

Herrmann, Ulrich

## 8-jähriges Gymnasium? Thesen Pro und Contra

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 471-484*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: 8-jähriges Gymnasium? Thesen Pro und Contra - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 471-484 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275312 - DOI: 10.25656/01:27531

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275312>

<https://doi.org/10.25656/01:27531>

### 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)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Ulrich Herrmann

## 8-jähriges Gymnasium?

Thesen Pro und Contra<sup>1</sup>

---

Nach einer erfolgreichen Abgangs-Prüfung (lat. abitur) wird vom Gymnasium das „Zeugnis der Reife“ ausgefertigt: die wertvollste Berechtigung, die eine Schule verleihen kann; denn sie erlaubt ohne weiteres den Zugang zum Universitätsstudium und damit zu allen akademischen Berufen und allen höherwertigen gesellschaftlichen Positionen. Unsere Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung verlangt immer mehr hochschulmäßig bzw. universitär ausgebildete Experten und akademisch Gebildete, deshalb immer mehr Abiturienten. Sie sollen, so der fromme Wunsch und die Definition der „Reife“, zugleich über Allgemeinbildung und – aufgrund von Wissenschaftspropädeutik – über Studierfähigkeit verfügen.

Die Wirklichkeit sah immer schon anders aus. *Tatsächlich* schwanken die meisten Abiturienten, wie die Studierendenzahlen von Abbrechern und Fachwechslern zeigen, zwischen Ahnungslosigkeit und Unentschiedenheit. Und dass das Gymnasium keine Allgemein-, sondern neben der grundlegenden nur eine vertiefte *Schulbildung* vermittelt, weil man *Allgemeinbildung* eigentlich nur auf dem Weg der *Berufsbildung* haben kann, wusste Eduard Spranger schon vor einem Jahrhundert (1918/1965).

Aufgrund der sich eigentlich *ausschließenden* Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe ist der Weg zum Abitur für die meisten jungen Leute dornig; denn ihnen werden viele Dinge abverlangt, für die sie sich nicht interessieren, für die sie keine Begabung mitbringen, für die sie nicht begeistert wurden, deren Sinn sie nicht einsehen konnten, schon gar nicht für ihre eigene (persönliche und berufliche) Zukunft. Der Weg zum Abitur ist für viele frustrierend; denn dasjenige, was sie *wirklich* können und wo sie *wirklich* engagiert sind, kommt häufig im Lehrplan nicht vor und ist nicht „gefragt“. Der Weg zum Abitur ist für viele mehr als ärgerlich; denn mit ihrer Lebenszeit, die nicht angespart, aufgeschoben oder nachgeholt werden kann, wird häufig allzu sorglos umgegangen: sie müssen eine Klasse wiederholen, sie müssen Unterrichtsausfall hinnehmen, sie können sich für ihre nachschulischen Pläne nur unzulänglich qualifizieren.

Aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, wie die gymnasiale Bildungsarbeit organisiert wird und welcher *Zeitaufwand* dafür getrieben werden muss. Es kann auch nicht gleichgültig sein, ob Veränderungen im Betriebssystem

---

<sup>1</sup> Referat auf der Veranstaltung „Die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ des Landesvorstands des SPD-Landesverbands Baden-Württemberg am 20.10.2001 in Stuttgart. Von der gesamten Veranstaltung hat der Landesverband eine Dokumentation herausgegeben. – Es konnte nicht ausbleiben, dass der ursprüngliche Text nach Erscheinen der PISA-Ländervergleichsstudie an einigen Stellen ergänzt werden musste.

„Gymnasium“ nützliche oder nicht wünschenswerte Folgen haben werden, weil es um die „Produktionsbedingungen von Humankapital“ geht: erhöhter Leistungs- und Auslesedruck *ohne* einen Zuwachs an spezifischen Kompetenzen und Qualifikationen *und zugleich* ein Mehr an „Versagen“; Standardisierung von Leistungsnachweisen *und* Minderung von individuellen Leistungsprofilen; Orientierung an raschen Abschlüssen *oder* (auch zeitliche) Diversifizierung von *Anschlussmöglichkeiten*? Aus diesen Gründen muss die Debatte geführt werden, ob das 9-jährige Gymnasium – wie jetzt z.B. in Baden-Württemberg vorgesehen – durch ein 8-jähriges als Regelform ersetzt werden soll. Diese Frage ist durch die Erfahrungen der Gymnasialleute und die Befunde der Ländervergleichs-PISA-Studie dringlich geworden: In welchem Unterrichtsorganisationssystem sollen in Deutschland bessere *und* mehr Qualifikationen hervorgebracht werden?

### 1. Ist gymnasiale Bildungsbeteiligung politisch steuerbar?

„Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ kann nie genug *öffentlich* und nie *fachkundig* genug verhandelt werden, weil es sich bei dieser Thematik – wie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und Friedrich Nietzsches Basler Reden von 1872 (mit diesem Titel) immer wieder zu studieren ist – um ein *politicum* im eigentlichen Sinne des Wortes handelt: Es geht die Allgemeinheit an, weil hier über Formen der *Bildungsbeteiligung* der jungen Generation verhandelt wird, d.h. über *Bildungsmöglichkeiten* und *Bildungschancen* durch *Beteiligungschancen*, woraus sich entscheidende sozial-kulturelle und sozio-ökonomische Startchancen und spätere berufliche und kulturelle Partizipationsmöglichkeiten ergeben.

Eingeleitet und getragen werden bildungspolitische Prozesse der Systemveränderung und -steuerung im Bereich des Schulwesens durchweg von der Überzeugung, dass es sich um Vorgänge handle, in denen politisch-pädagogischer *Wille* aufgrund eigenständiger Kompetenz die gesellschaftliche bzw. die schulische *Wirklichkeit* forme und bestimme. Dass dies aber *nicht* der Fall ist, musste schon Friedrich Paulsen einsehen, Berliner Philosophie- und Pädagogikprofessor, Verfasser einer grundlegenden Monographie zur Geschichte des Gymnasiums und der Universität in Deutschland. Er bemerkte zu dieser Geschichte in seiner Schlussbetrachtung am Ende des 19. Jahrhunderts, dass „im Lichte der geschichtlichen Entwicklung“ „die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwicklungsgang, sondern der grosse Gang des geschichtlichen Lebens. Das wird zweifellos auch in der Zukunft der Fall sein, und keine gymnasialpädagogische Beredsamkeit vermag daran etwas zu ändern.“ (Paulsen 1885/1921/1965, Bd. 2, S. 642). Heute würde die Formulierung lauten können: Bildungspolitik hat immer nur einen Handlungskorridor *innerhalb* sozialer und kultureller Trends, niemals *gegen* sie; Schulentwicklung orientiert sich *immer* nach Nachfrage und Abnehmern, nie an einer „Eigenbewegung“. Was nicht ausschließt, dass Politik und Verwaltung Verzögerungen und Fehlentwicklungen herbeiführen können, deren spätere Korrektur beträchtliche Mühen und Kosten verursacht.

