

Furck, Carl-Ludwig

Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen - Analyse einer Bildungsreform

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 661-673



Quellenangabe/ Reference:

Furck, Carl-Ludwig: Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen - Analyse einer Bildungsreform - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 661-673 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142722 - DOI: 10.25656/01:14272

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142722>

<https://doi.org/10.25656/01:14272>

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 29 – Heft 5 – Oktober 1983

I. Essay

- CARL-LUDWIG FURCK Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform 661

II. Thema: Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus

- KURT AURIN Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“ 675
- HARALD SCHOLTZ Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945 693
- HASKO ZIMMER Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933 711
- REINHARD DIETHMAR Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? 725

III. Thema: Studien zur Sozialgeschichte der Erziehung

- CHRISTA BERG Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels 735
- ETIENNE FRANÇOIS Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts 755
- FRANZ KOST Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 769

IV. Diskussion

- WOLFGANG W. WEISS Das Bild der Familie in bundesdeutschen Schulbüchern 783
- JÜRGEN OELKERS Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken 801

V. Besprechungen

MICHAEL WINKLER	HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik 817
WOLFGANG SCHEIBE	HANS SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 822
ULRICH HERRMANN	NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit 825
HARALD SCHOLTZ	HERMANN GIESECKE: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend 830
HARALD SCHOLTZ	ARNO KLÖNNE: Jugend im Dritten Reich 835
WOLFGANG SCHEIBE	WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 841

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

(Durch ein Versehen beim zweiten Umbruch für das Heft 3 sind mehrere Zeilen in WOLFGANG SCHEIBES Rezension des 1. Bandes der Gesammelten Schriften von WILHELM FLITNER vertauscht worden. Darum erscheint diese Besprechung – in korrigierter Fassung – in diesem Heft noch einmal.)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

KURT AURIN: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“*

Zur Durchsetzung seiner Ideologie und seiner machtpolitischen Absichten hat sich der Nationalsozialismus von Anfang an der Politisierung der Pädagogik bedient. Der Beitrag skizziert die Ideologie des Völkischen, des biologischen Rassismus und des Führerkults und rekonstruiert die Wege und Mittel einer politisch instrumentalisierten Erziehung, die sich auf alle Lebensbereiche ausdehnte. Deren Wirkungsmechanismen werden unter Bezugnahme auf Ergebnisse politikwissenschaftlicher, historischer und soziologisch-psychologischer Forschungen analysiert. Dabei wird aufgezeigt, in welcher Weise die Sozialisationsbedingungen des Bürgertums zur Zeit der Wilhelminischen Ära und die geistesgeschichtlichen und kulturkritischen Zeitströmungen die nationalsozialistische Politisierung der Pädagogik vorbereiteten und begünstigten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer demokratischen Erziehung, welche die Irrwege einer indoktrinierenden Erziehung ebenso wie diejenigen einer unpolitischen Erziehung zu vermeiden sucht.

HARALD SCHOLTZ: *Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) 1941–1945*

Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken. Der Verfasser hält diese Deutung für wenig stichhaltig. Er prüft, ob die Ausbildung von Lehrernachwuchs überhaupt die vorrangige Zweckbestimmung der LBA war. Zweifel daran scheinen ihm angebracht, weil dem akuten Lehrermangel auf anderem Wege – Ausbildung von Schulhelfern – begegnet wurde. Demgegenüber kann er zeigen, daß die LBA in dem größeren Zusammenhang einer Funktionsänderung vieler Bildungseinrichtungen während des Krieges standen. Zwischen dieser Einsicht und dem Aufgabenverständnis der Lehrer, HJ-Führer und Schüler der LBA stellt der Verfasser eine Beziehung her, in deren Mittelpunkt die „Selbstführung“ der Jugend als Mittel der politischen Beeinflussung steht.

HASKO ZIMMER: *Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933*

Im Unterschied zu Ansätzen, die die Bücherverbrennungen von 1933 aus der Perspektive der faschistischen Herrschaft und ihrer Opfer erklären, arbeitet dieser Beitrag Aspekte der Kontinuität heraus, indem er die engen Beziehungen zwischen Bürgertum und Faschismus, die bei der „Aktion wider den undeutschen Geist“ zum Vorschein kamen, ins Zentrum rückt und nach ihren Voraussetzungen fragt. Ausgehend von der Unterstützung der Aktion im Bildungsbürgertum, die am Beispiel Münsters exemplarisch belegt und in den Kontext der faschistischen Massenbewegung gestellt wird, werden die Ziele und Inhalte der Aktion als Ausdrucksformen eines spezifisch bürgerlichen Bewußtseins kenntlich gemacht und auf die Abwehrhaltung gegenüber der Weimarer Republik und den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen nach 1918 zurückgeführt, die besonders die

Akademikerschaft kennzeichnete. Die Bücherverbrennung thematisiert somit Prozesse schichtspezifischer Lernverweigerung.

REINHARD DITHMAR: *Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?*

Ein Jahrzehnt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs drängte das rational nicht bewältigte Kriegserlebnis zu einer literarischen Gestaltung, die in wenigen Jahren ein Ausmaß erreichte, das – jetzt innerhalb der Epik – nur mit der Kriegsliteratur um 1914 vergleichbar ist. Pazifisten und Nationalisten befürchteten aus extrem unterschiedlichem Grund, daß der Krieg in Vergessenheit geraten könne. Der sensationelle Erfolg von Remarques Roman signalisierte ein weniger rational als emotional erwachtes Bewußtsein („Nie wieder Krieg!“) und aktivierte die extreme Rechte. Den Nationalsozialisten diente die Kriegsliteratur – wie der Langemarck-Mythos eindrucksvoll zeigt – der schulischen und außerschulischen Erziehung zum Tode und zur Begeisterung für einen neuen Krieg. Der Friede erschien als Krieg mit anderen Mitteln, und die Widerspiegelung im nationalen Frontroman wurde zur Norm und zum Gesetz des Handelns im Frieden.

CHRISTA BERG: *Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels*

Trotz der in großer Zahl vorhandenen spieltheoretischen Arbeiten sowie volkkundlichen oder kulturhistorischen Untersuchungen von Spiel und Spielzeug gibt es bisher keinen explizit sozialgeschichtlichen Interpretationsansatz, der Intention und Funktion von Spiel und Spielzeug im epochalen Alltagsleben und zugleich unter den Aspekten von Schichtspezifik, Geschlechts- und Rollenstereotypen sowie in Abhängigkeit von Produktions- und Konsumtionsbedingungen aufzeigte. Der vorliegende Beitrag bemüht sich, einen solchen Interpretationsansatz zu entwickeln. Er entfaltet seine spezifische Fragestellung aus dem Schnittpunkt der Interessen an Bildungsgeschichte von Subjekten, mikroprozessualer Alltagsforschung, Lebensweltanalysen und makrostruktureller Gesellschaftsgeschichte und stellt anschließend Schwerpunkte sozialgeschichtlicher Spielforschung vor.

ETIENNE FRANÇOIS: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*

Die französische Forschung hat serielle Methoden zur Erforschung der Alphabetisierung in Frankreich entwickelt. Mit Hilfe dieser Methoden wertet der Beitrag Daten aus der preußischen Volkszählung von 1871 sowie weitere Daten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus. In einer vergleichenden Analyse der Alphabetisierungsprozesse in Frankreich und Deutschland werden insbesondere regionale Unterschiede herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Strukturen und dem jeweiligen Stand der Alphabetisierung untersucht. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Anwendung serieller Methoden auf die Erforschung der Alphabetisierung Deutschlands in der frühen Neuzeit.

FRANZ KOST: *Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Der Beitrag zeigt auf, mit welchen Argumenten und Handlungsstrategien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts medizinische Hygienevorstellungen Eingang in pädagogi-

schen Reflexion und Praxis fanden und diese zwar in medizinischer Hinsicht optimierten, zugleich jedoch in pädagogischer Hinsicht verkürzten. Dieser Vorgang der Substitution der Pädagogik durch naturwissenschaftliche Medizin wird am Beispiel der Auswirkungen der Hygienebewegung im Schweizer Kanton Zürich als Prozeß der „Normalisierung“ (FOUCAULT) von Schule und Gesellschaft rekonstruiert. Damit ist dieser Beitrag zugleich ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere der Experimentellen Pädagogik der Jahrhundertwende.

