

Herrlitz, Hans-Georg

Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 279-290



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 279-290 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275702 - DOI: 10.25656/01:27570

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275702>

<https://doi.org/10.25656/01:27570>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Georg Herrlitz

Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf

Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen

Ende September 1951 versammelte sich in Tübingen ein Kreis prominenter Schul- und Hochschullehrer (darunter Wilhelm Flitner, Hermann Heimpel, Georg Picht, Eduard Spranger, Martin Wagenschein und Carl Friedrich v. Weizsäcker), um über das Verhältnis von Universität und Gymnasium nachzudenken und, ohne jeden amtlichen Auftrag, durch die Verabschiedung einer Resolution auf die Notwendigkeit bestimmter Reformen hinzuweisen. In diesen „*Tübinger Beschlüssen*“ vom 30.9/1.10. 1951 heißt es u.a.:

- Höhere Schulen und Hochschulen stehen in der Gefahr, „das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken“. Die „Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände“ müsse aber „den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs“ besitzen.
- Daher sei „eine innere Umgestaltung des Unterrichts an der Höheren Schule“ unerlässlich. „Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden“. Das „Prinzip starrer Lehrpläne“ sollte aufgegeben, die Stundenzahl herabgesetzt werden.
- „Um eine solche Erneuerung zu befördern und die zu ihrer Durchführung nötigen Erfahrungen zu ermöglichen, schlägt die Versammlung vor, es möge ausgewählten öffentlichen und privaten Schulen die Freiheit zu einer selbständigen Ausgestaltung des Unterrichts insbesondere auf der Oberstufe gewährt werden“ (vgl. Scheuerl 1962, S. 151ff.).

1. Traditionszusammenhänge

Mit diesen Forderungen stehen die „Tübinger Beschlüsse“ nicht nur am Anfang der Oberstufenreform in der Nachkriegszeit, sondern sie verweisen auch auf einen Traditionszusammenhang, der bis zu den Schulplänen *Wilhelm v. Humboldts* zurück reicht. Weil es nach Humboldt die Aufgabe des „Schulunterrichts“ sein muss, den Schüler so auf die Universität vorzubereiten, dass er am Ende der Gymnasialzeit „für sich selbst zu lernen im Stande ist“, finden wir z. B. im „*Königsberger Schulplan*“ von 1809 die Umrisse einer Oberstufen-Didaktik, die durchaus moderne Züge trägt:

- Es sei dafür zu sorgen, „dass die Klassenabteilung nicht durchweg, sondern nach den Hauptzweigen der Erkenntnis gehe“ (also eine Auflösung des Klassenverbandes zugunsten einer fachspezifischen Niveau-Differenzierung, z. B. Prima latina).
- Die Lehrer mögen „erlauben und begünstigen, dass der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen [Hauptzweiges] hauptsächlich, des ande-

ren minder befließige, wofern er nur keinen ganz vernachlässigt“ (schon hier also das Spannungsverhältnis zwischen Einheitlichkeit und Spezialisierung der Hochschulreife!).

- „Eine Verschiedenheit der intellektuellen Richtung auf Sprachstudien, Mathematik und Erfahrungskenntnisse [als den drei „Hauptzweigen der Erkenntnis“] ist nun einmal unleugbar vorhanden, und es wäre ebenso wunderbar [d. h. verwunderlich], nur Eine [Richtung] zu begünstigen als, sie in verschiedene Anstalten verweisend, sie noch mehr spalten zu wollen“ (wie es dann ja im 19. Jahrhundert in der Konkurrenz von Humanistischem Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule tatsächlich geschehen ist).

So weit Wilhelm v. Humboldt 1809. – Eine zweite interessante Stimme in der Tradition der Oberstufenreform in Preußen ist die von *Friedrich Paulsen*, der als Verfasser der berühmten „*Geschichte des gelehrten Unterrichts*“ (1885) und als Teilnehmer der Gymnasialkonferenzen von 1890 und 1900 ein entschiedener Kritiker des gymnasialen Berechtigungsmonopols gewesen ist, also die formelle Gleichberechtigung aller drei Höheren Knabenschulen im „Kie-ler Erlass“ vom November 1900 durchaus befürwortete. Aber mit dieser „äu-ßeren“ Reform gab sich Paulsen nicht zufrieden. Im Jahrgang 1905 der „Mo-natsschrift für Höhere Schulen“ veröffentlichte er einen Aufsatz mit der Titelfrage „*Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?*“ Paulsen schließt hier (nach einhundertjähriger Entwicklung des gymnasialen Schulbetriebs in Preußen) wieder unmittelbar an die Forderungen W. v. Humboldts an:

- Er kritisiert die „allzu lang fortgesetzte schulmäßige Pensensarbeit“ und stoffliche „Überbürdung“ der Oberstufe sowie die daraus resultierende „weitgehende Unfähigkeit des angehenden Studenten zu selbständiger Arbeit, wie sie die deutsche Universität von ihm erwartet und fordert“.
- Er schlägt die „Kompensation minderer Leistungen in einem Fach durch tüchtige oder hervorragende in einem anderen“ vor und möchte das „Fachsystem“ wiedereinführen, also, wie er schreibt, „das Aufsteigen in den verschiedenen Hauptfächern unabhängig voneinander“.
- Er empfiehlt die Einrichtung von „freien Studientagen“ (nach dem Muster der Klosterschule Schulpforta), von Schülervereinigungen zur Förderung „freier Selbsttätigkeit“ und zur Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten über einen freigewählten Gegenstand.