Eine andere Überzeugung, die sich nicht ausrotten lässt, in unserem Zusammenhang aber belangvoll ist, weil sie „Argumente“ generiert, ist die „von

der politischen Steuerbarkeit der Selektivität des Gymnasiums“ (Baumert/Weiß 2002, S. 50). Die Expansion des Gymnasiums und der Anstieg des relativen Gymnasialbesuchs lief in *allen* Ländern der alten Bundesrepublik „trotz unterschiedlicher politischer Programmatiken praktisch parallel.“ (Baumert/Schümer 2002, S. 162 f.) Differenzen im relativen Gymnasialbesuch zwischen einzelnen Ländern bzw. Stadtstaaten erklären sich durch Sozialstruktur und Urbanisierungsgrad; Übergangerschwerungen, Mindestnoten, Festlegung von Probeunterricht usw. haben *keinen* nennenswerten Einfluss auf die Entwicklung ausgeübt. Und da auch heute noch sehr viel mehr Eltern (44 %) sich den Gymnasialbesuch für ihre Kinder wünschen, als der Prozentanteil an den Altersjahrgängen beträgt (in den alten Bundesländern zwischen 25 und 30 %), werden sich die Steigerungsraten – wie in anderen Industrieländern auch – nach und nach durchsetzen.

Diese kurze bildungspolitische Rückblende muss man in Erinnerung behalten, wenn es um die Diskussion von Pro und Contra eines Einschnitts in die herkömmliche Betriebsform des 9-jährigen Gymnasiums geht. Und noch aus weiteren Gründen muss vor Dramatisierungen auf der *Systemebene* gewarnt werden: *erstens* gab und gibt es das 8-jährige Gymnasium immer schon (vor 1945, in der DDR und jetzt in einigen neuen Bundesländern); *zweitens* kann es keine Norm für die Normalform eines Gymnasiums geben, schon weil es viele erfolgreich nebeneinander operierende Gymnasialtypen gab und gibt; und *drittens* hat die zeitliche Struktur und Erstreckung des gymnasialen Schulbetriebs viele Puffer und eine hohe Elastizität, so dass sich von daher keine Normen für Zeitbudgets ableiten lassen. Es wird zu zeigen sein, dass es weniger um *Systemaspekte*, sondern vor allem um *pädagogisch* wichtige Pro- und Contra-Argumente geht, die dann noch einmal im Lichte einiger wichtiger PISA-E-Befunde zu bewerten sind.

Bevor Pro und Contra eines 8-jährigen allgemeinbildenden Gymnasiums als einer *Regelform* des Gymnasiums diskutiert werden, sollen einige Voraussetzungen für eine solche Debatte in Erinnerung gerufen werden (Kap. 2). Dann werden auf diesem Hintergrund die Pro- und Contra-Argumente vorgestellt (Kap. 3). Die abschließenden Schlussfolgerungen sind rasch gezogen (Kap. 4).

## **2. Einige Voraussetzungen einer Pro-und-Contra-Debatte in Schulstruktur- und Schulsystem-Fragen**

### *2.1. Anthropologische und psychologische Unterschiede bei Kindern und Jugendlichen*

- Kinder *kommen* mit beträchtlichen *Entwicklungsunterschieden* und -abständen *in* die Schule (bis zu eineinhalb Jahren), und sie *durchlaufen* – trotz aller feststellbaren Homogenisierungen z.B. im Gymnasium – die Schule mit *unterschiedlichen* Entwicklungsgeschwindigkeiten, die sich auch als Differenzen von *Leistungsbereitschaft* und *Leistungsfähigkeit* zu erkennen geben, gerade an den Rändern der relativ leistungshomogenen Kerne von Klassen. Jahrgangsklassen sind durch permanente Unter- und Überforderungen einzelner Schüler gekennzeichnet. Die *schulorganisatorische Antwort* darauf sind neigungs- und leistungsbezogene Kurse unter Beibehaltung der Jahrgangs- als einer Entwicklungs- und Erziehungsgemeinschaft von *Peers*.

- Kinder *kommen* mit unterschiedlichen *Begabungsniveaus* in die Schule, und sie *produzieren* im Rahmen ihrer individuellen Bildungsbiographien *im Verlauf* des Schulbesuchs infolge selbstwirksamer Ausprägungen von Neigungen und Kompetenzen unterschiedliche („Selbst“-)Begabungsunterschiede, die sich – vor allem im Jugendalter – auch als Differenzen von *Leistungsbereichen* und *Leistungsniveaus* zu erkennen geben. Die *didaktisch-methodische Antwort* darauf ist die innere Differenzierung. Bis heute ungelöst blieb das Problem befriedigender Übergänge zu den weiterführenden Schulen (Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 209 f.).
- Kinder *kommen* mit unterschiedlichen *Begabungsdimensionen* in die Schule. Die einen erhalten die Chance, ihre Begabungen zu pflegen und zu fördern; die anderen sehen sich genötigt, sie verkümmern lassen zu müssen; die einen erleben einen beständigen Zuwachs an Selbstwirksamkeitsüberzeugung und, daraus resultierend, Erfolgserlebnissen; die anderen sind eher wachsender Interesselosigkeit ausgeliefert (im wörtlichen Sinne von *inter esse*), die in Schulunlust, Schulmüdigkeit, Misserfolg, Frust einmündet. Für Paulsen bestand schon vor 100 Jahren das Hauptübel des Gymnasiums in der Ersetzung von Interesse, Freiheit und Spontaneität (Motivation) durch Lehrpläne und fixierte Pensen (die damals gerade eingeführt worden waren), so dass das Hauptproblem des Gymnasiums „nicht in zufälligen Umständen, sondern in der Lehrverfassung selbst liegt.“ (S. 647) Die *begabungstheoretische Antwort* darauf sind die Binnendifferenzierung von Profilen und Projekten sowie ergänzende *Bildungsangebote*.
- Junge Leute durchlaufen die weiterführende Schule mit unterschiedlichen und sich über die Zeit modifizierenden *Erwartungen* (nicht unähnlich bei ihren Eltern) und schreiben deshalb den verschiedenen Anforderungen und Möglichkeiten der Schulen *wechselnde biographische Bedeutungen* zu, was sich in wechselnden Formen von *Interesse* und *Engagement* zu erkennen gibt. Die *motivationspsychologische Antwort* darauf ist (in den Freien Schulen), in kritischen Phasen der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit im Rahmen des Möglichen vom *Unterrichtsangebot* zur *Lernnachfrage* überzugehen.