Contents and Abstracts

Essay:

CARL-LUDWIG FURCK: The Upper Secondary Stage Reform Among Conflicting Interests – Analysis of an Educational Reform	661
---	-----

Topic: Education and Pedagogics in Time of National Socialism

KURT AURIN: <i>The Politization of Pedagogics in the Third Reich</i>	675
--	-----

National Socialism used politization of pedagogics from the very beginning to implement its ideology and political intentions. The article sketches the ideology of the common people, biological racism, and idolization of the Führer, and reconstructs the ways and means of education as a political instrument which extended its influence to every part of life. The mechanisms through which it functioned are analysed in regard to the results of political, historical, and socio-psychological research. It shows how the conditions for socialization of the bourgeoisie during the Wilhelmian era and the trends of thought and culture of the times prepared and smoothed the way for the National Socialist politization of pedagogics. The article closes with thoughts on a democratic education that try to avoid the misdirection of indoctrinization as well as the misdirection of a total lack of political education.

HARALD SCHOLTZ: <i>Political and Social Functions of Institutions for Teacher Training in 1941–1945</i>	693
---	-----

The history of schools often depicts the introduction of institutions for teacher training as an attempt of the National Socialist dictatorship to reduce teacher training to the level it had been forty or even one hundred and fifty years ago. The author of this article does not think this interpretation holds water. He examines whether training future teachers was even the main purpose of such institutions at all. Doubts on this score seem justified because the acute lack of teachers was already being dealt with another way, namely through training school assistants. As opposed to that the author can show that, in a larger context, institutions for teacher training were involved in the changing functions of many educational institutions during the war. The author can show a connection between this insight and the way teachers, troop leaders of the Hitler youth groups (Hitlerjugendführer), and students in such institutions saw their duties, which focused on indigenous leadership of young people as a means of political influence.

HASKO ZIMMER: <i>Education, Bourgeoisie, and Burning the Books. The „Action Against the Un-German Spirit“ in 1933</i>	711
---	-----

As opposed to theories that explain the burning of the books in 1933 from the perspective of a fascist government and its victims, this article exposes aspects of continuity by showing

the close relationship between bourgeoisie and fascism that appeared during the “action against the un-German spirit” (Aktion wider den undeutschen Geist), by focusing on this relationship, and by asking what conditions made it possible. Starting with the support of this action among the educated bourgeoisie who valued education very highly, which is clearly shown in the example of Münster and which belongs in the context of the fascist mass movement, the aims and contents of the action are shown to be an expression of a specifically bourgeois consciousness, due to the reaction against the Weimar Republic and the political and social changes after 1918, which attitude was especially typical of academics. Burning the books therefore expressed processes of class-bound refusal to learn.

REINHARD DITHMAR: *Educated for Peace by War Literature?* 725

It was difficult to master the events of World War I rationally. Even a decade after the end of the war this experience begged for literary treatment, and within a few years the number of books on the subject reached a proportion that – as far as novels and other long prose works are concerned – can only be compared with the war poetry of 1914. Both pacifists and nationalists feared the war could be forgotten, but for diametrically opposed reasons. The sensational success of Remarque’s novel signaled a more emotionally rather than rationally aroused conscience (“Never again war!”) and activated the extreme right wing. War literature served the National Socialists as a means of educating people in and out of school for death and to enthusiasm for a new war, as impressively demonstrated by the Langemarck myth (based on a battle at Langemarck during World War I in which thousands of young people willing to sacrifice themselves for their country lost their lives and thereby became a standard by which others were measured). Peace appeared as war fought with other methods, and its reflection in German novels about the front became the norm and the law of actions during times of peace.

Topic: Studies on the Social History of Education

CHRISTA BERG: *Toward a Social History of Play* 735

Despite a great number of works existing on theories of play as well as examinations of play and toys along the lines of folklore and cultural history, there has not yet been an attempt at interpretation specifically according to social history that showed the intention and function of playing and toys in everyday life throughout the ages and at the same time showed aspects of class determination, stereotypes of gender and role along with dependence on conditions of production and consumption. This article tries to develop such a line of interpretation. It unfolds its specific questions from the intersection of interest in the educational history of subjects, examination of microprocesses in everyday life, analysis of the world lived in, and macrostructures in the history of society. In conclusion it presents main points of research on play according to social history.

ETIENNE FRANÇOIS: <i>Growing Literacy in France and Germany During the Nineteenth Century. Preliminary Thoughts on a Comparative Analysis</i>	755
---	-----

French research has developed statistical methods for serial data with which to examine literacy in France. Using these methods, this article interprets data on literacy from the Prussian census of 1871 and data on school attendance from the first half of the nineteenth century. This analysis compares the development of literacy in France and Germany. Above all, regional differences in literacy are investigated and some relationships between the level of literacy and socio-economic structures are analysed. Finally some possibilities for serial studies of the development of literacy in Germany for the early modern period are indicated.

FRANZ KOST: „Normalizing“ Schools. <i>On the Hygiene Movement in Schools in the Second Half of the Nineteenth Century</i>	769
---	-----

This article shows the arguments and strategic plans of action through which medical concepts of hygiene found their way into pedagogic thought and practice in the second half of the nineteenth century and improved these concepts from a medical point of view while reducing them from a pedagogic point of view. This process of substituting the natural science of medicine for pedagogics is reconstructed through showing the effects of the hygienic movement in the Swiss canton of Zurich as a process of “normalization” (FOUCAULT) of school and society. This aspect makes this article a contribution to the history of the development of empirical pedagogics as well, especially the experimental pedagogics of the turn of the century.

Discussion

WOLFGANG W. WEISS: <i>The Family as Pictured in West German Schoolbooks</i>	783
---	-----

JÜRGEN OELKERS: <i>Rousseau and the Development of the Improbable in Pedagogic Thought</i>	801
--	-----

Book Reviews	817
------------------------	-----

New Books	845
---------------------	-----

Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform

Wie konfliktgeladen das Thema „Reform der gymnasialen Oberstufe“ ist, sei zunächst anhand einiger Schlagzeilen und Formulierungen aus letzter Zeit belegt. Unter der Überschrift „Fachidioten“ wurde im Feuilleton der FAZ am 17. Februar 1983 vom „gymnasialen Cafeteria-System“ gesprochen, „bei dem sich jedermann sein Menü nach eigener Wahl zusammenstellt“. In der gleichen Ausgabe wird ein Leserbrief abgedruckt, in dem der Schreiber vom „Bundesland Bremen“ behauptet, daß dort „die Leitvorstellung einer gymnasialen Bildung mit allgemeiner Studierfähigkeit längst den Wahnbildern ideologischer Scharfmacher zum Opfer gefallen“ sei. Diese Feststellung möge „die potentiellen Versuchskaninchen bildungspolitischer Experimentierfreudigkeit in Hessen mutig stimmen“, sich gegen „Rumpf-Gymnasien“ zu wehren. Die FAZ versah am 14. Januar 1983 ihren Leitartikel von KURT REUMANN mit dem Titel „Das zerstückelte Gymnasium“; er vertritt die Auffassung, auch nach Veränderung des Oberstufengesetzes in Hessen könne „von einer Bildungsidee oder einem Bildungsprogramm ... nicht die Rede sein“; die in „vielen Bundesländern“ entstandenen „selbständige(n) Oberstufenschulen oder -zentren“ seien „Mißgeburten ohne Unterleib“; „wenn das Gymnasium nicht mehr als Einheit verstanden wird, ist es tot“. Schon zuvor hatte MANFRED FUHRMANN in einem ganzseitigen Artikel in der FAZ festgestellt, „das bürgerliche Gymnasium ist tot“ (29. 10. 1980). – Während der Vorsitzende des Philologenverbandes auf einer Pressekonferenz 1980 forderte, daß die Qualität des „Markenartikels“ Gymnasium erhalten bleiben müsse (Bildung und Wissenschaft, Heft 1/2, 1980, S. 3), druckte der Hochschulverband in seinen Mitteilungen (4/1982 S. 223) den gemeinsamen Aufruf einer Reihe von Verbänden mit der Überschrift „Rettet die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung!“ ab, in dem von einem „Verfall der Kenntnisse“ und einer Abnahme der „Qualität aller Schulabschlüsse, insbesondere des Abiturs“ ausgegangen wurde¹. DIE WELT brachte 1981 (18. 7.) ein Interview mit einem Prorektor der Universität Münster mit der Überschrift „Universität muß Abiturienten Nachhilfe geben“: die „jungen Studenten“ „benötigten“ „zwei bis drei Semester ... , um ... den normalen Vorlesungen folgen zu können“; vor allem „hapere“ es in den Fächern Mathematik, Französisch und Latein, Physik, Chemie und Deutsch.

