
Das Gymnasium zwischen Tradition und Zukunft

Josef Kraus

1. Zur Geschichte des Gymnasiums

1.1 Zwei Jahrtausende Vergangenheit und zwei Jahrhunderte Geschichte

Das Gymnasium hat zwei Jahrtausende Vergangenheit und zwei Jahrhunderte Geschichte hinter sich. Es ist damit Teil des gesamten europäischen Kultur- und Geistesgeschichte. In dieser Zeit hat das Gymnasium zahllose Reformen, Attacken, Grabgesänge, ja Vernichtungsfeldzüge überstanden. Gewiß veränderte sich das Gymnasium dadurch, aber welche Institution tat dies in diesen Zeiträumen nicht – von der Familie über die Kirche bis hin zum Staat? Dennoch: Das Gymnasium ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Konstante des deutschen Bildungswesens schlechthin.

An der Wiege des gymnasialen Kanons standen griechische Anfänge, konkret die Platonischen Akademien mit der „*enkyklios paideia*“, und die römischen Anfänge, konkret die „*septem artes liberales*“, nämlich mit dem Trivium aus Grammatik (mit Literatur), Rhetorik (mit Recht und Ethik), Dialektik/Logik und mit dem Quadrivium aus Arithmetik, Musik, Geometrie (mit Geographie und Naturgeschichte) und Astronomie. Die eigentliche Tradition des Gymnasiums beginnt allerdings erst mit den mittelalterlichen Kloster-, Dom- und Stiftsschulen ab dem 5. Jahrhundert, mit den Stadtschulen des 13. Jahrhunderts sowie

mit den Lateinschulen nach Melanchthons Schulplan von 1528 (Friedrich Paulsen bezeichnet sie als die „altprotestantische Gelehrtschule“).

1.2 Die preußische Gymnasialreform

Näherungsweise in der heute noch geltenden Grundausrichtung entstand das Gymnasium mit der preußischen Gymnasialreform; es erlebte mit dem neuhumanistischen Bildungsideal eines Wilhelm von Humboldt als humanistisches Gymnasium eine neue Blüte. Humboldt ging es nicht um die Bildung des Klerikers oder des Bürgers, sondern um die Bildung des Menschen. Es ging ihm aber auch darum, die Studierfähigkeit zu festigen. Dazu wurde 1788 in Preußen die Reifeprüfung eingeführt; 1812 wurde die Prüfungsordnung weiter ausgebaut und die Reifeprüfung zur festen Voraussetzung für die Zulassung zum Studium. 1837 führte Preußen, um den Klagen über die Überbürdung der Schüler abzuhelpfen, die neunjährige Schulzeit mit jeweils einem Jahr Sexta, Quinta, Quarta und je zwei Jahren Tertia, Sekunda und Prima ein. Preußen hatte damit in Sachen Gymnasium die Führung in Deutschland übernommen.

Ende des 19. Jahrhunderts ergaben sich erneut Versuche, den „gelehrten Unterricht“ zu reformieren. „Die Angriffe, die sich in Deutschland Ende der achtziger Jahre gegen das humanistische Gymnasium richteten, kamen hauptsächlich aus zwei Lagern: von den industriell interessierten Kreisen der höheren Bourgeoisie und von der militaristisch orientierten preußischen Hofpartei. Die ersteren erhoben die jedermann bekannten Einwände von der praktischen Nutzlosigkeit der toten Sprachen und plädierten für die Verdrängung der klassischen Bildung durch eine sogenannte realistische ...; die letztere wies darauf hin, daß die vorwiegende Beschäftigung mit dem Altertum dem Patriotismus nachteilig sei und forderte einen Unterricht auf ,na-

tionaler' Grundlage ...“ (Egon Friedell). In der Folge kam es in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zur Ausdifferenzierung der Schullandschaft: Der Aufbau des mittleren Schulwesens der Real-, Bürger- und Gewerbeschulen führte zur Etablierung von Realgymnasien (mit modernen Fremdsprachen anstelle von Latein und Griechisch) und von Oberrealschulen (mit Schwerpunktsetzung im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften). Mit Erlaß vom 26. November 1900 wurden in Preußen (in Süddeutschland erst 1910 bis 1914) die Realgymnasien und die Oberrealschulen dem humanistischen Gymnasium gleichgestellt.