Und am Ende steht bei Paulsen der schöne Satz: „Das 19. Jahrhundert hat heil-same Ordnung geschaffen; möge es dem 20. Jahrhundert beschieden sein, dem Geist belebender Freiheit Raum zu schaffen“.

Ob die Verfasser der „Tübinger Beschlüsse“ von 1951 diesen Aufsatz von Fried-rich Paulsen gekannt haben, entzieht sich meiner Kenntnis. Sicher ist nur, dass es ihnen bei ihren Reformvorschlägen genau um diesen „Geist belebender Frei-heit“ in der gymnasialen Oberstufe gegangen ist. Kurzfristig haben diese Be-schlüsse kaum politisches Gehör, geschweige denn praktische Konsequenzen gefunden: Die Einrichtung von Schulversuchen zur Erprobung einer „freieren Gestaltung des Lehrplans“ scheiterte z. B. von vornherein daran, dass weder die Schulverwaltungen der Länder noch private Sponsoren bereit waren, die erforderlichen Mehrkosten von DM 100.000 jährlich aufzubringen.

Aber langfristig ist die Tübinger Gelehrtenversammlung durchaus erfolgreich, ja von historischer Bedeutung gewesen, weil Tübingen *nur die erste Station in einer langen Reihe* von Versammlungen, Beratungen und Entscheidungen zur Oberstufenreform zwischen Vertretern der Hochschulen, der Höheren Schulen und der Schulverwaltungen gewesen ist, die dann 1960 zu einer ersten KMK-Rahmenvereinbarung, der sog. „*Saarbrücker Rahmenvereinbarung*“ zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien geführt haben. In diesem 10-jährigen Beratungsprozess standen sich zwei Institutionen als Verhandlungspartner gegenüber, nämlich auf der akademischen Seite der „Schulausschuss“ der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) unter Leitung des Hamburger Universitatspadagogen Wilhelm Flitner, auf der politischen Seite der „Schulausschuss“ der Kultusminister-Konferenz (KMK) unter der wechselnden Federführung eines der zehn Bundesländer, ohne deren Zustimmung eine Oberstufenreform ja gänzlich ausgeschlossen war.

2. Der „Tutzingener Maturitatskatalog“

Will man die Arbeit des WRK-Schulausschusses in einem Satz zusammenfassend charakterisieren, so wird man feststellen dürfen, dass es ihm nicht primär um didaktische Verbesserungen der Lernformen (wie noch bei Friedrich Paulsen), sondern vordringlich um Probleme des Lehrplans und der Definition des Hochschulreifebegriffs gegangen ist. In der Formulierung von Hans Scheuerl, der als Mitarbeiter Flitners direkten Einblick in die Ausschuss-Arbeit hatte (vgl. Scheuerl 1962, S. 13):

„Welche Qualitäten müssen von jedem Studierenden gefordert werden, ... damit seine Studierfähigkeit in allen Hochschulen, Fakultäten und Fachrichtungen gewährleistet ist und damit die Freizugigkeit im Bereich akademischer Studien trotz der Verschiedenheit der höheren Schultypen in ihren Fächerkombinationen erhalten bleiben kann? Worin besteht der gemeinsame Nenner aller Bildungswege, die in ein Hochschulstudium münden?“

Die Antwort auf diese Gretchenfrage wurde nach langen Vorarbeiten auf der ersten gemeinsamen „*Hochschulreifetagung*“ von WRK und KMK Ende April 1958 in Tutzing zur Diskussion gestellt: der berühmte „*Tutzingener Maturitatskatalog*“, der das „inhaltliche Minimum der Hochschulreife durch folgende neun Punkte definiert:

1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzugeben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wortschatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.
2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcher aus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche sowie bedeutender Schriften sowohl philosophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Verständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken.
3. Gute Einführung in eine Fremdsprache: Nachzuweisen ist flüssige Lektüre *gehaltvoller* leichter bis mittelschwerer Prosa ohne Hilfsmittel und die Fähigkeit, über das Gelesene in deutscher Sprache zu referieren und in der Fremdsprache ein einwandfreies Gespräch zu führen; ferner eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache. Eine der beiden Sprachen soll Latein oder Französisch sein.