In der gleichen Zeitung begann am 23. Juli 1982 eine vierteilige Artikelserie unter dem Titel „Viele Abiturienten, aber nur wenig Bildung“. In der FAZ (29. 5. 1980) wurde in einer Glosse behauptet, 18 von 20 Geschichtsstudenten eines Bonner Anfänger-Kursus

1 Mit der hier als Beispiel zitierten Forderung „Rettet die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung“ konkurrieren Erwartungen anderer Interessengruppen und -verbände, etwa die nach fremdsprachlicher oder historischer Bildung. Das Problem Bildung läßt sich aber weder durch Addition noch durch einen arithmetischen Mittelwert lösen. Besteht hierbei nicht die Gefahr einer, wenn auch jeweils unterschiedlichen, interessenpolitischen Verkürzung des Verständnisses von Bildung? – Zur kritischen Überprüfung der ständig wiederholten Vorwürfe, auf der reformierten gymnasialen Oberstufe würde weniger als früher geleistet, sei hier nur auf die Arbeit von H.-G. STEINER (1982) hingewiesen.

hätten noch nie etwas von Napoleon und Theologiestudenten noch nie etwas von Moses gehört. DIE ZEIT (31. 7. 1981) stellte eine Sammlung von Leserbriefen über den „Leistungsverfall in der Schule“ unter den Titel „Er kannte auch die Zahl Pi nicht“. In anderen Zusammenhängen wird von einer durch die reformierte Oberstufe angeblich bewirkten „gigantischen Fehlsteuerung“ gesprochen und die „viel zu große Zahl der Abiturienten“ beklagt. Anderen Äußerungen werden „mangelnde Studierfähigkeit“ und „fehlende Allgemeinbildung“ als tatsächlich gegeben zugrunde gelegt. Und BILD fragt schließlich: „Was ist das Abitur heute noch wert?“ (21. 10. 1980)

Die gegensätzlichen Interessen an einer „Reform der Reform“ kommen auch in Stellungnahmen von Parteien, Verbänden und Landesregierungen zum Ausdruck.

Die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK), einst Befürworter einer Reform, fordert in den Thesen der 122. WRK (5. Juli 1977) „Zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ eine „Vereinheitlichung der Oberstufenreform“; „dabei sollten das Verhältnis von Pflicht- und Wahlbereich ... 3:1 betragen“, zum Pflichtbereich zählen: Deutsch, Mathematik, zwei Fremdsprachen (aus einem Angebot von Englisch, Französisch, Latein), zwei naturwissenschaftliche Fächer, Geschichte und ein weiteres Fach aus dem Bereich der Sozialwissenschaften². Hierdurch sollte sichergestellt werden, „daß die Studienanfänger studierfähig zur Hochschule kommen“ und „größtmögliche Flexibilität hinsichtlich der Studien- und Berufsentscheidung“ erreicht wird. Diese Forderungen galten als Modell der Veränderung, beispielsweise in Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg. – Die GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT „wendet sich“ im Gegensatz hierzu „gegen die ... Auffassung, schon durch eine Erhöhung der Pflichtstundenzahl in einzelnen Fächern oder die Erweiterung eines verpflichtenden Grundkanons allein entstünden sinnvolle Bildungsgänge. Sie schlägt statt dessen vor, die rechtlichen und materiellen Möglichkeiten zu schaffen, unter denen die Schulen in eigener pädagogischer Arbeit Lernprofile entwickeln können ...“ (GEW 1982a, S. 2). Ihr Vorsitzender (WUNDER) stellte in seinem Einführungsreferat zu dem Forum „Gymnasiale Oberstufe“ am 5. Mai 1982 in Bonn fest: „Wir brauchen keine Allgemeinbildung, sondern Bildung“ und vertrat die Auffassung, daß die neue gymnasiale Oberstufe „dazu organisatorisch bessere Voraussetzungen (liefere) als die traditionelle Oberstufe, die nur schlechte Allgemeinbildung, wenn überhaupt, lieferte“ (GEW 1982b). Verlangt wird „eine stärkere Orientierung an der Berufswelt an Stelle einseitiger Fixierung auf das Studium“ (AUER 1982, S. 18). Ein „Lernprofil“ wird als Angebot an den Schüler für seine Schwerpunktsetzung angesehen. „Das Lernprofil gewinnt seine Kontur durch inhaltlich aufeinander bezogene Fächer und Kurse“ (GEW 1982c, S. 2; vgl. dpa-dienst für kulturpolitik, 8. 11. 1982, S. 19f.). – Für eine „neuerliche Reform der reformierten Oberstufe“ tritt dagegen auch der

2 Nach zwölf Gesprächen (November 1977 – Januar 1982) zwischen den Mitgliedern der Ständigen Kommission Schule/Hochschule der WRK und Beauftragten des Schulausschusses der KMK „modifizierte“ die 136. Plenarversammlung der WRK ihre Thesen vom 5. Juli 1977. Sie „verzichtet ... auf die Forderung nach Unterricht bis zum Abitur in einer 2. Fremdsprache, einem 2. naturwissenschaftlichen Fach und in einem weiteren Fach aus dem Bereich der Sozialwissenschaften der gymnasialen Oberstufe, weil diese die Stundentafeln zu sehr belasten und eine Zersplitterung des Unterrichtsangebots zur Folge haben könnten“ (Typoskript des von den beiden Kommissionen erarbeiteten Papiers zur „Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeine Studierfähigkeit“. Bonn 18. Januar 1982, S. 6).

Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) ein und verlangt, über die Thesen der WRK hinaus, „wirtschafts- und berufskundlichen Unterricht auch auf der Oberstufe“ (FAZ, 25. 11. 1981, FR, 26. 11. 1981). – Und der Philologenverband fordert, daß „mehr denn je ... heute die allgemeine Hochschulreife als Ziel des gymnasialen Bildungsganges in Allgemeinbildung sowohl im Bereich des Wissens als auch im Bereich menschlicher Erfahrungen und Wertvorstellungen bestehen“ müsse (dpa-dienst für kulturpolitik, 8. 10. 1979, S. 21). „Notwendig sei eine Neubesinnung auf unverzichtbare Lehrinhalte, die nicht beliebig austauschbar“ seien. Diese allgemeine Zielsetzung wurde vor kurzem in der Forderung nach den „Pflichtfächern“ Deutsch, zwei Fremdsprachen, Geschichte, Erdkunde/Sozialwissenschaften, Mathematik, zwei Naturwissenschaften sowie einem künstlerischen Fach, Religion und Sport in der „Klasse“ 11 konkretisiert. Danach sollte die „Mindestverpflichtung“ die Fächer Deutsch, eine Fremdsprache, Geschichte, Mathematik und ein naturwissenschaftliches Fach umfassen (FAZ, 15. 9. 1982).