Was die Größenordnungen betraf, war das Gymnasium immer noch weit davon entfernt, eine Schule der großen Schülerzahl zu sein. 1911 beispielsweise besuchten 306.000 junge Leute im Deutschen Reich ein Gymnasium, ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule (davon gut die Hälfte das herkömmliche, nämlich das humanistische Gymnasium). Zum Vergleich: Das Deutsche Reich zählte damals rund 65 Millionen Menschen; knapp ein halbes Prozent davon besuchten also eine sog. höhere Schule. Das Deutschland des Jahres 2005 zählt 82 Millionen Menschen; 2,25 Millionen, also 2,7 Prozent, besuchen ein Gymnasium.

1.3 Das Gymnasium in der NS-Zeit

In den Jahren 1933 bis 1945 genoß das Gymnasium nicht gerade die volle Sympathie der Machthaber; diese setzten aus ideologischen Gründen vielmehr auf die Volks-, Mittel- und Berufsschulen. Das Gymnasium selbst verstand sich als die Schule der bürgerlichen, ja einer liberal-weltbürgerlichen Kultur; das war den Nationalsozialisten suspekt. Deshalb haben sie ihr Führungspotential weniger aus dem Gymnasium, sondern vor allem aus der Sonderschule „Napolä“ rekrutiert. Allerdings wurde das Gymnasium in den Dienst der Rekrutierung junger Offiziere gestellt. Im Zuge

des Ausbaus der Wehrmacht und des damit einhergehenden Bedarfs an soldatischen Führungskräften wurde die neunjährige gymnasiale Schulzeit im Jahr 1938 auf acht Jahre verkürzt. Man gewann dadurch mit einem Mal einen zusätzlichen Jahrgang an Offiziersanwärtern. Ansonsten hat sich das Gymnasium reserviert gegenüber der Ideologie des Nationalsozialismus verhalten und die Hereinnahme rassistischer Elemente nur in Grenzen geleistet. Die zwanzig Jahre nach dem Krieg verbreitete Behauptung, das Gymnasium sei während der NS-Zeit ein Hort deutsch-nationaler Gesinnung gewesen, entspricht in dieser Pauschalität nicht den Tatsachen.

1.4 Das Gymnasium in der Bundesrepublik Deutschland

Die West-Alliierten wollten für die Tri-Zone nach amerikanischem Vorbild eine „demokratische Gemeinschaftsschule“. Diese Idee setzte sich aber nicht durch, vielmehr knüpfte die Schulpolitik in den Westzonen sowie ab 1949 die Schulpolitik der Länder der Bundesrepublik am gegliederten Schulwesen der Weimarer Republik an. In der Folge erlebte auch das Gymnasium – ab 1951 sukzessive wieder erweitert um ein neuntes Schuljahr – eine Reetablierung. Im Jahr 1950 besuchten in der Bundesrepublik bereits wieder ca. 650.000 junge Leute ein Gymnasium. Diese Zahl verdoppelte sich binnen zwei Jahrzehnten aus zwei Gründen: Zum einen gab es einen großen Geburtenzuwachs, zum zweiten wurde ab den 60er Jahren eine Politik der fortschreitenden Öffnung des Gymnasiums betrieben. 1970 jedenfalls beherbergte das Gymnasium bereits 1,36 Millionen Schüler.

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts waren das Gymnasium und das gegliederte Schulwesen insgesamt zum Kritikobjekt der Bildungsreformer geworden. Der „Deutsche Bildungsrat“ empfahl – politisch massiv unter-

stützt von SPD, FDP, Gewerkschaften und „progressiven“ Bildungstheoretikern – eine Umwandlung der horizontalen Gliederung des Schulwesens (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) in eine vertikale Gliederung in Schulstufen (Sekundarstufe I, Sekundarstufe II). Konkret sollte das heißen: Auf eine sechsjährige Grundschule bzw. eine vierjährige Grundschule mit integrierter Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sollte in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 eine einheitliche Sekundarstufe I (also eine integrierte Gesamtschule) folgen. Die Umsetzung dieser Vorschläge ist bekannt. Je nach Regierungskonstellation folgte man diesem Modell mehr oder weniger: in Süddeutschland nur im Rahmen einzelner Modellversuche, in Nordrhein-Westfalen, in Hessen sowie in den Stadtstaaten in großem Stil, ohne allerdings das gegliederte Schulwesen oder gar die Gymnasien aufzuheben. Zu einer von „linken“ bildungspolitischen Kräften angestrebten integrativen Lösung in der Sekundarstufe II kam es noch seltener, nämlich nur in Form einer sog. Kollegschule (nicht zu verwechseln mit der Kollegstufe als gymnasialer Oberstufe). Diese Kollegschule wurde in den 70er und 80 Jahren konzipiert und erprobt; in NRW hat sie sich gut 40mal etabliert. Diese Kollegschule stellt eine Integration von gymnasialer Oberstufe und Berufsschule dar, sie schließt mit einer Hochschulreife und mit einem Berufsabschluß nach Landesrecht ab.