## 2.2 Die geschichtliche Erfahrung

Die Schulgeschichte hält aus dem Blickwinkel dieser vier Gesichtspunkte ein Ergebnis bereit, wie es nicht anders zu erwarten ist:

- An die Stelle der ursprünglichen „einförmigen“ Niederen, Bürger- und Gelehrtschulen nebst einigen Spezialanstalten für Begabtenförderung (als Zubringern für die Landesuniversitäten) trat seit dem 19. Jahrhundert ein breit gefächertes Schulsystem mit *unterschiedlich profilierten* Einrichtungen, die (bis heute) mit *unterschiedlichen* Programmen zu *unterschiedlichen* Qualifikationen und Berechtigungen führen. Dies entspricht der fortschreitenden Arbeitsteiligkeit moderner Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften und ihren differenzierten Arbeitskräfteprofilen *ebenso* wie dem Erfordernis vertiefter schulischer und universitärer Grundausbildung für den Eintritt in anspruchsvolle Studien und Ausbildungen. Im Gymnasium ist die alte Gelehrtenbildung vergangen (und – streng genommen – mit ihr das alte Gymnasium ebenfalls, so Nietzsches Befund schon 1872); eine neue bürgerliche „Allgemeinbildung“ als „Bildungsnorm“ hat sich nicht etablieren können – schon weil kein Konsens mehr bestehen *kann*, worin sie eigentlich bestehen und zu was sie nützen soll –; und

die Wissenschaftspropädeutik überfordert das allgemeinbildende öffentliche Gymnasium, das in Wahrheit eine Sekundarschule geworden ist, hoffnungslos.

Alle Versuche, im staatlichen Regelgymnasium Ansätze *zugleich* von allgemeiner Bildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit auf breiter Front zu realisieren, sind bisher fehlgeschlagen. Im Jahre 1900 bekamen alle Absolventen aller Gymnasialtypen erst in Preußen, dann in allen Ländern des Deutschen Reiches, die *allgemeine* Hochschulreife. Dabei blieb es bis heute, und alle „Reformen“ unterhalb dieser Systemebene sind bloße Oberflächenkosmetik. Paulsen notierte in diesem Zusammenhang (über den Niedergang des neuhumanistischen und den Aufstieg des neusprachlich-naturwissenschaftlich orientierten Gymnasiums) zugleich mit einem Hinweis auf den Aufstieg der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert und die Entstehung der „technischen Zivilisation“: „die deutsche Hauptstadt heißt Berlin, nicht Weimar; der Blick schweift über die Meere, der Sinn der Völker ist nicht auf Literatur und Ästhetik, sondern auf die Unterwerfung der Naturkräfte und die Eroberung der Erde gerichtet. Das übt auch schon auf die Gedanken und Interessen der Jugend seine Rückwirkung. Können wir es bedauern? Und würde es etwas helfen, wenn wir es täten? Der Wind wehet, wo er will! Die Schule kann ihn nicht machen, also wird sie weise daran tun, sich nach ihm zu richten.“ (S. 649) Die Historische Bildungsstatistik bestätigt aus heutiger Sicht die Paulsen'sche Prognose vollständig: In allen Industrienationen besteht seit gut hundert Jahren ein ungebremster Trend zu den weiterführenden Sekundarabschlüssen, ein Trend zu immer größerer Beteiligung von Mädchen (und jungen Frauen) an höherer (beruflicher) Bildung, das Streben von immer mehr jungen Menschen in den tertiären Bereich; Trends, die in Deutschland auch durch zwei Weltkriege nicht unterbrochen wurden und bei denen Deutschland heute im internationalen Vergleich lediglich im Mittelfeld liegt.

- „Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei. Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird. (...) Die Durchdringung des Wesentlichen (...) hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt (...) werden. Man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren. Eine Herabsetzung der Stundenzahl ist erforderlich.“ Diese Sätze stehen nicht im PISA-Bericht, sondern in den „Tübinger Beschlüssen“ von 1951 (zit. bei Flitner 1997, S. 558 f.), deren Autoren u.a. Wilhelm Flitner, Walter Gerlach, Hermann Heimpel, Eduard Spranger, Carl Friedrich von Weizsäcker, Martin Wagenschein und Georg Picht waren. Die hier entwickelten Gedanken wurden in den 60er Jahren in der „Laborschule“ (Friedrich Edding) dieser Unterrichts- und Schulreform, unter Leitung Walter Schäfers in der Odenwaldschule, realisiert und in den späteren KMK-Empfehlungen umgesetzt. Heute geht der Trend, trotz PISA, in die *entgegengesetzte* Richtung!

### 2.3 *Gesamtgesellschaftliche bildungssoziologische Sachverhalte und Prozesse*

- Die bürgerliche als Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft begründet – „im großen Gang des geschichtlichen Lebens“ (Paulsen) – seit dem 19. Jahrhun-

dert (1) die gesellschaftliche Platzierung von Bürgern durch Art und Ausmaß von Schulbildung und Berufsausbildung und nimmt auf die entsprechenden Prozesse durch Regierung und Verwaltung (mehr oder weniger kontrollierten) direkten maßgeblichen Einfluss, weil die Zugänge zu attraktiven Berufs- und damit Lebenschancen quantitativ begrenzt sind; (2) den sozialen Aufstieg des Einzelnen durch Art und Ausmaß höherer Schulbildung und anspruchsvoller (kostspieliger) Vorbereitungen auf Berufstätigkeiten und kann deshalb die Wege und Formen des Aufstiegs nicht „dem freien Spiel der Kräfte“, also dem Markt überlassen, sondern muss durch Standards („Berechtigungen“, Zentralabitur usw.) qualitative Grenzen einführen und mit ihrer Hilfe versuchen, höherwertige Bildungsbeteiligung zu verknappen, um Bildungsqualität sicherzustellen und *Exklusivität* zu ermöglichen.<sup>2</sup>