Als 1980 ein niedersächsischer Abiturient wegen einer fehlenden Halbjahresnote in einem musischen Fach von der Universität Würzburg abgelehnt wurde, betonte WILHELM EBERT, der Präsident des Verbandes Bildung und Erziehung, in einem Brief an Bayerns Kultusminister MAIER: „Es ist wohl ein Glück, daß sich der Fall zwischen zwei unionsregierten Ländern abspielt, da er sonst auf das Gleis der parteipolitischen Polarisierung und Konfrontation abgeschoben würde“ (DIE WELT, 23. 10. 1980; vgl. auch dpa-dienst für kulturpolitik, 11. 4. 1982: Erneut Streit um Nichtzulassung von Abiturienten. Bis zu diesem Zeitpunkt soll es sich um „rund ein Dutzend Fälle“ handeln). Dies war allein schon deswegen ein „Glücksfall“, weil wenige Monate zuvor der Kulturausschuß der CDU zum „Kampf“ gegen das „Discount-Abitur“ aufgerufen und unterstellt hatte, „den Schülern in den SPD-geführten Ländern“ würde „erlaubt, ein Abitur ‚auf niedrigem Niveau gleichsam zu Discount-Preisen zu erhalten““ (HAMBURGER ABENDBLATT, 24. 6. 1980). Auch die CSU-Fraktion im bayerischen Landtag will „die allgemeine Grundbildung in der allgemeinen Oberstufe über die Grundkurse ... sichern und somit die allgemeine Studierfähigkeit ... verbessern“ (dpa-dienst für kulturpolitik, 9. 11. 1981, S. 11). An dieser Position ist auch die praktische Politik von CDU und CSU in den Ländern ausgerichtet, in denen sie die Regierung stellt. So unterstrichen Ministerpräsident und Kultusminister von Baden-Württemberg ihre Absicht, dem Verlust an allgemeiner Grundbildung entgegenzuwirken und die Studierfähigkeit der Abiturienten zu verbessern. Aus diesem Grund wurden die „Kernfächer“ Deutsch, Fremdsprache, Mathematik verstärkt. Diese Fächer sowie Geschichte und ein naturwissenschaftliches Fach müssen in Zukunft bis zum Abitur „durchgezogen“ und die Grundkurse stärker gewichtet werden (dpa-dienst für kulturpolitik, Nr. 45/1982, S. 17f.). Während einer Diskussion über die Oberstufenreform im baden-württembergischen Landtag soll Kultusminister MAYER-VORFELDER nach einem Pressebericht gesagt haben: „Ich will, daß die Schüler Liebe nicht nur machen, sondern daß sie auch wissen, wie man Liebe schreibt“ (HAMBURGER ABENDBLATT, 13. 3. 1982). – Während der schulpolitische Sprecher der CDU-Opposition in Nordrhein-Westfalen SPD und Landesregierung vorwarf, daß ihre Schulpolitik „zu einer weiteren allgemeinen Verflachung des Abiturs“ führe, da sie nach wie vor von einem Abiturverständnis ausgingen, „das eine breite Grundbildung nicht vorausgesetzt“ (J. SCHMOLCKE, nach dpa-dienst für kulturpolitik, 9. 4. 1982), sagte ein Sprecher der SPD-Fraktion, daß „manche Kritik“ „vorschnell“ und „unbegründet“ sei (M. DAMMEYER, nach dpa-dienst für

kulturpolitik, 15. 11. 1982). Und der Hamburger Senat meinte, „die Oberstufenreform (hat sich) in ihrer Substanz bewährt“ (Antwort auf eine große Anfrage, Drucksache 9/4121, 2. 2. 1983). Entsprechend wird daher auch beispielsweise in Hamburg verfahren. Der Schulsenator legte großen Wert auf die Feststellung, daß mit dem Referentenentwurf für eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die gymnasiale Oberstufe mit dem Ziel, die Grundbildung in einigen Bereichen zu verbessern, „keine Reform der Reform“ angestrebt werde, sondern beabsichtigt sei, „die positiven Ergebnisse der Oberstufenreform (zu) festigen“ (MORGENPOST, HAMBURGER ABENDBLATT, DIE WELT, BILD, 1. 2. 1983). Zu den an der Karriere des Themas „gymnasiale Oberstufe“ Beteiligten gehören fast von Anfang an auch die Verwaltungs- und Verfassungsgerichte. Sie wurden jeweils von Gegnern der Reform angerufen. Während zunächst Urteile, ausgehend von dem Grundsatz vom Gesetzesvorbehalt im Schulrecht, gefällt wurden, mit der Folge von gesetzlichen Regelungen in den Landesparlamenten, baute der hessische Staatsgerichtshof abweichend vom Bundesverfassungsgericht³ mit seinem Urteil vom 30. Dezember 1981 auf bisher als Prinzip der Rechtsprechung bewußt ausgeklammerten Kriterien auf. Gerügt wurde, daß „unter der Bezeichnung ‚Allgemeine Hochschulreife‘ ... das angegriffene Gesetz (also das Hessische Gesetz zur Reform der gymnasialen Oberstufe, 1977), ... in Wahrheit ein modifiziertes Fachabitur“ erlaube. Das Verfassungsgebot, eine „Allgemeinbildung“ zu vermitteln, sei durch die Unterrichtsgestaltung, die Wahlfreiheit und das Kurssystem in der reformierten Oberstufe verletzt. Die hessische Verfassung verlange aber „die Vermittlung eines verbindlichen, möglichst breit gefächerten Allgemeinwissens“ (URTEIL 1982, S. 216). Begründet wird dies mit dem allgemeinen Erziehungsziel, das verfassungsrechtlichen Rang habe, nämlich „den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit“. (ebd., S. 215). Da die „Oberstufenschüler“ „überwiegend studieren wollen“, müsse die „Oberstufe“ die „bestmögliche Grundlage für alle an den Universitäten angebotenen Ausbildungen sein“ (ebd.) – Der ehemalige hessische Kultusminister (CDU) und Richter am Bundesverfassungsgericht STEIN kritisiert in einem Gutachten dieses Urteil (vgl. STEIN 1982b; HOFFMANN 1982; NEVERMANN 1982), kommt aber zu dem Schluß, „der Konflikt läßt sich ... nicht gerichtlich, sondern nur politisch lösen“ (STEIN 1982a, S. 176). Nach meiner Auffassung gilt diese Feststellung nicht nur für den konkreten zur Entscheidung heranstehenden Fall, sondern generell für das Konfliktfeld „Reform der Reform“, es läßt sich nur politisch auflösen und auch jeweils nur für einen begrenzten Zeitraum.

Bei dem auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Qualitäten geführten Streit sind oft eine vorschnelle Einengung des Spektrums, eine unzulässige Eindimensionalität

3 Vgl. STEIN 1982a. Das BVerfG „hatte durch Beschluß vom 26. 6. 1980 auf Verfassungsbeschwerden derselben Eltern die angegriffenen Vorschriften ... für vereinbar mit Art. 6 Abs. 2 GG (Elternrecht) erklärt“ und u. a. ausgeführt, daß, so STEIN, auch dann, wenn man „über Sinn und Vorteile der Oberstufenreform verschiedener Meinung sein könne, ... die Entscheidung bildungspolitischer und pädagogischer Fragen in bezug auf ein bestimmtes Schul- und Bildungssystem der verfassungsrechtlichen Prüfung grundsätzlich entzogen“ sei (ebd., S. 169f.; vgl. FINGERLE/KELL 1983). Vgl. auch die Anmerkungen von CHR. FÜHR zu diesem Urteil in: *Bildung und Erziehung* 35 (1982), S. 208–210 u. S. 217–219.

und monokausale Erklärungsversuche, sowie pseudoempirische Verallgemeinerungen singulärer Erfahrungen festzustellen und zu kritisieren. Wissenschaftlichen Analysen, Dokumentationen, eingehenden Darstellungen, zu Aufsätzen verdichteten Reflexionen auf der einen Seite stehen Glossen, polemische Stellungnahmen, meist tendenziell gefärbte Interviews, ungeprüfte Übernahme und Verwendung eines überlieferten Arsenal unspezifischer Argumentationsmuster, Rückgriffe auf in verschiedene Problemfelder einsetzbare Stereotypen auf der anderen Seite gegenüber. Es bestehen dabei verblüffende Übereinstimmungen etwa zwischen dem verbal affektiv überlagerten klischeehaften Meinungsstreit um die Gesamtschule und dem um die gymnasiale Oberstufe. Zwischen den genannten Teilnahmeformen gibt es eine Fülle von Mischformen, mal mehr zu der einen mal mehr zur anderen Seite neigend.