Was das Gymnasium betrifft, so zeigte es in den 70er und 80er Jahren auch in SPD-regierten Ländern eine ungeahnte Widerstandsfähigkeit gegen die „neue“, integrative Schulpolitik. Anders ausgedrückt: Die Gesamtschule hatte selbst in Ländern wie Hessen oder NRW keine Chance, das Gymnasium abzulösen. Gleichwohl waren über das Gymnasium zahlreiche mehr oder weniger tiefgreifende Reformen hinweggegangen. Stichworte müssen an dieser Stelle genügen: Düsseldorfer Abkommen zur Vereinheitlichung des Schulwesens von 1955 mit Festlegung auf drei Gymnasialtypen,

nämlich das altsprachliche (früher: humanistische), das neusprachliche (früher: Real-Gymnasium) und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (früher: Oberrealschule); daneben in den Ländern teilweise auch wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, musische und erziehungswissenschaftliche Gymnasien; Tutzingener Maturitätskatalog von 1958; Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Oberstufe des Gymnasiums 1960; Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung des Schulwesens 1964; Berliner Richtlinien für den Gymnasialunterricht der Klassen 5 bis 11 von 1966; Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse von 1969; Bonner Vereinbarung zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe (NGO) von 1972; Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung von 1979.

Trotz all dieser Vereinbarungen hat sich das Gymnasium in der Bundesrepublik in verschiedene Varianten und mit sehr unterschiedlichen Vorgaben ausdifferenziert:

- als Schule der Jahrgänge 5 bis 13 oder in Ländern mit sechsjähriger Grundschule bzw. mit Orientierungsstufe als Schule der Jahrgänge 7 bis 13;
- als Schule mit festen Zugangsbedingungen bzw. Qualifikationsvoraussetzungen oder als Schule, die von den Eltern für ihre Kinder frei gewählt werden konnte;
- als Schule, die vor allem in bestimmten Regionen bis zu 70 Prozent eines Geburtsjahrganges aufnahm, oder als 20-Prozent-Schule;
- als Schule mit relativ straffen Vorgaben bei der Wahl der Fächer in der Oberstufe oder als Schule mit liberalen Wahlmöglichkeiten;
- als Schule, die mit einem landeseinheitlichen Zentralabitur, oder als Schule, die mit einem hausinternen Abitur abschließt.

Diese Varianz wurde spätestens Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre immer wieder zum Ärgernis, denn erstens häuf-

ten sich die Klagen der Hochschulen über die Qualität des studentischen Nachwuchses, und zweitens war gerade der Bevölkerung in Ländern mit strengerer Gymnasialpolitik auf Dauer nicht vermittelbar, warum „ihre“ Kinder – zumal in einer durch den Numerus clausus angespannten universitären Lage – für das Abiturzeugnis einen höheren Preis zahlen sollten. Ein großes politisches Wochenmagazin betitelte 1992 einen Aufmacher gar mit „Abitur – Prüfung ohne Wert“. So kam es Ende der 80er Jahre und Mitte der 90er Jahre zwischen den elf bzw. – nach der deutschen Wiedervereinigung – sechzehn deutschen Ländern zu erneuten Festlegungen, vor allem was die Verbindlichkeit der in der Oberstufe zu belegenden und in die Abiturwertung bzw. die Abiturprüfung einzubringenden Fächer betraf. Auch diese Vereinbarungen verhinderten aber nicht, daß Länder wie Hamburg ihren Schülern weiterhin großzügige Erleichterungen gewährten, etwa das Substituieren des Faches Deutsch durch einen Kurs Schulspiel.