4. Kenntnis der Elementarmathematik, quadratische Gleichungen, Trigonometrie, Algebra, analytische Geometrie; Weiterentwicklung der mathematischen Denkfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Beweise zu führen; Anwendung der aus den ausgewählten Stoffen gewonnenen Erkenntnisse auf Geometrie und Naturwissenschaften.
5. In der Physik Einführung in die Hauptphänomene, Verständnis für den Energiebegriff, wie er in allen Erscheinungsformen der Natur zu ermitteln ist, Kenntnis der historischen Anfänge physikalischen Denkens. Verständnis für das Wesen der exakt-naturwissenschaftlichen Methode, für die Beschränkung der Aussagemöglichkeiten auf das Quantitative und damit für die Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode – ferner für die wissenschaftliche Ermöglichung der maschinellen Technik, Ansatz zum Verständnis chemischer Erscheinungen und ihres Bezugs auf das Energieproblem.
6. Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise.
7. In der Geschichte: Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Situation der Gegenwart, wie sie sich seit der Französischen Revolution ergeben hat.
8. Propädeutik: Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant.
9. Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptereignisse und Einführung in die ethischen Grundfragen.“ (Scheuerl 1962, S. 155-157)

Interessant ist die *Entstehung dieses „Minimum“-Katalogs*. Nach Scheuerls Bericht handelt es sich um das Ergebnis einer Befragung von Hochschullehrern verschiedener Disziplinen und Fakultäten, die mitteilen sollten, „was sie bei ihren Studenten am Beginn des Studiums faktisch voraussetzen oder welche Mängel sie da unerträglich finden“. Aber wie waren die befragten Hochschullehrer zu dem Maßstab ihrer Mängelkritik und ihrer Auswahl von Inhalten gekommen? Durch „Erfahrung“! Sie hatten die Inhalte benannt, „von denen man erfahrungsgemäß annimmt, sie seien es, welche die Kultivierung der Geistes- und Charakterverfassung hervorbringen, auf die man beim Studium Wert legt.“ Das erinnert in seiner pragmatischen Schlichtheit an die Maturitätskataloge des 18. Jahrhunderts, die ich in einer früheren Untersuchung ausführlich vorgestellt habe (Herrlitz 1973). Ohne jede weitere Prüfung und Begründung könnte es sich auch hier um eine bloße Ansammlung konventioneller Meinungen und Vorurteile handeln.

Aber bei dem Tutzingener Katalog liegt die Sache doch anders. Denn diesen „empirisch-additiven“ Katalog hat Wilhelm Flitner als Ausschussvorsitzender zum Anlass und Ausgangsmaterial genommen, um dahinter – in „hermeneutischer Besinnung“, wie er sagt – *einen zweiten Katalog sichtbar zu machen*, der nicht mehr Stoffe oder Fächer umschreibt, sondern die pädagogische Idee einer „grundlegenden Geistesbildung“, aus der sich zwingend ergibt, „welches Mindestmaß an Kenntnis, Einsicht, Verstehen und Können die Voraussetzung für den Beginn beliebiger Fakultätsstudien“ sei. Diese Grundbildung werde gesichert

- a) durch sprachlich-literarische,
- b) mathematische,
- c) sachkundliche Schulstudien, wobei diese wiederum in vier sog. „sachliche Gehalte“ zerfallen:

1. die christliche Glaubenswelt und ihre „wesentlichen irdischen Schicksale“,
2. ein philosophisch-wissenschaftlich-literarisches Problembewusstsein,
3. die exakt-naturwissenschaftliche Methode und ihre Bedeutung für die Technik,
4. die politische Ordnung der Neuzeit seit der Französischen Revolution.

Dabei, so Flitner, gehe es nicht um bloße Kenntnisse, sondern um sog. „*Initiationen*“, um „erste einführende Begegnungen mit einer geistigen Situation“. Und diese Initiationen, so sagt er weiter, „sind nicht zufällig, sondern vergegenwärtigen die Ursprünge unseres höheren Geisteslebens, die im Verlauf unserer inneren Geschichte die großen Epochen eingeleitet haben und dann festgehalten worden sind. Zur Einführung in das Verständnis unserer Substanz sind sie deshalb fundamental, weil ihr Gehalt noch gegenwärtig ist. ... Diese Reihe (der Initiationen) bildet ein Ganzes, und der Kanon muss also allen Studierenden zugemutet werden“ (Scheuerl 1962, S. 157; zur näheren Begründung vgl. Flitner 1959 und 1961).