- Durch die bildungssoziologischen Mechanismen der Konstituierung und Verstärkung einer auf Bildungsbeteiligung basierten Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft werden folgende *Dauereffekte* erzeugt, die wir in ihren Wirkungen sowohl im Hinblick auf Veränderungen beim *Übergang* auf weiterführende Schulen als auch bei Veränderungen *im Programm* der weiterführenden Schulen nicht vergessen oder vernachlässigen dürfen: (1) Platzierung bedeutet *zugleich* Rangabstufung, *per saldo* also Begünstigung oder Benachteiligung, z.B. durch die Schullaufbahneempfehlung; (2) Aufstieg bedeutet *zugleich* für andere Abstieg, *per saldo* also Erzeugung sozialer Dynamik und sozialer Ungleichheit; (3) Positionierung bei Prestige und Einfluss bedeutet *zugleich* Differenzierung von Chancen: *per saldo* also deren Eröffnung oder Verschließung, Zugangserleichterung oder -erschwerung.
- Den Prozessen von Platzierung, Auf- und Abstieg, Positionierung liegen *Entscheidungen* zugrunde: der Eltern und Lehrer, mit zunehmenden Alter auch der jungen Leute selber. Diese Entscheidungen realisieren sich in der Regel im Rahmen der jeweiligen *öffentlichen Institutionen* der Bildung und Ausbildung, sie müssen demzufolge in einer demokratisch verfassten Gesellschaft *begründet, überprüft und korrigiert* werden können. In diese Begründungen, Überprüfungen und Korrekturen gehen immer *beide* Aspekte ein, die soeben skizziert wurden: *zum einen* die subjektiven individuellen Erwartungen und Ansprüche an die förderlichen Effekte der (Aus-)Bildungswege, *zum anderen* die „objektiven“, durch die Institutionen repräsentierten Angebote und Anforderungen für und in (Aus-)Bildungswegen sowie die generellen Kriterien für die Erlangung ihrer Abgangszertifikate.
- Diese Entscheidungen zeichnen sich durch spezifische Problematiken aus. *Erstens*: Ihre substantiellen Voraussetzungen können unbekannt oder strittig sein, z.B. das Entwicklungspotenzial eines/einer 9- oder 12- oder 16-Jährigen. Deshalb können diese Entscheidungen *zweitens* zumeist nur mit einer gewissen Plausibilitätsvermutung – und das heißt: mit einer hohen *Unsicherheits-*

---

2 Das ist die Vorstellung von „Bildungsstandards“ und ihren Funktionen, die die ministerielle PISA-Debatte beherrscht, besonders krass jetzt in Hessen und Baden-Württemberg, obwohl es in der PISA-Studie zusammenfassend ausdrücklich heißt: „Der Zusammenhang zwischen dem relativen Schulbesuch am Gymnasium und dem erreichten mittleren Kompetenzniveau ist negativ. (...) Die Befunde widersprechen Deutungen, die hohe Leistungsniveaus an Gymnasien in erster Linie auf die Eingangsselektivität dieser Schulform zurückführen wollen.“ (Baumert/Artelt 2002, S. 231)

*gewissheit* – getroffen werden. Deshalb können sie kontrovers sein – Eltern-Recht bzw. -Wille gegen Lehrer-Prognosekompetenz –, und es kann dann immer noch der Fall eintreten, dass der weitere (schulische) Lebensweg eines Heranwachsenden *beide* Positionen dementiert. *Drittens*: In der Regel ist der Kausalzusammenhang zwischen Entscheidungsgründen und biographischen Effekten empirisch und logisch nur schwach herstellbar. Zum Beispiel ist eine erfolgreiche Schullaufbahn in ihrem Verlauf vielleicht durch ganz andere Gründe und Umstände zustande gekommen, als bei ihrer Empfehlung ins Auge gefasst wurden bzw. bekannt sein konnten. Ebenso verhält es sich beim Gegenteil.

#### 2.4 Auf individuelle Differenzen reagieren institutionelle Differenzierungen

Die Forderung nach einem pädagogisch förderlichen Umgang mit *individuellen* Differenzen durch die Reaktion darauf mit *institutionellen* oder *prozeduralen* Differenzierungen ist das wichtigste Hintergrundargument in der Pro- und Contra-Debatte über das 8-jährige Gymnasium und als solches durch die PISA-Studie nachdrücklich verstärkt worden: „Angesichts des im internationalen Vergleich eher schwachen Ausbaus vorakademischer Bildungsgänge in Deutschland ist die Sicherung von Mindeststandards kein Problem der Selektivität, sondern eines der Förderung und des professionellen Umgangs mit Leistungsheterogenität im Unterricht.“ (Baumert/Artelt 2002, S. 231; Hervorhebung UH)

- Die *Differenzen* bei den Kindern und Heranwachsenden sind zu *achten* – das gebietet die Würde des Menschen –; sie sind zu *respektieren* – das gebietet die Selbstbestimmtheit des Menschen –; sie sind in ihren Grenzen zu *fördern* – das gebietet der *pädagogische* Auftrag der Schule und ihres Personals. Die *Differenzierungen* dürfen ihre *entscheidende Systemfunktion* – Platzierung und Aufstieg nur durch *Leistung* bzw. *Leistungsbereitschaft* – nicht außer Kraft setzen. Das entspricht dem *Gleichheitsgebot*, das *zugleich* in unserer Gesellschaftsordnung gelten soll. Der Sinn des Gleichheitsgebotes ist aber, dass aus Gründen der Gerechtigkeit Ungleiches ungleich behandelt werden muss.
- Die Forderung nach Freiheit (der individuellen Bildungswege) und Gleichheit (der anschließenden Chancen und Berechtigungen) führt logischerweise dazu, dass Differenzierungen *und* Normierungen eingeführt werden müssen. Der Streit geht eigentlich darüber, ob es sich um Normierungen *innerhalb* oder *oberhalb* der Differenzierungen handeln soll: gleiche/ungleiche Wege zu gleichen/ungleichen Zielen. Eine Antwort auf die hier aufgeworfenen Fragen hält das Studium der historischen Entwicklung des deutschen Bildungssystems bereit und die darin enthaltene geschichtliche Erfahrung von differenzierten und deshalb demokratischen, von konstruktiven und deshalb innovativen, von mobilisierenden und deshalb demokratie-förderlichen Bildungsprozessen. Differenzierung, Demokratisierung, Innovativität und Mobilisierung bilden einen *in sich selbst* und *durch sich selbst* stabilisierenden und *verstärkenden* Regelkreis. Die geschichtliche Erfahrung und ihre Lehre sind eindeutig.
- Entdifferenzierungs-, Normierungs-, Zentralisierungsprozesse stören bzw. zerstören institutionelle bzw. prozedurale Differenzierungen und beeinträchtigen damit individuell *berechtigte* und gesellschaftlich *wünschenswerte* und *erforderliche* Differenzen; sie *beeinträchtigen* Beteiligungs- und Partizipations-

chancen und *mindern* damit die gesamtgesellschaftliche Verteilungsgerechtigkeit. Sie sind in dieser Perspektive in unserer Gesellschaftsordnung *systemwidrig und kontraproduktiv*.