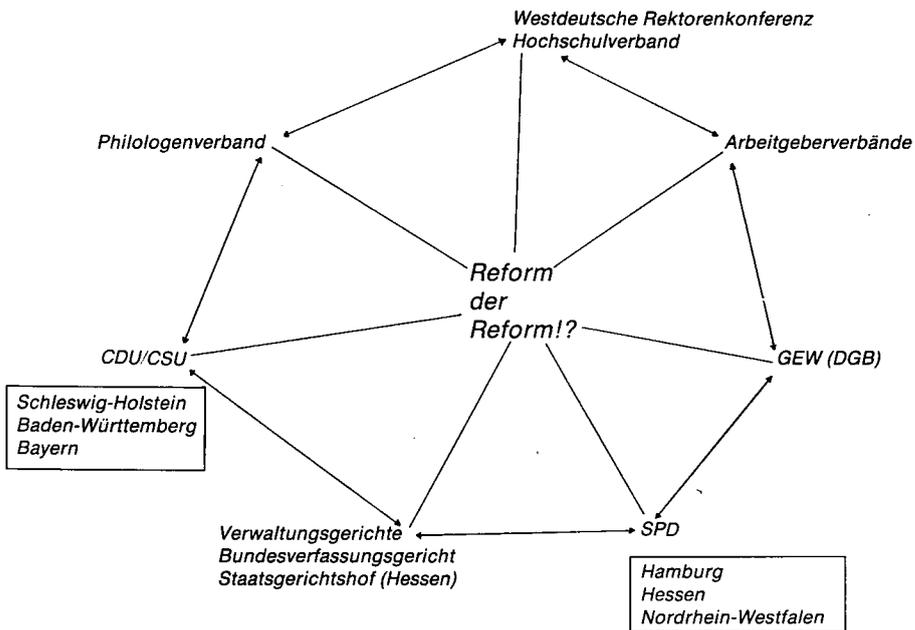


Abbildung 1: Konfliktfeld ausgewählter Interessengruppen

Der bisher vorgetragene Überblick (vgl. Abbildung 1) über die bestehenden Interessensgegensätze und ihr Konfliktpotential könnte leicht erweitert werden. Es seien aber im folgenden, den Überblick abschließend, nur noch Auszüge aus dem Erlaß eines Kultusministeriums, der Stellungnahme eines Inhabers eines philosophischen Lehrstuhls und dem Gutachten des Kanzlers einer von Überfüllung bedrohten Universität zitiert. In dem erwähnten Erlaß wurde u. a. festgestellt: „In den letzten Jahren ist häufig darüber geklagt worden, daß die Leistungen der ... entlassenen Schüler den Anforderungen des Lebens und der weiterführenden Bildungsanstalten nicht entsprechen. Die heutige Jugend wächst unter anderen Bedingungen heran als die ältere Generation ... Viel stärker als je stürmen Eindrücke mannigfacher Art auf die Schüler herein. Vereine, Bünde, Parteien, Kino, Sport und sonstige außerschulische Veranstaltungen nehmen sie übermäßig in

Anspruch. Das schädigt ihre Nerven, hemmt ihre Konzentrationsfähigkeit und läßt erworbene Kenntnisse schnell wieder vergessen. Dazu kommt die wachsende Unsicherheit, Verwirrung und Zerrissenheit des wirtschaftlichen Lebens, die geistige, seelische und wirtschaftliche Not zahlreicher Familien und die allgemeine Krisis der Zeit. Das alles wirkt ungünstig auf das Gemüts- und Geistesleben der Jugend und beeinträchtigt den Erfolg der Schularbeit trotz aller hingebenden Bemühungen der Lehrerschaft“. Der Universitätslehrer beklagt, „mit jeden fünf Jahren sind junge Leute mit weniger Fertigkeiten zur Universität gekommen, wenn gleich an mancherlei ungeordneten Kenntnissen reicher, oft eine splendida miseria“. Und der Universitätskanzler fordert eine „genaue und scharfe Prüfung“ beim Schulabschluß mit dem Ziel, einer „Verminderung der Unwissenden und zum Studieren untüchtigen“ Studenten. – Nun, bei dem letzten Satz gehört das letzte Wort nicht mehr zum Zitat. Im Original wird von „zum Studieren untüchtigen Subjekten“ gesprochen; das Gutachten wurde 1787 vom Kanzler der Universität Halle erstatet. Die Klage über die ständig zurückgehenden Kenntnisse stammt von FRIEDRICH AUGUST WOLF (zit. nach FURCK 1975, S. 49; vgl. S. 53). Und der zitierte Erlaß wurde vom Württembergischen Kultusministerium Mitte Januar 1933 herausgegeben (zit. nach W. REMMERS: Die alte Leier. Die Klagen über sinkende Leistungen sind nicht neu. DIE ZEIT, 22. 1. 1982, S. 27), daher fehlt noch ein Hinweis auf den hohen Fernsehkonsum vieler Kinder und Jugendlicher. – Diese Zitate belegen: Offensichtlich sind die der reformierten gymnasialen Oberstufe angelasteten Probleme, vor allem der angebliche Rückgang der jeweils als selbstverständlich vorausgesetzten Leistungen in der Studieneingangsphase, nicht so neu, wie in der veröffentlichten Meinung zum Ausdruck kommt. Hinzuweisen ist auch auf die Klagen über die Absolventen österreichischer Gymnasien, obwohl es dort keine reformierte Oberstufe gibt. Es wäre also nach der Breite des Spektrums und den geschichtlich bedingten Zusammenhängen sowie dem Kontext zu fragen, um monokausale Schuldzuweisungen mit der Folge unangemessener Reaktionen zu vermeiden und eine der Problemlage entsprechende Analyse zu erarbeiten. Dies ist die erste Voraussetzung für eine politische Lösung des Konflikts.

Verfolgt man die Diskussion um die Oberstufe des Gymnasiums, so ist festzustellen, daß sie bis in die Zeit der institutionellen und organisatorischen Ausprägung des Gymnasiums zurückzuverfolgen ist, und daß in ihr immer dieselben Schlüsselbegriffe benutzt werden und bestimmte Themenkreise wiederkehren. Zu den oft affektiv besetzten und nicht primär sprachlich kognitiv verwandten Wörtern gehört vor allem die Vokabel Bildung einschließlich der Zusammensetzungen wie Grundbildung, Allgemeinbildung, Halbbildung und der an ihre Stelle tretenden Formeln wie Studierfähigkeit, Allgemeinwissen, Qualifikation. Wiederkehrende Themenkreise sind in erster Linie die seit 1787 nicht endende Auseinandersetzung um die Bildung des Abiturienten, die Forderungen der „Abnehmer“ (Universitäten, Wirtschaft), die Einflußnahme auf den Kanon und seine Konstruktion, die institutionellen Veränderungen (beispielsweise die Aufhebung des „Gymnasialmonopols“ oder das veränderte Zugangspotential auf Grund gewandelter Bildungsaspiration) und die politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen und Intentionen in ihren Auswirkungen auf Schüler und Schule. Diese Themenkreise, verstanden als Pole in der Auseinandersetzung um die gymnasiale Oberstufe, bilden dann ein Spannungsfeld wechselseitiger Beeinflussungen und Abhängigkeiten; sie lassen sich in Form eines Pentagons einander zuordnen (vgl. Abbildung 2).