Flitners Didaktik der „Initiationen“, der „bildenden Begegnung“ mit den Ursprüngen unserer Kultur, war der vorerst letzte Versuch, eine „Maturität im klassischen Sinne“ zu begründen, die – wie bei Wilhelm von Humboldt – auf der schönen Idee beruht, dass optimale „Bildung des Menschen“ und optimale „Hochschulreife“ im Wesentlichen identisch sind. Noch näher liegt allerdings der Vergleich mit *Hans Richerts Versuch von 1920*, die Vielfalt kultureller Überlieferungen über die Konstruktion von „Quellbezirken deutscher Bildung“ zu einer „deutschen Bildungseinheit“ zusammenzuführen und aus dieser Einheit den Auftrag und das elitäre Selbstverständnis des Gebildeten abzuleiten. Zwar fehlt bei Flitner jedweder „deutschkundliche“ Versuch, literarische Werke zum Medium „vertiefter Deutschheit“ zu machen und damit einer chauvinistischen Didaktik Tür und Tor zu öffnen. Aber auch seine „Maturität im klassischen Sinne“ lebt von der Idee einer „deutschen Bildungseinheit“ und ist damit ein Beitrag zu der bildungstheoretischen Illusion, dass ein Rückfall in die wissenschaftsgeschichtliche Epoche W. von Humboldts ohne Realitätsverlust möglich sei (vgl. Th. Litt 1955).

3. Die Rahmenvereinbarungen der KMK seit 1960

Hat sich die Maturitäts-Theorie Wilhelm Flitners bildungspolitisch durchsetzen können? Hat sie in den amtlichen Reform-Dokumenten der 60er Jahre Spuren hinterlassen? – Auf den ersten Blick ist das nicht der Fall. Weder in der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“, die der Strukturreform der Gymnasialen Oberstufe galt, noch in den „Stuttgarter Empfehlungen“, die sich mit didaktischen und methodischen Problemen der Unterrichtsgestaltung befassten, war von „grundlegender Geistesbildung“ oder gar von „Initiationen“, sondern ganz konventionell von „Fächern“ und „Bildungsstoffen“ die Rede. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass beide KMK-Dokumente Tendenzen enthalten, die sich mit Flitners Konzept und darüber hinaus mit der Reformdiskussion seit 1951 durchaus in Übereinstimmung befinden:

(1.) Die Neugestaltung der Oberstufe orientierte sich am Ziel einer „*Konzentration der Bildungsstoffe*“, um durch eine wissenschaftspropädeutische „Vertiefung des Unterrichts“ zu einer stärkeren „geistigen Selbsttätigkeit“ der Schülerinnen und Schüler beizutragen (partielle Wahlfreiheit der Unterrichtsthemen, Epochenunterricht, freie Facharbeiten).

(2.) Die traditionelle Unterscheidung von drei „Schultypen“ (*altsprachlich, neu-sprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich*) sowie die Organisationsform des „Unterrichtsfachs“ wurde beibehalten, doch reduzierte sich die Zahl der Fächer von 13 auf 9, darunter 1 *Wahlpflichtfach* aus einer möglichst breiten Angebotspalette.

(3.) Die Idee der „Bildungseinheit“ und der „Allgemeinen Hochschulreife“ sollte in den Klassen 12 und 13 aller drei Schultypen durch 2 sog. „*Kernpflichtfächer*“ (Deutsch und Mathematik) sowie durch 3 sog. „*Verbindliche Unterrichtsfächer*“ (Gemeinschaftskunde, Leibesübungen, 1 musikalisches Fach) gesichert werden. Als weitere *schultyp-spezifische „Kernpflichtfächer“* waren Latein/Griechisch bzw. Physik und 1 moderne Fremdsprache vorgesehen.

Die Beschlüsse der KMK von 1960/61 stießen in der Öffentlichkeit auf harsche *Kritik und zahlreiche Bedenken*, die sich vor allem gegen die Gefahr vorzeitiger Spezialisierung im Lehrplan der verschiedenen Schultypen und in den Wahlfachbestimmungen richteten. Doch erst mit der „Bonner Vereinbarung“ der KMK vom 7. 7. 1972 kam es zu einer amtlichen Reforminitiative, die man (mit C.-L. Furck 1983) als einen „Bruch“ mit der deutschen Maturitätstradition auffassen kann. Zwar hält auch diese Vereinbarung (gegen die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats im „Strukturplan“ vom 13. 2. 1970) an der traditionellen Zielvorstellung einer Allgemeinen, also prinzipiell uneingeschränkten Hochschulreife als Zugangsberechtigung zu allen Studienfächern fest, aber mit der Abschaffung der „Gymnasialtypen“, mit der *Auflösung der Jahrgangsklasse* zugunsten variabler Kombinationen von Grund- und Leistungskursen, mit der Gliederung des Lehrangebots in einen Pflicht- und einen Wahlbereich sowie schließlich – um nur die strukturell wichtigsten Merkmale zu nennen – mit der Ausdifferenzierung des Pflichtbereichs in sog. „Aufgabenfelder“ steht die Vereinbarung von 1972 am Beginn einer Entwicklung, die zweifellos einen tiefen Eingriff in die traditionelle Organisation und Didaktik der gymnasialen Oberstufe darstellt.