- Die Differenzierungen innerhalb und zwischen den Institutionen und ihren (Aus-)Bildungsangeboten (Schultypen, Schullaufbahnen, Abschlüsse, Berechtigungen) haben nicht nur den Sinn, den Differenzen der Personen und ihren berechtigten Ansprüchen entgegenzukommen, sondern auch einer differenzierten gesellschaftlichen Nachfrage gerecht zu werden. Institutionelle Differenzierung sind demzufolge in unserer Gesellschaftsordnung *systemkonform und innovativ*, sie *erhöhen* Beteiligungs- und Partizipationschancen und *fördern* damit die Verteilungsgerechtigkeit.

In diesem Kontext steht auch die Debatte über das 8-jährige Gymnasium.

### 3. Das 8-jährige Gymnasium – Pro und Contra

#### 3.1. Die 8-jährige Gymnasialzeit innerhalb des 9-Jahres-Gymnasiums

Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass – die richtige Praxis unterstellt – eine *Systemdifferenzierung* – der 8-jährige Zug im 9-jährigen Gymnasium – systemkonform und innovativ sein kann – was übrigens erst eine Minderheit von Eltern auch so sieht und unterstützt –, dass hingegen die Normierung des weiterführenden allgemeinen Gymnasiums in der 8-Jahres- als *Regelversion systemwidrig und kontraproduktiv* wirken kann oder – und das ist der wahrscheinlichste Effekt – überhaupt einen neuen Typus eines weiterführenden allgemeinbildenden Gymnasiums kreiert. (Dies wird unten näher zu diskutieren sein.) Wenden wir uns zunächst den Argumenten für den 8-Jahres-Zug im 9-jährigen Gymnasium zu und betrachten dies als eine Maßnahme der institutionellen (didaktisch-methodischen und inhaltlichen) Differenzierung als Antwort auf individuelle Differenzen.

#### *Die Pro-Argumente<sup>3</sup>*

- Dem Entwicklungsstand, der Entwicklungsgeschwindigkeit, der Lernbereitschaft, dem Begabungsniveau und der Leistungsbereitschaft einer besonderen Schülerpopulation wird Rechnung getragen. Die Empfehlungen für den 8-Jahres-Zug ergeben sich vor allem aus den entsprechend differenzierten und begründeten Abschlussberichten der Grundschulen, bzw. im Gymnasium für ein „Umsteigen“.
- Die Schüler befinden sich in einer weitgehend leistungshomogenen Gruppierung; die Über- und Unterforderung ist gemindert; sie sind *gemeinsam* besser zu Leistungssteigerungen oder auch zur Diversifizierung von Interessen motiviert bzw. motivierbar. Das frühe Einsetzen einer 2. Fremdsprache und die rasche Folge einer 3. entsprechen vermutlich dem Potenzial dieser Schüler.
- Diesen Schülern können Wege zu selbstbestimmtem, selbstorganisiertem und selbstreguliertem Lernen eher und nachhaltiger eröffnet werden, weil sich die Lehrkräfte nicht zugleich auch noch auf die sonst üblichen Aufmerksamkeits-

---

3 Hier werden einige wichtige Pro-Argumente referiert, die konsultierte Gymnasialdirektor/inn/en genannt haben, die z.T. mehrjährige Erfahrungen mit 8-Jahres-Zügen an ihren Gymnasien haben.

und Leistungsschwächen konzentrieren müssen. (Woraus sich übrigens ergibt, dass die Schülerschaft eines 8-Jahres-Gymnasiums sehr stark dem konventionellen Berufs- und Tätigkeitsverständnis des konventionellen Gymnasiallehrers entspricht.) Es ergeben sich bessere Möglichkeiten zur Eröffnung von Bildungsprozessen und zum selbständigen Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

- Ergibt sich eine Überforderung oder hat sich eine Erwartung an eine verkürzte Schullaufbahn nicht realisieren lassen, steigt der Schüler (vermutlich) ohne Probleme in einen 9-Jahres-Zug um.
- Die erfolgreiche bzw. als zufriedenstellend empfundene und geäußerte Lern- und Selbstbildungsarbeit der Schüler motiviert Eltern zur Mitarbeit in der Schule, weil die Eltern das erhöhte Interesse der Schule am Weiterkommen ihrer Kinder schätzen. Das stärkt auch das Selbstbild der Lehrer und verändert das Schulklima (Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 210-218).
- Lehrer können fördern *und* mit abgemilderterem Auslesedruck fordern (der absteigende Schüler muss nicht die Schule und sein soziales Umfeld verlassen) und dadurch eine pädagogisch zufriedenstellendere Berufstätigkeit ausüben (dies., S. 209 f.).

#### *Die Contra-Argumente lauten:*

- Den 9-Jahres-Klassen werden die „Zugpferde“ genommen, die Arbeit dort wird weniger anspornend.
- Ein „Spätzünder“ in den Klassen oberhalb von Klasse 7 kann nicht mehr umsteigen, weil für den Umstieg als wünschenswertem „Aufstieg“ kaum noch Voraussetzungen gegeben sind oder angemessen nachgeliefert (nachgeleistet) werden können. (Hier ist der Kern der alten „Durchlässigkeit“-Debatte der 50er Jahre und der Gesamtschulkonzeption der 70er Jahre.)
- Der 8-Jahres-Zug beansprucht einen übervollen Unterrichts-Vormittag *und* einige Nachmittage, so dass ohne entsprechende Infrastruktur-Vorkehrungen eine kräftemäßige Überforderung besonders der Unter- und Mittelstufenschüler eintreten könnte.<sup>4</sup> Außerdem fehlen Übungszeiten und Zeitfenster für Aktivitäten in der Oberstufe wie Betriebs- und Studienerkundungen, Praktika, Auslandsaufenthalte: kurzum viele Chancen für die Erkundung des Lernens und Lebens *nach der Schule!*