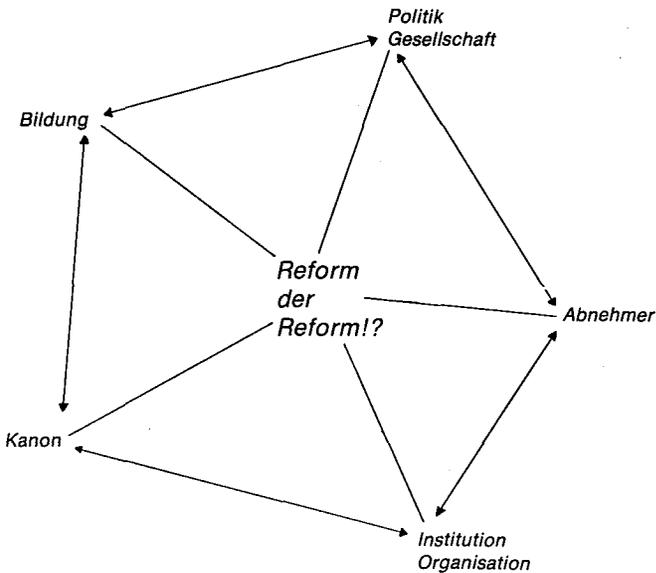


Abbildung 2: Spannungsfeld Reform der gymnasialen Oberstufe

Die Resultante dieses Kräftefeldes, in praktische Politik umgesetzt, sind Empfehlungen, Erlasse und Verordnungen vor allem in Form von Richtlinien und Lehrplänen, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, aber auch gesetzliche Normierungen. Die Beständigkeit der getroffenen Regelungen ist – im nachhinein – ein Indiz dafür, inwieweit das Spannungsfeld angemessen beurteilt und dementsprechend die weitere Entwicklung eingeschätzt wurde. Daß Einstimmigkeit keine weitergehenden Schlüsse auf eine politische Übereinstimmung erlaubt, ist allein schon an den Auseinandersetzungen in der Kultusministerkonferenz und in der Bund-Länder-Kommission zu erkennen. Die bereits bei der Problembeschreibung divergierenden Positionen bleiben meist im Prozeß der Entscheidungsfindung unversöhnt nebeneinander stehen. Die Unstimmigkeiten werden dann auch nur durch Salvatorische Klauseln und Formelkompromisse verdeckt. Dieser scheinbare Ausgleich im Spannungsfeld konfligierender Interessen hält aber nicht lange an. Die Gegensätze brechen früher oder später wieder auf, und zwar immer dann, wenn die Ladung eines Pols sich verändert, vordergründig erkennbar beispielsweise beim Wechsel der Mehrheit in einem Landesparlament. Die beschriebenen Vorgänge mag man bedauern, aber so ist die Realität.

Die genannten Faktoren und ihre wechselseitige Beeinflussung im einzelnen zu analysieren und daraus Konsequenzen für das politische Handeln zu ziehen, muß in anderem Zusammenhang erfolgen. Es geht in diesem Beitrag ja auch nicht um Politikberatung, sondern darum, auf die bestehenden Zusammenhänge und Spannungsfelder aufmerksam zu machen, um in Kenntnis der Konfliktlage, unter Vermeidung sprachlich affektiv besetzter Argumentationsmuster, mit offengelegten Vorentscheidungen und von rational begründbaren Positionen aus miteinander diskutieren zu können. Man sollte sich auch

nicht mit der gegenseitigen Aufforderung, die schulpolitische Kontroverse zu versachlichen, begnügen, sondern die gebotene Versachlichung so einleiten, daß die in der Argumentation mit Schlüsselwörtern jeweils antizipierte Bedeutung nicht als feststehend und unhinterfragbar ausgegeben und dem kritisch Zurückfragenden nicht sofort eine kontroverse als feindlich empfundene Meinung unterstellt wird.

Im folgenden seien noch einige Rückfragen vorgetragen. Sie beziehen sich auf einzelne Pole sowie auf das Spannungsfeld insgesamt und enthalten sowohl Hinweise auf semantische Unschärfen als auch auf Problemfelder, Entwicklungen und Zusammenhänge, die in ihren Auswirkungen weder in der öffentlich geführten Diskussion noch in der praktischen Schulpolitik bisher hinreichend berücksichtigt und reflektiert wurden. – Dem Schlüsselwort Bildung kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zu. Mit Berufung auf Begriffe wie Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung wird der Anspruch erhoben, daß allein schon mit ihrer Erwähnung ein Maßstab gesetzt, ein kritisches Potential gegeben sei, aus dem gleichsam von selbst institutionelle Konsequenzen folgen wie z. B. Unterricht in Jahrgangsklassen, fester Fächerkanon, für möglichst viele Schüler gleiche Anforderungen in der „Reifeprüfung“ u. a. m. Verkannt wird dabei, daß sich inhaltliche, formale sowie organisatorisch-institutionelle Gegebenheiten des status quo ante 1972 erst in einem langen, in mehreren Phasen und Schüben verlaufenden Prozeß ergeben haben. Ein Vorgang, dessen erste Epoche wohl 1900 mit der zumindest formalen Gleichberechtigung von Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule in Preußen erreicht wurde und der seinen zweiten Einschnitt nach der Empfehlung der KMK (1972) mit ihrer Umsetzung in den einzelnen Bundesländern zu verzeichnen hat.

In der Zeit der institutionell-organisatorischen Ausprägung des Gymnasiums, also etwa in den dreißig Jahren zwischen 1810 und 1840, mit Verschiebungen in einzelnen Ländern, schien der Kanon festzuliegen. Er fand seine unmittelbar praktisch-wirksame Umsetzung in den ihn fixierenden Stundentafeln (vgl. *Tabelle 1*).

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den auf die Hauptfächer entfallenden Jahreswochenstunden, so wird schon anhand dieser Zahlen deutlich, daß jeweils unterschiedliche Vorstellungen von Bildung in der Schule vorherrschten. Die nach Durchlaufen der Schule vom Schüler zu erwartenden Leistungen beim Schulabschluß und beim Studienbeginn weichen dementsprechend auch voneinander ab, und die verschiedenen Reifeprü-

Bayern		Preußen				
1830		1812	1837	1901		
revidierter Lehrplan Thiersch		Süvern	Schulze	Gymn.	Realgymn.	Oberrealschule
8 Schuljahre		10 Schuljahre	9 Schuljahre			
73	Latein	76	86	68	49	–
36	Griechisch	50	42	36	–	–
18	Deutsch	44	22	26	28	34
24	Mathematik	} 60	33	} 34	} 42	} 47
–	Physik		6			
–	Französisch	–	12	20	29	47
–	Englisch	–	–	–	18	25