Die Einzelheiten der neuen Regelungen und ihre Veränderung durch die KMK-Vereinbarungen von 1977, 1988, 1995 und 1997 können und müssen hier nicht geschildert werden, sie sind u.a. im VI. Band des „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“ (Führ und Furck 1998) nachzulesen. Vielmehr kommt es mir in diesem historischen Rückblick nur darauf an, einige zentrale Gesichtspunkte festzuhalten:

(1.) Auch wenn es berechtigt ist, die neugestaltete gymnasiale Oberstufe als eine Schulform „ohne bildungstheoretische Legitimation“ zu kennzeichnen (so K. Fingerle und E. Wicke 1982), wird man doch vermuten dürfen und anerkennen müssen, dass es eben die pragmatische Dominanz organisatorischer Regelungen gewesen ist, die der Reforminitiative von 1972 ihre bildungspolitische Stabilität verliehen hat. Einigung in Verfahrensfragen scheint die einzige Möglichkeit geblieben zu sein, sich curricularen Kompromissen, die auch bildungstheoretisch legitimierbar sind, anzunähern.

(2.) Wenn gelegentlich behauptet wird, die KMK-Vereinbarung von 1972 habe einen „totalen Umbruch“ des deutschen Bildungssystems und seines „normativen Bezugsrahmens“ eingeleitet (Schindler 1982, S. 78), so übersieht ein solches Urteil, dass 1972 nur ein Zustand sanktioniert und ein Prozess beschleunigt worden ist, der schon vor mehr als einem Jahrhundert begonnen hat und

im Streit „humanistischer“ versus „realistischer“ Lehranstalten um die Allgemeine Hochschulreife einen ersten Höhepunkt fand. Die historische Zufälligkeit der Aufnahme wissenschaftlicher Disziplinen in den gymnasialen Fächerkanon ist durch die Öffnung des Oberstufen-Curriculums endgültig obsolet geworden (vgl. L. Roth 2001, S. 408 ff.) – allerdings um den Preis, dass der allgemeine Berechtigungsanspruch des Abiturientenexamens noch schärfer als schon vor 1972 bestritten werden kann und es insofern nur konsequent gewesen wäre, der Entscheidung des Bildungsrats für ein Abiturprofil nach „Studiengebieten“ („Strukturplan“, S. 162) zu folgen.

(3.) Der Kompromisscharakter der „Bonner Vereinbarung“ tritt dort am deutlichsten hervor, wo es um das Verhältnis von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung auf der Oberstufe geht. Während der Bildungsrat schon im „Strukturplan“ von 1970 und dann noch einmal in seinen Empfehlungen „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ von 1974 ein weitgehendes Integrationskonzept vertreten hat, konzentrierten sich die Kultusminister 1972 von vornherein auf die Regelung des „gymnasialen“ Ausschnitts der Sekundarstufe II und waren lediglich bereit, „bestimmte Formen beruflicher Gymnasien“, nämlich die Fachgymnasien, in ihre Vereinbarung einzubeziehen. Immerhin wurde damals als „Zielsetzung“ formuliert:

„Die Neugestaltung schafft die organisatorischen Voraussetzungen, um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen zu erproben.“ (Pkt. II.1)

Diese Formulierung lässt freilich höchst verschiedene Konsequenzen zu. Versteht man sie als ein Plädoyer für die „Angleichung neuer Fachgebiete an die Strukturen der vorrangig theoretisch bildenden Gymnasien und Fachgymnasien“ (so v. d. Lieth/Hannemann 1980, S. 22), dann könnte sich daraus mit hoher Wahrscheinlichkeit ein „Gymnasialisierungsdruck“ entwickeln (Fingerle/Wicke 1982, S. 97), der in fataler Weise an die vergeblichen Bemühungen des „Realgymnasiums“ im 19. Jahrhundert erinnert, durch die Latinisierung seines „realistischen“ Lehrplans mit den „humanistischen“ Gymnasien konkurrenzfähig zu werden. Man kann den zitierten Präambel-Satz von 1972 und die darauf aufbauenden KMK-Beschlüsse aber auch als optimistische Beweise dafür lesen, dass anstelle der alten Grabenkämpfe eine produktive Neubesinnung über das Verhältnis von allgemeinen „Schlüsselqualifikationen“ und fachlichen Spezialisierungen, von „grundlegenden Kompetenzen“ und der Anerkennung „besonderer Lernleistungen“ in vollem Gange ist (vgl. dazu L. Huber 1996 und 1997, A. Kell 1995, J. Schweitzer 1995 und 1996, H.-E. Tenorth 1996). In welchem Maße es gelingt, den befürchteten „Gymnasialisierungsdruck“ produktiv zu nutzen und in eine Erweiterung gymnasialer Lernfelder umzumünzen, hängt nicht zuletzt auch von der Weiterentwicklung der sog. „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) ab, seitdem sich die KMK darauf verständigt hat, dass im Abitur nur noch solche Fächer geprüft werden dürfen, für die solche „EPAs“ vorliegen (vgl. dazu schon A. Flitner/D. Lenzen 1977 und H.-R. Laurien 1977).

