, Andreas: *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *„Die Formung des Volksgenossen“*. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches, Weinheim/Basel 1985.
- Herrmann, Ulrich/Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung*, Weinheim/Basel 1994.
- Klemm, Klaus: *Expertise zur Diskussion um die Dauer der gymnasialen Schulzeit in Bayern*, in: Stöffler/Förtsch (Hrsg.) 2014, S. 84-111.
- Largo, Remo: *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*, Hamburg 2010.
- Liessmann, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien 2006.
- Litt, Theodor: *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (1927), 12. Auflage, Stuttgart 1965.
- Nida-Rümelin, Julian: *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel*, München 2006.
- Reheis, Fritz: *Bildung contra Turboschule!*, Freiburg i.Br. 2007.
- Roth, Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt*, Stuttgart 2011.
- Rust, Bernhard: *Neuordnung des höheren Schulwesens*, in: *Amtsblatt: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. *Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder* 4 (1938), S. 46f.
- Schavan, Annette: in: *Landtag von Baden-Württemberg*, 13. Wahlperiode, 46. Sitzung, 25.6.2003, Protokoll, S. 3163ff.

- Scholtz, Harald: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung, in: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim/Basel 1989, S. 221-241.
- Stöffler, Friedemann/Förtsch, Matthias (Hrsg.): Abitur im eigenen Takt. Die flexible Oberstufe zwischen G8 und G9, Weinheim/Basel 2014.
- Strauch, Barbara: Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern, Berlin 2007.