Die hier zusammengestellten Argumente, aus der Sicht der Kultusverwaltung mit Sicherheit zunächst aus Sparzwängen und zur Abmilderung des akuten Lehrermangels goudiert, entspringen in ihrem Pro und Contra bei der Gymnasiallehrerschaft unterschiedlichen Motiven und Erfahrungen, z.B.: man kann Schülern besser gerecht werden und die einen fördern, ohne die anderen zu benachteiligen; man kann den Schulalltag pädagogisch-didaktisch vielfältiger und

---

4 In der Debatte wird häufig übersehen, dass sie implizit zumeist von städtischen Verhältnissen ausgeht (günstige Verkehrsverbindungen oder kurze Schulwege, leicht erreichbare Einrichtungen für ergänzende Aktivitäten in der Freizeit usw.), die im ländlichen Raum nicht gegeben sind. Je nach Beförderungsmöglichkeiten und Entfernungen haben Halbwüchsige schon jetzt einen 10-Stunden-Tag: 5 oder 6 verschiedene Unterrichtsgegenstände, regelmäßige Klausuren und Tests, ohne gemeinsame Mahlzeiten, Freizeitaktivitäten, Ruhe- und Übungsphasen. Das ist eine Arbeitsbelastung und eine Arbeitsorganisation, deren damit verbundenen Leistungserwartungen die wenigsten Erwachsenen über Jahre erfolgreich gerecht werden würden.

abwechslungsreicher gestalten; man kann sich im 8-Jahres-Zug auf dasjenige konzentrieren, was zumeist der Grund für die Berufswahl war: „Begeisterung für das Fach“ weiterzugeben; man muss die (erstrebte) Selektivität des Gymnasiums nicht zur unlösbaren *Systemfrage* erheben, sondern kann sie in anderer Weise *organisatorisch* lösen (in Bayern z.B. durch das Fachabitur); und demzufolge ist auch die Konfliktfront mit den Elternerwartungen eher stillgestellt.

Mit anderen Worten: Da das Gymnasium sich aufgrund der hohen Übertrittsquoten mehr und mehr zur Sekundarschule entwickeln *musste*, entspricht eine Binnendifferenzierung nach 8- und 9-Jahres-Zügen sowohl den Differenzenvorgaben als auch den Differenzierungs-*Notwendigkeiten*. (Dies ist ein analoger Vorgang zur Universität, wo für die Förderung der Besten eine entsprechende Binnendifferenzierung eingeführt wurde: die Graduiertenkollegs und ihre Stipendien, was die „normalen“ Diplome und Promotionen aber nicht abwertet!)

### 3.2 Das 8-Jahres-Gymnasium als Regelgymnasium

Nehmen wir im Lichte der (vorläufigen) Erfahrungen und der sich daraus ergebenden (vorsichtigen) Schlussfolgerungen das 8-Jahres-Gymnasium als Regelgymnasium in den Blick und machen wir die Voraussetzung, dass die bisherigen Ziele des 9-Jahres-Gymnasiums in 8 Jahren erreicht werden sollen, dann müssen *entweder* die Anforderungen gesenkt *oder* der Leistungsdruck und damit die Versagerquote erhöht *oder* das Schulklima verschlechtert werden, denn zunehmend mehr Eltern und Schüler müssten sich mäßigen Noten anbequemen oder die permanente Abstiegsbedrohung hinnehmen. *Letzteres kann nun wirklich niemand gutheißen!* Eine solche Gymnasial-„Reform“ steht im diametralen Gegensatz zu den PISA-Befunden und zu den Empfehlungen des PISA-Konsortiums, das ja für die Schulverhältnisse in Deutschland eine bessere Breitenförderung gerade in den *unteren* Leistungsbereichen empfiehlt, um *insgesamt* zu besseren Leistungen zu kommen. Richtig ist, dass im internationalen Vergleich auch zu wenig Spitzenleistungen erzielt werden. Gerade *deshalb* aber empfiehlt ja das PISA-Konsortium, nicht einseitig Spitzenpflege zu betreiben, wie es beim 8-Jahres-Gymnasium als alleiniger Regelform des allgemeinbildenden Gymnasiums zu befürchten ist, sondern diese Spitzenförderung in einem binnendifferenzierten System auf einer breiten Grundförderung aufruhen zu lassen.

Verwandelt sich der 8-Jahres-Zug im 9-Jahres-Gymnasium in ein 8-Jahres-Regelgymnasium, dann drehen sich die Pro- und Contra-Argumente sozusagen um. Betrachten wir zunächst die oben genannten Pro-Argumente:

- Institutionelle Differenzierung *innerhalb* des Gymnasiums als Würdigung, Förderung und Nutzung der individuellen Differenzen wird zurückgenommen, und diese Rücknahme bewirkt Auslesedruck, bei dem nicht klar ist, wie er aufgefangen und in Entscheidungen umgesetzt werden kann, die für die Heranwachsenden akzeptabel sind. Das ist allein schon deshalb äußerst bedenklich, weil wir seit dem Vorliegen der PISA-Vergleichsdaten für die Länder der Bundesrepublik wissen, dass der Wechsel zwischen Schulformen und Bildungsgängen im Ländervergleich enorme Abweichungen aufweist, die gewiss *nicht* mit rationalen Mechanismen des Systems erklärbar sind (Schümer/Tillmann/Weiß 2002, S. 209 f.). Und hinsichtlich der „Sitzenbleiber“ heißt es im PISA-Bericht (S. 207, 209; dort S. 206 die Ländertabelle zu Spätereinschulung

gen und Klassenwiederholungen): „Der Vergleich dieser beiden Länder [Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein] lässt auch die häufig vorgetragene These, ‚Fehleinstufungen‘ seien die Ursache erhöhter Sitzenbleiberquoten, als wenig plausibel erscheinen. Gemeint ist damit das Argument, dass nach der Grundschule viele Kinder auf Realschulen und Gymnasien gingen, die für diese Schulformen nicht geeignet seien, so dass ihr ‚Sitzenbleiben‘ gleichsam vorprogrammiert sei. Dagegen spricht, dass Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg in der Verteilung der 15-Jährigen auf die verschiedenen Schulformen relativ nah beieinander liegen (...), aber dennoch ganz unterschiedliche Anteile an Wiederholern aufweisen [Schleswig-Holstein 35,7 %, Baden-Württemberg 19,9 %]. Dies alles deutet darauf hin, dass die Ursachen für die differentiellen Verzögerungsquoten weniger in unterschiedlichen administrativen Regelungen als in unterschiedlichen Traditionen der Länder bei der (...) Versetzung zu suchen sind, *die in einer nicht weiter reflektierten pädagogischen Praxis fortleben*. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass sich zwischen den Zurückstellungs- und Versetzungsquoten und dem Leistungsniveau eines Bundeslandes *keine* unmittelbaren Beziehungen herstellen lassen.“ (Hervorhebungen UH)