4. Empirische Befunde

Schien mit den Beschlüssen und Empfehlungen der KMK in den 80er und 90er Jahren ein stabiler Kompromiss zwischen Tradition und Innovation, zwischen

Fächerkanon und individueller Wahlfreiheit erreicht und dauerhaft gesichert zu sein, so ist dennoch die *Kritik an der Reform* niemals ganz verstummt, was dazu geführt hat, dass es zum gymnasialen Teilbereich der Sekundarstufe II besonders zahlreiche Kontrolluntersuchungen gibt, die manchmal allerdings von dem problematischen Ehrgeiz befallen waren, unbedingt nachzuweisen, dass der erhoffte und öffentlich propagierte Fortschritt in Wahrheit ein Rückschritt, ein Kompetenzverlust zu Lasten der betroffenen Schülerinnen und Schüler und zu Lasten der Universitäten und Hochschulen sei. Insbesondere der Hochschulverband, der Philologenverband, einzelne Fachverbände und Fakultätentage, neuerdings aber auch Kultusministerien wie das von Baden-Württemberg gehören stabil zur Front der Skeptiker und Kritiker.

Ich kann und will hier nicht im Einzelnen auf die Forschungslage zur empirischen Evaluation der Oberstufenreform eingehen (vgl. dazu P. M. Roeder 1989 und L. Roth 2001, aber auch schon die „Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag“ in der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/1980). Stattdessen möchte ich abschließend zwei *Untersuchungen* vorstellen, die besonders umstrittene Aspekte der Oberstufenreform betreffen und daher in evaluativer Hinsicht besonders aufschlussreich sind.

Die erste Untersuchung stammt bereits aus den 80er Jahren und wurde von einem Autor vorgelegt, der zu den frühesten, aber auch zu den kompetentesten Reformskeptikern zu zählen ist: *Josef Hitpaß*, Psychologe und Test-Experte an der damaligen PH Rheinland/Abt. Köln, Leiter einer NRW-Arbeitsgruppe für Bildungsplanung und Entwicklung des Hochschulwesens, in den 70er und 80er Jahren ein viel beschäftigter Gutachter für das BMBW und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Hitpaß hatte im März 1980 eine Studie veröffentlicht, in der er einen Leistungsvergleich zwischen Abiturienten von 9 Gesamtschulen und 9 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen am Ende des Schuljahres 1978/79 anstellte (N = 475), und zwar unter Verwendung eines von der „Studienstiftung des deutschen Volkes“ entwickelten „Tests Akademische Befähigung“ (TAB). Folgende Tendenzen glaubte er auf dieser Grundlage feststellen zu können:

- einen erheblichen „Rückgang der allgemeinen Studierfähigkeit“ bei Abiturienten der reformierten Oberstufe gegenüber Abiturienten des „klassischen Typengymnasiums“;
- einen ebenso deutlichen Rückstand der Abiturienten von Gesamtschulen im Vergleich zu solchen von Gymnasien.

Fünf Jahre später hat Hitpaß eine zweite Untersuchung vorgelegt, die gegenüber der Pilotstudie von 1980 zwei entscheidende Vorzüge besaß:

- einmal handelte es sich jetzt um eine für das Bundesgebiet repräsentative Querschnittsuntersuchung der Studierfähigkeit von annähernd 7.000 Abiturientinnen und Abiturienten des Prüfungsjahrgangs 1980;
- zum anderen ließ es der Erhebungszeitpunkt September 1983 bereits zu, sich nicht mit einer getesteten Prognose künftiger Studienleistungen von Abiturienten der reformierten Oberstufe zu begnügen, sondern deren tatsächliche Studienerfahrungen und -bewährungen beobachten und messen zu können,
- allerdings vorerst nur auf dem Niveau von Vordiplom-, Zwischen- und ärztlichen Vorprüfungen im 5./6. Studiensemester, und zwar in 98 Fächern an 31 deutschen Universitäten.

Zu welchen Befunden diese Untersuchung der Studierfähigkeit geführt hat, deutet sich bereits in der folgenden Tabelle an (nach Hitpaß 1985, S. 108):

Tabelle: Das Verhältnis von Klassenintervallen der Abitur-Durchschnittsnote zum Alternativmerkmal Zwischenprüfung abgelegt Ja vs. Nein als Maß für die differenzierende Kraft der Note (N = 6767):

Abitur-Note	N (abs)	ZP abgelegt-„ja“ (%)	ZP abgelegt-„nein“ (%)
- 1,5	843	59,3	40,7
1,6 – 2,0	1.615	46,0	54,0
2,1 – 2,5	1.790	38,5	61,5
2,6 – 3,0	1.643	28,8	71,2
3,1 – 3,5	791	21,2	78,8
3,6 –	85	20,0	80,0