Tabelle 1: Stundentafeln (Jahreswochenstunden) – ausgewählte Fächer –

fungsordnungen bestätigen dies ebenso wie beispielsweise der Streit zwischen JOHANNES SCHULZE, Geheimer Oberregierungsrat und Leiter des „Höheren Unterrichtswesens“ in Preußen, Hörer und Gesprächspartner HEGELS, und FRIEDRICH THIERSCH, Professor der Eloquenz und der alten Literatur an der Universität München, der als Praeceptor Bavariae an der Reorganisation der Gymnasien, insbesondere der Erstellung eines Lehrplans beteiligt war. SCHULZE warf 1827 in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik Bayern Einseitigkeit vor (er würde, hätte er das Urteil des hessischen Staatgerichtshofes gekannt, sicherlich vom Fachabitur für alte Sprachen gesprochen haben) und empfahl das preußische Gymnasium demgegenüber als Muster der Verbindung von Humanismus und Realismus. THIERSCH wies dies u. a. mit persönlich verunglimpfenden Bemerkungen zurück. SCHULZE's Ausführungen seien nur ein Hinweis „auf den Übermut, der allein einen nur in den Vorhöfen der Philologie wohnenden Staatsbeamten verleiten konnte, sich mit einem Philologen von Fach über Sachen seines Berufs auf die Gefahr hin einzulassen, durch Offenlegung seiner Unkunde in diesen Dingen sein amtliches Ansehen bloßzustellen“ (vgl. PAULSEN 1897, S. 427). THIERSCH zitierte auch, um seine Position zu stärken, einen ausländischen Befürworter des bayerischen Gymnasiums, der über dessen Idee schrieb, sie sei „eine Idee für töricht gehalten von dem Materialismus und von jener hirnlosen Abrichtungstheorie, die ‚die Schulbildung nach dem künftigen Beruf‘ bestimme“ (PAULSEN 1897, ebd.). Beide, SCHULZE wie THIERSCH, berufen sich auf die Bildungsidee des Humanismus. Die Humanisten dieser Zeit – wir sprechen seit FRIEDRICH PAULSEN's Geschichte des gelehrten Unterrichts (¹1885, ²1897) von Neuhumanisten – führten einen intensiven literarischen Diskurs, in dem gerade das Thema „Was ist Schulbildung?“ immer wiederkehrt. Erwähnt sei nur die 1808 veröffentlichte Schrift von FRIEDRICH EMANUEL NIETHAMMER, „Central-, Schul- und Studien-Rath“ in München: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit“. – NIETHAMMER war auch der Verfasser des im gleichen Jahr veröffentlichten Normativs „der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten“ in Bayern.

Läßt man sich von der meist apologetischen Funktion des Redens über den neuen Humanismus nicht abschrecken, dringt man zu den Schriften seiner Verfechter selbst vor, beispielsweise außer den bisher genannten zu FRIEDRICH AST, FRIEDRICH JACOBS, REINHOLD BERNHARD JACHMANN, zu HEGEL's Gymnasialreden (1809–1815), aber auch zu SCHLEIERMACHER's Ausführungen über die wissenschaftliche Bildungsstufe (1826), liest man, was WILHELM VON HUMBOLDT in seinen im 19. Jahrhundert unbekanntem Schulplänen (1809) und im Bericht der Sektion an den König (1809) ausgeführt hat, und bezieht man etwa auch SÜVERN's amtliche Schriften mit ein (1816–1819), dann wird deutlich, daß von den damaligen Zeitgenossen unter Bildung als Allgemeinbildung durchaus nichts Übereinstimmendes verstanden wurde. Bildung, als Allgemeinbildung postuliert, stand als allgemeine Bildung, als Bildung für alle, im Gegensatz zur Standesbildung. Der Begriff Allgemeinbildung wurde aber auch gebraucht als allgemeine Bildung im Gegensatz zur Berufsbildung, die von ERNST AUGUST EVERS (1962) in seiner ätzend ironischen Programmschrift von 1807 „Über die Schulbildung zur Bestialität“ attackiert wurde. Allgemeinbildung wurde schließlich auch im Gegensatz zur einseitigen Bildung gefordert, im Gegensatz also zum Speziellen, zum Besonderen; das Zweckfreie im Gegensatz zum Zweckgerichteten, mit der Tendenz zum Vielseitigen, zum Enzyklopädi-

ischen. An die Gegenposition hierzu sei nur mit zwei Zitaten aus *GOETHE Wilhelm Meisters Wanderjahren* erinnert: „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß der Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an“ (GOETHE 1949, S. 305). Denn: „Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen“ (ebd., S. 162). – Die im Laufe des vorigen Jahrhunderts an Schärfe zunehmenden Kontroversen um die, wie wir heute sagen würden, „Schwerpunktbildung“ der „Höheren Schulen“, also die Entwicklung, die zu dem Erlaß von 1900 geführt hat, ist entscheidend geprägt von diesen drei zu unterscheidenden Aspekten von Bildung. Auch in der seit etwa 1925 zu verfolgenden, nach 1945 wieder neu belebten Auseinandersetzung um Stellung und Berechtigung von Wirtschaftsoberschulen, ab 1967 Wirtschaftsgymnasien und wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Zweigen im Gymnasium traten die gleichen Probleme in Form von Gegensetzungen wie Bildung – Wirtschaft und die allgemeinen Diskriminierungen wieder auf. WALTER LÖBNER berichtete 1971, daß viele Kritiker davon ausgingen, den wirtschaftlichen und sozialen Inhalten bildende Wirkung abzusprechen, sie reichten nicht aus, „um die volle ‚Studierfähigkeit‘ zu gewährleisten“ (vgl. GROOTHOFF/STALLMANN 1971, Spalte 1277f.). – Viele hatten gehofft, daß mit der Vereinbarung von 1972 dieser Streit um die volle, die eingeschränkte, die fachbezogene Bildung beendet sei.

Bezogen auf die Auseinandersetzung um Bildung und Schwerpunktbildung in der gymnasialen Oberstufe heute, als dem zentralen Thema der Kontroverse, wäre nun weiter zu fragen nach der Ausfächerung des Kanons, der sich auch nach seiner Ausweitung und Zentrierung um drei verschiedene Schwerpunkte ständig veränderte. Nicht nur die Zahl der Fächer, sondern auch die zu vermittelnden Inhalte, die Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, der Bildungsanspruch konnten jeweils nur für eine ständig abnehmende Zeitspanne normiert werden. Die Ausgestaltung des Kanons wurde begleitet von einer kaum zu überblickenden Flut von Veröffentlichungen und Stellungnahmen. Daraus sei nur eine Feststellung der Konferenz „Universität und Schule“ von 1951 zitiert. In den „Tübinger Beschlüssen“ wird die „Überzeugung“ ausgesprochen, „daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in den Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken“. Die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ der KMK von 1960 und die ein Jahr später vorgelegten „Stuttgarter Empfehlungen“ sind als Reaktionen im traditionellen Kontext zu beurteilen. Demgegenüber ist die Vereinbarung von 1972 einerseits als Endpunkt einer etwa 150jährigen Entwicklung anzusehen, andererseits wurde, ohne daß man sich der Konsequenzen bewußt war, ein Bruch mit eben dieser Tradition vollzogen. Festgehalten wurde nämlich „an der allgemeinen Hochschulreife“, der „Studienberechtigung für alle Fachgebiete“ (KMK 1977, S. 142), daran sind auch die „Aufgabenfelder“ orientiert, und die Minister erklärten, „im Zentrum der Reform der gymnasialen Oberstufe muß die curriculare Reform stehen“, aber vereinbart wurde eine „organisatorische Reform“ (ebd., S. 143) in Form struktureller Veränderungen des überlieferten Systems der gymnasialen Oberstufe. Die „curriculare Reform“ sollte durch die getroffene Vereinbarung „ermöglicht und eingeleitet werden“. Der „Beschluß“ der KMK vom 2. Dezember 1977 (vgl. KMK 1978) besitzt aber mehr den Charakter einer formelhaft-dogmatischen Exegese der Vereinbarung und enthält allgemein gehaltene schulpädagogische Maximen sowie unterrichtsme-