- Verbesserte Leistungshomogenität ist nicht mehr gegeben und setzt sich als Über- und Unterforderung fort; die frühe 2. Fremdsprache wird frühes Scheitern vermehren, oder es wird schlicht eine Zunahme an Beliebigkeit und Willkür bei der Schülerbeurteilung geben, zumal weder ein Standard für die 1. Fremdsprache (Englisch) am Ende der Grundschule in Sicht ist, auf den sich das Gymnasium beziehen könnte, noch die große Zahl der erforderlichen Lehrer/innen, die über die erforderliche Kompetenz für den unterrichtlich geförderten Fremdspracherwerb im Kindesalter verfügen. – Im Lichte der Befunde der internationalen PISA-Studie könnte man allerdings einwenden, dass der pädagogisch professionelle Umgang mit Leistungsheterogenität einen Zugewinn an Gesamtleistung bewirkt, wie die PISA-Sieger zeigen. Leider ist vorderhand für die deutschen Verhältnisse aber zu konstatieren, dass wir von einem „professionellen Umgang mit Leistungsheterogenität“ im deutschen Gymnasium weit entfernt sind. *Schlüsselprobleme* sind hier die nötigen Veränderungen der *Lehrerausbildung* und der *Lernkultur*.
- Eigenständige Individualisierung im engeren Zeit-Leistungs-Rahmen muss begrenzt werden durch Orientierung an weniger anspruchsvollen Gemeinsamkeiten (Leistungsniveaus).
- Korrekturmöglichkeiten *innerhalb* des Gymnasiums bestehen nicht mehr und müssen wieder ersetzt werden durch Wiederholung oder Abstieg (Realschule) oder vorzeitigen Abgang nach Klasse 10. Die noch stärkere Anbindung der Beteiligungschancen an die sozial-kulturelle Herkunft, für die alten Länder der Bundesrepublik im internationalen Vergleich ohnehin sehr ausgeprägt, würde die sekundären sozialen Disparitäten bei den Beteiligungschancen am Gymnasialbesuch verstärken (Baumert/Schümer 2002, S. 163 ff.).
- Konstruktive Elternmitarbeit, Förderung des Schulklimas usw. wird wie bisher eher an den unterschiedlichen Erwartungen der Eltern und Lehrer an die Leistungen und Leistungsniveaus der Schüler scheitern.
- Eine die Berufsfreudigkeit der Gymnasiallehrer fördernde Differenzierung der beruflichen Herausforderungen fällt weg, und das Gesamtsystem wird wieder zurückgefahren auf die entmotivierende verkehrte „Lehrverfassung“: auf Normalitätserwartungen.

Von den Contra-Argumenten dreht sich nur eines zu einem Pro-Argument: Im Anschluss an die internationale PISA-Studie wäre zu erwarten, dass eine leistungsmäßige Durchmischung der Klassen zu entsprechenden „Mitnahme-Effekten“ bei den Schwächeren führt und damit eine bessere Gesamtleistung erbringt. Allerdings müsste die damit verbundene pädagogisch-didaktische Herausforderung für die Lehrer zu deren beruflichem und alltagspraktischem Selbstverständnis gehören.

#### 4. Schlussfolgerungen

Dass ein 8-Jahres-Gymnasium mit sehr guten Ergebnissen funktionieren kann, wurde zu DDR-Zeiten und danach bewiesen. Aber es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Schulform, die von sich aus mit *anderen* Erwartungen, Ansprüchen und Ergebnissen operieren *muss*, da sie alten Gymnasialkanon aufgeben musste; die mit anderen Arbeitsformen unter veränderten internen Arbeitsbedingungen zu gleichen Ergebnissen kommen soll, ohne das dafür erforderliche Personal und ohne die nötigen Arbeits- und Lernmaterialien zu haben; die mit einer verkürzten Mittelstufe in der Oberstufe *ohne Niveauverluste* ernten soll, was unten nicht gesät und großgezogen worden ist. Diese Schulform wird neue Probleme hervorbringen, ohne die alten zu lösen. Es ist überhaupt nicht nachvollziehbar, wie man sich verantwortlich anschicken kann, das bestehende Gymnasium umbauen zu wollen, ohne dafür das erforderliche Personal und die erforderlichen didaktischen Materialien, ja nicht einmal in hinreichendem Umfang Erfahrungsdaten von bisherigen Probeläufen (besonders der Mittelstufe) zur Verfügung zu haben.

Hingegen ist der 8-Jahres-Zug als Wahlmöglichkeit *im* bestehenden System erfolgreich, er ist mit unserer Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung systemkonform (Differenzierung reagiert auf Differenz), und er ist nachfrageorientiert. Erste Erfahrungen zeigen, dass drei Gymnasien gemeinsam einen 8-Jahres-Zug beschicken können, es sei denn, es sollen zusätzlich auch ausgefallene Profile ermöglicht werden.

Das 9-Jahres-Regelgymnasium entspricht den Vorstellungen der weit überwiegenden Mehrzahl der Eltern von einer Schulzeit ohne unsinnigen Druck und plagende zeitliche Zwänge, weil im Falle von Problemen ihrer Kinder *sie* die Bewältigung hinkriegen sollen, häufig allein und allein gelassen. Diese Auffassung von Schule wird heute als „Kuschelpädagogik“ diffamiert, auch so ein unausrottbares Stammtisch-„Argument“. „Kuschelpädagogik“ ist diejenige, die die Schüler „frontal“ einullt und sie ihre Leistungen vor allem durch stupides Memorieren erbringen lässt. Von Druck und Zwang befreites Lernen, das wusste Paulsen auch schon, setzt bei richtiger Anleitung Neugier, Interesse und Aktivität frei; was Paulsen nicht wissen konnte und viele sog. „Bildungspolitiker“ nicht zur Kenntnis nehmen wollen: die moderne Neurophysiologie des Lernens bestätigt diese Auffassung, denn nur „Spaß“ produziert jene Substanzen im Gehirn, die für erfolgreiches Lernen unabdingbar sind.