Demnach besteht ein überraschend deutlicher Zusammenhang zwischen den im Abitur attestierten *Schulleistungen* der Absolventen reformierter Oberstufen und ihrem späteren *Studienerfolg*, wenn man dafür als vorläufiges Kriterium die bestandene Zwischenprüfung akzeptiert. Hitpaß hat dieses Ergebnis durch systematische Extremgruppenvergleiche und durch die Analyse des Zusammenhangs zwischen Leistungskurs- und Studienfachwahlen weiter erhärten können, so dass er im Hinblick auf eine weiterführende Längsschnittuntersuchung folgende Arbeitshypothese formulieren konnte:

„Die Verdoppelung der an den Universitäten der BRD studierenden Abiturienten von etwa 5% (eines Jahrgangs) in den 60er Jahren auf etwa 10% in den 80er Jahren lässt trotz der einschneidenden Reform der gymnasialen Oberstufe keine gravierenden Veränderungen in der Entwicklung der allgemeinen Hochschulreife erkennen“ (ebd., S. 7).

Es dürfte in der empirischen Erziehungswissenschaft selten vorkommen, dass sich ein Forscher gezwungen sieht, *seine früheren Untersuchungsergebnisse so gründlich zu revidieren*. Zwanzig Jahre später ist diese optimistische „Arbeitshypothese“ eindrucksvoll bekräftigt worden, nämlich durch den Abschlussbericht einer KMK-Expertenkommission zur „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ (vgl. Huber 1996 und Tenorth 1996). Zwar hat diese Kommission die Empfehlung ausgesprochen, die Garantiefunktion des Abiturs durch die Einführung von Beleg- und Einbringungspflichten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen zu stärken, doch hielt sie insgesamt die öffentliche Kritik an der reformierten gymnasialen Oberstufe *nicht* für hinreichend begründet und daher eine Veränderung der Prinzipien oder der Struktur des Kurssystems *nicht* für erforderlich. Dieser Auffassung hat sich die KMK durch ihre „Richtungsentscheidungen“ vom 1. 12. 1995 bekanntlich angeschlossen.

Mein zweites Untersuchungsbeispiel ist neueren Datums, stammt von *Peter Martin Roeder* und greift ein Problem der Oberstufenreform auf, das auch Hitpaß bereits interessierte: das Fächerspektrum und die Motive der Wahl von Grund- und Leistungskursen (Roeder/Gruehn 1996, vgl. schon Roeder 1988). Ausgehend von einer Analyse der amtlichen Kurswahlstatistiken am Beispiel der Daten Baden-Württembergs versuchen Roeder und seine Mitarbeiterin herauszufinden, wie sich die KMK-Vereinbarung von 1988 mit ihrer starken Ge-

wichtung einer breiten gemeinsamen Grundbildung auf das Wahlverhalten der Oberstufenschüler im Ländervergleich ausgewirkt hat und wie die befragten Schülerinnen und Schüler das Kurssystem auch im Hinblick auf ihre eigene Studienfachplanung beurteilen. Dabei stellt sich deutlich heraus,

- „dass die weit überwiegende Mehrheit sowohl der Leistungs- als auch der Grundkurswahlen auf die traditionellen Fächer des gymnasialen Lehrplans entfällt“ (ebd., S. 516),
- es also trotz individueller Wahlmöglichkeiten einen gemeinsamen, länderübergreifenden „Kernlehrplan“ der gymnasialen Oberstufe gibt, der die Fächer Deutsch, Mathematik, ein bis zwei Fremdsprachen, ein bis zwei Naturwissenschaften, ein bis zwei sozialwissenschaftliche Fächer, Religion/Philosophie, Musik/Bildende Kunst und Sport umfasst,
- während die von der KMK empfohlene Erweiterung des Kursangebots um „berufsorientierte Fächer“ bislang kaum umgesetzt worden ist.

Und schließlich (S. 517) wird das zentrale Untersuchungsergebnis von Josef Hitpaß durch Roeder/Gruehn *eindeutig bestätigt*: „Im Lichte der vorliegenden empirischen Untersuchungen hat auch die verbreitete Diagnose, mangelnde Studierfähigkeit sei wesentlich auf die Organisationsform des Kurssystems zurückzuführen, zunehmend an Plausibilität verloren. Angesichts des nach wie vor bestehenden engen Zusammenhangs zwischen Leistungskurswahl und Studienfachwünschen bzw. Studienfachwahlen ist die gegenteilige Annahme wahrscheinlicher.“

Solche Befunde stärken zweifellos die Tendenz, die Reform der gymnasialen Oberstufe als einen durchschlagenden Erfolg zu verbuchen und sie gegen ihre voreiligen Kritiker mit guten Gründen in Schutz zu nehmen. Von einem radikalen Umbruch gymnasialer Wissenschaftspropädeutik kann offensichtlich keine Rede sein (vgl. Kerstan 2000). Blickt man von diesem Resultat noch einmal auf den Beginn der Oberstufenreform vor 50 Jahren zurück, so wird man – resignierend oder frohgemut – feststellen dürfen, dass die Differenz des gegenwärtigen „Kernlehrplans“ zum „Tutzingener Maturitätskatalog“ von 1958 nicht eben sehr gravierend ist. Der Fortschritt scheint eben doch eine Schnecke zu sein, die sich mit Vorliebe im Kreis bewegt.