thodische Hinweise, aber keine Ansätze zu einer weitergehenden „curricularen Reform“. Beschlossen wurde gleichsam ein resumierendes Inhaltsverzeichnis eines schulpädagogischen Lehrbuchs. – Da eine „curriculare Reform“ auf KMK-Ebene nicht „eingeleitet“ wurde und die Umsetzung der Vereinbarung in den Bundesländern unterschiedlich akzentuiert erfolgte, waren eine Reihe von Folgeproblemen und Kontroversen vorprogrammiert. Die gegenwärtigen, allerdings unterschiedlichen Maßnahmen etwa in Schleswig-Holstein, Hamburg, Hessen, Baden-Württemberg sind denn auch an einer vielfach gebrochenen Tradition und nicht an dem Bestreben um eine „curriculare Reform“ orientiert (vgl. SCHINDLER 1980). – Von den Kultusministern wurde ebenfalls die „Abiturientenprüfung“ beibehalten, wenn auch modifiziert und nicht mehr als primär punktuelle Prüfung. Aber seitdem dieses Examen nur an dafür besonders ausgewählten Schulen, Gymnasien genannt, abgelegt werden konnte und nicht mehr auch in der Form einer Aufnahmeprüfung vor dem Dekan der Philosophischen Fakultät, in Preußen also seit 1834, besitzt die „Abiturprüfung“ eine doppelte Funktion; sie ist einerseits Bildungsabschluß, andererseits verleiht sie eine Zulassungsqualifikation, und dies nicht nur als „Studierfähigkeit“. Diese Doppelfunktion hat zu der Schärfe der heutigen Auseinandersetzung und der Unsicherheit darüber beigetragen, wie die weitere Entwicklung zu beeinflussen sei. Die „Normenbücher“ treffen nur höchst problematische Regelungen jeweils für das isoliert behandelte Fach. FRIEDRICH AUGUST WOLF würde sicherlich wiederholen, was er zu den Forderungen im Abiturientenexamen 1812 geschrieben hat: „Das Ganze hier macht einen unbeschreiblichen Eindruck für jeden, der die Welt kennt, wie sie ist. Ich bin wie von eigener Existenz überzeugt, daß in einer Cooperation der gelehrtesten Leute äußerst Wenige sind, die nach eben diesem Maßstab das prachtvolle ‚unbedingt tüchtig‘ noch im 40sten Jahr verdienen würden ... Solche aber, die alle jene Forderungen zugleich erfüllen dürften, traue ich mir in dem ziemlich volkreichen Berlin doch nicht ein völliges Dutzend aufzufinden“ (zit. nach FURCK 1975, S. 52). – Zu bedenken ist dabei auch die bis 1972 gegenläufige Entwicklung hinsichtlich des Umfangs der Forderungen an den Schüler im Abschlußexamen und an den künftigen Lehrer beim Eingangsexamen, also bei der ersten Staatsprüfung. Während die Anforderungen nach der Zahl der Fächer im examen pro facultate docendi 1810 und im Abiturientenexamen von 1812 in Preußen noch etwa übereinstimmten, nahm danach die Zahl der Fächer für den Abiturienten zu und für den künftigen Gymnasiallehrer ab. Die wiederholt gestellte Frage, wer von den bei der mündlichen Prüfung examinierenden Lehrern in der Lage wäre, diese Prüfung in anderen Fächern, also auch in denen, für die er selbst keine Lehrbefähigung besitzt, zu bestehen, wurde sicherlich manchesmal mit polemischem Unterton gestellt; sie ist aber auch als Rückfrage an die Fächereinteilung und den Kanon insgesamt zu verstehen. Gewiß, die Diskussion um die Integration von Geschichte, Politik, Erdkunde und ihre vorfindliche Praxis vermögen hierzu nicht gerade zu motivieren, aber man wird zumindest langfristig einer erneuten, sich auch von traditionellen Fächer-Vorstellungen lösenden Auseinandersetzung nicht ausweichen können. Die „25 Fragen der ‚Allgemeinbildung‘“ von RUDOLF WALTER LEONHARDT (DIE ZEIT, 16. 4. 1982; vgl. auch R. W. LEONHARDT: Fetisch Allgemeinbildung. Erst spielen, dann pauken, dann können. DIE ZEIT, 8. 4. 1983) sind sicherlich noch nicht das Schlußwort.

Die entscheidende Frage nach dem, was durch die Schule vermittelt werden soll, kann nicht mehr aus dem traditionellen Kontext gymnasialer Überlieferung heraus beantwortet

werden. Schon der eher „liberal-konservative“ denn „progressive“ Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen stellte 1959 fest: „daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten fünfzig Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben“ („Rahmenplan“, Folge 3 der Empfehlungen und Gutachten, S. 1). Neben den hier genannten müßten heute noch die sich aus Wissenschaft und Technologie ergebenden Umwälzungen genannt werden. Und die Entwicklung nach dem Versuch, in einem Abkommen der Länder die rekonstruierte Struktur der verschiedenen Formen der Gymnasien festzuschreiben („Düsseldorfer Abkommen“ vom 17. Februar 1955, insbesondere § 4, §§ 8–11, § 13), ist, wie die Jahrzehnte danach gezeigt haben, gescheitert. Gerade an der Geschichte des Gymnasiums läßt sich rückblickend erkennen, daß es eine folgerichtige Entwicklung gibt, die zwar verzögert werden kann und Rückschläge erfährt, insgesamt aber doch so etwas wie eine innere Logik besitzt: beispielsweise die Entwicklung in Preußen vom Normallehrplan für das Humanistische Gymnasium (1837) zu den Lehrplänen von 1901 oder, parallel dazu, von dem Erlaß über das Abiturientenexamen (1812) zu der Gleichberechtigung der Reifeprüfungen „neunklassiger Anstalten“ (1900); zu verweisen wäre aber auch auf die Entwicklung von den ersten Lehrplänen für die Höheren Schulen nach ihrer Rekonstruktion in den einzelnen Ländern bis zu der Vereinbarung der Kultusminister von 1972. – Wenn die These zutrifft, daß diese Vereinbarung sowohl in der Kontinuität der Tradition gymnasialer Bildung steht als auch einen Bruch mit ihr markiert, dann sind die gegenwärtig zu konstatierenden Versuche einer Rückkehr zum „alten Gymnasium“, langfristig gesehen, nur als retardierendes Zwischenspiel zu betrachten.

Literatur

- AUER, F. v.: Neugestaltete gymnasiale Oberstufe. Die ungeliebte Reform. In: *Erziehung und Wissenschaft* 6/1982, S. 17–18.
- EVERS, E. A.: Über die Schulbildung zur Bestialität. In: JOERDEN, R. (Hrsg.): *Dokumente des Neuhumanismus I*. Weinheim ²1962, S. 46–110.
- FINGERLE, K./KELL, A.: Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des hessischen Staatsgerichtshofes. In: *Z. f. Päd.* 29 (1983), S. 435–452.
- FURCK, C.-L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim ⁵1975.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Korrespondenz. Bonn, 29. 4. 1982. (a)
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Entschließung. In: WUNDER, D.: *Die Entwicklungschancen der gymnasialen Oberstufe aus gewerkschaftlicher Sicht*. Pressematerial 5. 5. 1982. (b)
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Lernprofile. Aspekte zum GEW-Szenario für das Gymnasium der 80er Jahre. Bonn, 2. 11. 1982. (c)
- GOETHE, J. W. v.: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Artemisausgabe. Bd. 8. Zürich 1948.
- GROOTHOF, H.-H./STALLMANN, M. (Hrsg.): *Neues Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart/Berlin ⁵1971.
- HOFFMANN, H.: „Anmerkungen“ zum hessischen Oberstufenurteil. In: *Recht der Jugend* 30 (1982), S. 206–213.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977*. Bonn 1977.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Beschluß*. In: *Bildung und Erziehung* 31 (1978), S. 560–574.
- NEVERMANN, K.: Der Griff nach der Schulmacht. In: *Recht der Jugend* 30 (1982), S. 184–195.
- PAULSEN, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Leipzig ²1897.

- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“. In: *Z. f. Päd.* 26 (1980), S. 161–191.
- STEIN, E.: Zum Urteil des Hessischen Staatgerichtshofes über die gymnasiale Oberstufe vom 30. 12. 1981. In: *Die Deutsche Schule* 74 (1982), S. 169–182. (a)
- STEIN, E.: Quo vadis Hessischer Staatgerichtshof? In: *Recht der Jugend* 30 (1982), S. 178–183.
- STEINER H.-G.: *Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung. Kritisch-konstruktive Fragen und Bemerkungen zum Aufruf einiger Fachverbände.* Bielefeld 1982.
- URTEIL DES HESSISCHEN STAATGERICHTHOFES VOM 30. 12. 1981. In: *Bildung und Erziehung* 35 (1982), S. 210–217 (Auszug).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. C.-L. Furck, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg 13