Vor allem: Das 9-Jahres-Gymnasium sollte ein erhebliches Zeitbudget vorsehen, um vor Klasse 10 und vor dem Abitur wirksam etwas für die Berufs- und Studienorientierung der Schüler zu tun – Betriebs-, Behörden- und Hochschulerkundungen; Praktika, Volontariate und Schnupperstudium; Auslandserfahrungen und Soziale Dienste –, damit das Abgangszeugnis nicht länger ein Fahrschein ins Leere ist.

Aus der Sicht der Betroffenen und der Abnehmer ist nicht *Systemwechsel* angesagt, sondern Verbesserung der *Effektivität* des Systems durch *flexible individuelle Nutzung* und durch Sicherstellung der *genuinen Systemzwecke*. Das ist nur dadurch zu erreichen, dass die schulische Lernkultur nicht auf Standards und *Abschlüsse* fixiert wird, sondern sich orientieren kann an Qualifikationen und Kompetenzen, mit denen der junge Mensch seine *Anschlüsse* in die Berufsausbildung bzw. ins Studium zum Funktionieren bringen kann. Was dazu auch ins Gymnasium gehört, ist kein PISA-Zitat, sondern ist bei Nietzsche nachzulesen: „das Gymnasium versäumt bis jetzt das allererste und nächste Objekt, an dem die wahre Bildung beginnt, die Muttersprache: damit aber fehlt ihm der natürliche fruchtbare Boden für alle weiteren Bildungsbemühungen. (...) Mit der richtigen Gangart der Sprache aber beginnt die Bildung“ (Nietzsche, 2. Vortrag von 1872).

Die Zukunft des Gymnasiums als *Bildungsanstalt* lag zu Nietzsches Zeit nicht in einem obligatorischen Latein (Nietzsche: „durch einen Sprung ins Blaue kommt niemand ins Altertum“), und sie liegt heute nicht in der Informationstechnischen Grundbildung, im Technik- und Wirtschaftsunterricht oder einer höheren Mathematik (deren Lebenssinn nicht einmal ihre engagierten Vertreter anzugeben vermögen), sondern in der Möglichkeit, dass junge Menschen sich eine innere Ordnung und Gesittung, eine intellektuelle Disziplin, Lernstrategien und prosoziale Kommunikations- und Verhaltensmuster aneignen; dass sie lernen, mit sich und ihrem Leben etwas für sie selber und für ihre Mitmenschen Sinnvolles anzufangen. Dazu *können* Informatik und Molekularbiologie und Elementarteilchenphysik und Integralrechnung und Umweltchemie gehören. Aber *wieso eigentlich* in einer Ausdifferenzierung, Kumulierung, Spezialisierung *und gleichzeitiger schulischen Verdichtung*, wie sie niemandem später im Leben je wieder abverlangt wird? Und die durch den rasanten Fortschritt der Naturwissenschaften und Technik allemal bald überholt ist. Nietzsche nannte das, was in einem solchen System angestrebt wird, eine „erlogene Kultur“ (Geplante Einleitung von 1871 zu den Basler Reden): nicht wirklich anverwandelt, nur äußerlich, wegen Überforderung nur „reingezogen“ und – unverdaut. „Halbbildung“ nannte Friedrich Paulsen das (1895): oberflächliches unverbundenes Wissen, das selber nicht weiß, was es da (angeblich) weiß. Die Ergebnisse eines solchen Systems sind – die deutschen PISA-Daten.

Differenzierung und Spezialisierung müssen sein: aus Gründen der Einhaltung der Gebote von Beteiligungs- und Chancengerechtigkeit, aus Achtung vor der Individualität vor allem auch der nicht mehr Schulpflichtigen, zur Sicherstellung der individuell angestrebten Berechtigungen, zur Befriedigung der Abnehmerinteressen und -anforderungen. Das heißt: Differenzierungen und Spezialisierungen von Schullaufbahnen und Bildungswegen müssen *institutionell* verwirklicht sein, um *individuell* genutzt werden zu können. Dies gilt auch für die *Binnendifferenzierung* des Gymnasiums, wobei angesichts der längst vorhandenen Differenzierung in Berufliche, Wirtschafts- und Technische Gymnasien nun schon gar nicht einzusehen ist, warum der allgemeinbildende Typ in nur *einer* Organisationsform und mit den erkennbaren misslichen Konsequenzen verfügbar sein soll.

Schule darf keine Lehrplanvollzugsanstalt sein, weil sie eine Veranstaltung für einen *anderen Zweck* ist: sie soll mithelfen, dass junge Leute selbstdenkend,

selbständig, selbstverantwortlich, anschlussfähig werden für Beruf und Studium. Dann *macht* Schule Sinn, und dann macht sie *Sinn*. Nur dann wird sie auch einer Anforderung gerecht, mit der es – in den Worten von Jürgen Baumert – sehr im Argen liegt: mit dem *verantwortlichen Umgang mit der Lebenszeit junger Menschen*. Das steht zur Debatte und nicht Organisationskosmetik, die den jungen Leuten und den Lehrern außer Stress und Frust nichts bringt.

## Literatur

- Baumert, Jürgen, u.a. (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002
- Baumert, Jürgen; Cordula Artelt: Bereichsübergreifende Perspektiven. In: Baumert u.a. 2002, S. 219-235
- Baumert, Jürgen; Gundel Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert u.a. 2002, S. 159-202
- Baumert, Jürgen; Manfred Weiß: Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In: Baumert u.a. 2002, S. 39-53
- Flitner, Wilhelm: Die „Tübinger Beschlüsse“ (1951/54). In: Ders.: Gymnasium und Universität. Hg. von Hans Scheuerl und Ulrich Herrmann. (Ges. Schriften, Bd. 10). Paderborn 1997, S. 143-152, mit Zusätzen in den Anmerkungen S. 558-561
- Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Zuerst Leipzig 1885, 3. erw. Aufl. in 2 Bänden., Berlin/Leipzig 1921, Reprint Berlin 1965
- Paulsen, Friedrich: Artikel „Bildung“. Zuerst 1895, wiederabgedruckt in: Ders.: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Hg. von Eduard Spranger. Stuttgart/Berlin 1912, S. 127-150
- Schümer, Gundel; Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß: Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Baumert u.a. 2002, S. 203-218
- Spranger, Eduard: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Zuerst 1918, zuletzt hg. von Joachim H. Knoll (Hg.): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. Heidelberg 1965

*Ulrich Herrmann*, geb. 1939, Professor für Pädagogik an der Universität Ulm;  
Anschrift: Seminar für Pädagogik der Universität Ulm, 89069 Ulm (Donau);  
Email: [ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de](mailto:ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de)