Literatur

- Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn: Bundesdruckerei
- Deutscher Bildungsrat 1974: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. 2. 1974. Bonn: Bundesdruckerei
- Eilers, Rolf 1980: Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 26, 1980, S. 297-306
- Fingerle, Karlheinz und Kell, Adolf 1983: Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29, 1983, S. 435-452
- Fingerle, Karlheinz und Wicke, Erhard 1982: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. In: Zeitschrift für Pädagogik. 28, 1982, S. 93-110
- Flitner, Andreas und Lenzen, Dieter (Hg.) 1977: Abitur-Normen gefährden die Schule. München: Piper

- Flitner, Wilhelm 1959: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Flitner, Wilhelm 1961: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Führ, Christoph und Furck, Carl-Ludwig (Hg.) 1998: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI.1, München: Beck, S. 312-323
- Furck, Carl-Ludwig 1983: Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29, 1983, S. 661-673
- Herrlitz, Hans-Georg (Hg.) 1968: Hochschulreife in Deutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Herrlitz, Hans-Georg 1973: Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Athenäum Fischer
- Hitpaß, Josef 1980: Gesamtschule oder Gymnasium. Ein Leistungsvergleich ihrer Abiturienten. Bonn: Aktuell
- Hitpaß, Josef 1985: Reformierte Oberstufe – besser als ihr Ruf? Beiträge zur Pädagogik Bd. 4. St. Augustin: Hans Richarz
- Huber, Ludwig 1995: Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, S. 161-182
- Huber, Ludwig 1996: Abriss, Sanierung oder Neubau? Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, S. 37-47
- Huber, Ludwig 1997: Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Aufgaben und Möglichkeiten. In: Die Deutsche Schule. 89, 1997, S. 306-322
- Humboldt, Wilhelm von 1809: Ueber die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen (= Königsberger Schulplan). In: Werke in fünf Bänden, ed. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1964, S. 168-187
- Kell, Adolf 1995: Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Positionen aus der Sicht der Wissenschaft. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, S. 143-160
- Kerstan, Thomas 2000: Neues aus der Schule. Die Bildungsstudie „Timss“ räumt mit Vorurteilen über die Oberstufe auf. In: DIE ZEIT vom 23. 11. 2000, S. 75
- KMK: Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Beschluss der KMK vom 2. 12. 1974. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, S. 140-142
- Laurien, Hanna-Renate 1977: Zu den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 23, 1977, S. 637-638
- Von der Lieth, Elisabeth und Hannemann, Dieter 1980: Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Stuttgart: Klett-Cotta
- Litt, Theodor 1955: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst, 6. Aufl. 1959
- Paulsen, Friedrich 1905: Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben? Wiederabdruck in: Bildung und Erziehung. 14, 1961, S. 355-365
- Richert, Hans 1920: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen: Mohr (P. Siebeck)
- Roeder, Peter M. 1988: Zur empirischen Bewährung von Reformen in der Sekundarstufe II. In: 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 215-216
- Roeder, Peter M. 1989: Bildungsreform und Bildungsforschung. Das Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: Empirische Pädagogik. 3, 1989, S. 119-142
- Roeder, Peter M. und Gruehn, Sabine 1996: Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42, 1996, S. 497-518
- Roth, Leo 2001: Die reformierte gymnasiale Oberstufe. In: Ders. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, S. 405-434

- Scheuerl, Hans 1962: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958 – 1960. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Schindler, Ingrid 1974: Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen. Das Bildungskonzept Wilhelm Flitners – die „Tutzinger Gespräche“ – die Beschlüsse der KMK zur Oberstufenreform des Gymnasiums. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag
- Schindler, Ingrid 1982: Die Reform der gymnasialen Oberstufe – betrachtet unter ideengeschichtlichen und normativen Aspekten. In: Die Höhere Schule. 35, 1982, S. 77-89
- Schweitzer, Jochen 1995: Neue Königswege führen über Loccum. Beratungen und Kontroversen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, S. 132-139
- Schweitzer, Jochen 1996: Abitur 2000 – neue Chancen für alle Schulformen. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, S. 4-9
- Tenorth, Heinz-Elmar 1975: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bundespolitik von 1945 – 1973. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tenorth, Heinz-Elmar 1996: Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42, 1996, S. 493-496
- Wernstedt, Rolf 1994: Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, S. 5-11

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934, Dr. phil.; Professor em. am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; Mitglied der Redaktion dieser Zeitschrift;
Anschrift: Am Kreuze 53, 37075 Göttingen