1.5 Das Verschwinden des Gymnasiums in der DDR und seine eindrucksvolle Renaissance nach 1990

Das gegliederte Schulwesen der Zeit vor und nach 1933 hatte in der SBZ über 1945 hinaus keinen Bestand. Unmittelbar nach Kriegsende wurde die Schullandschaft in der SBZ nach sowjetischem Vorbild in eine zunächst achtjährige einheitliche Grundschule und eine vierjährige Oberschule umgewandelt. Als Argument dienten dabei die notwendige Demokratisierung der Schule und der Abbau von Standesprivilegien. Ab 1959 wurde daraus eine zehnklassige Polytechnische Oberschule (POS) mit zunächst unverändert vierjähriger Oberschule, damals noch gegliedert in einen neusprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und altsprachlichen Zweig. Ab den 70er Jahren kam die zweijährige Erweiterte polytechnische Oberschule

(EOS), neben der es „Spezialschulen für besonders Begabte“ gab. Wichtig war den mittel- und ostdeutschen Machthabern als schulpolitisches Gestaltungsprinzip die Einheit von Pädagogik und Ökonomie. Deshalb auch ab 1951 die sog. polytechnische Bildung; mit ihr rekurrierte man auf Karl Marx, der die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit beseitigen wollte und die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit forderte. Ebenfalls ab 1951 übrigens wurde ausschließlich Russisch als erste und in der Regel einzige Fremdsprache etabliert. Mit dem Jahr 1959 sollte der Hauptweg zur Hochschulreife der Oberschule über die Berufsausbildung führen; diese Vorstellung wurde mit dem Bildungsgesetz von 1965 revidiert. Die EOS sollte wieder der Standardweg zur Hochschulreife werden. Der Anteil der EOS-Absolventen an allen Schulabsolventen betrug 1966 9,1 Prozent, 1970 9,8 Prozent und 1980 7,7 Prozent; hinzu kamen jeweils weitere rund drei Prozent über Berufsausbildung mit Abitur (BmA). Im Jahr 1986 etwa gelangten in der DDR insgesamt 36.800 Schüler zum Abitur, davon über die EOS 52 Prozent, über BmA 28 Prozent, über Volkshochschule 7 Prozent, über Spezialschulen/-klassen 5 und über sonstige Wege 8 Prozent.

All diese Strukturen waren mit der friedlichen Revolution von 1989 und 1990 Schall und Rauch. Mit dem DDR-Unrechtssystem wurde auch sein Schulsystem hinweggefegt. Zu sehr hatte sich dieses Schulwesen – selbst bei Anerkennung des einen oder anderen positiven Merkmals – diskreditiert. Vor allem hatte es sich diskreditiert wegen seines Zwangs zur Gleichmacherei, wegen der Ideologisierung zahlreicher Unterrichtsfächer und wegen der politischen Willkür, mit der junge Menschen zu bestimmten Bildungswegen zugelassen oder aus ihnen ausgegrenzt wurden. Bei der ab 1990 anstehenden inhaltlichen und strukturellen Reform gingen die neu erstandenen fünf Länder zum Teil gemeinsame, zum Teil getrennte Wege. Wäh-

rend sich Brandenburg unter dem Einfluß Nordrhein-Westfalens für eine flächendeckend etablierte Gesamtschule neben je rund 60 bis 70 Realschulen und Gymnasien entschied (derzeit aus demographischen Gründen revidiert), wählten die anderen vier neuen Länder 1990 den Weg des drei- oder zweigliedrigen Schulwesens. Gemeinsam ist allen fünf Ländern aber die Wiedererrichtung der Gymnasien. Dieses besaß eine so große Strahlkraft, daß sich am liebsten alle Polytechnischen Oberschulen in Gymnasien umwandeln wollten. Anfangs schien es auch so, als wollten mehr als die Hälfte der Eltern, in manchen Gegenden Dreiviertel der Eltern das Gymnasium als Schule für ihre Kinder. Zwar hat sich diese enorme anfänglich Nachfrage eingependelt, aber insgesamt ist das Gymnasium in den neuen Ländern mit der gleichen Attraktivität ausgestattet wie in den alten Ländern.

1.6 Gymnasium und Hochschulzugang in anderen Ländern Europas

Etwas Vergleichbares wie das Gymnasium Deutschlands gibt es in anderen Ländern kaum bzw. kaum noch. Dort hat man das, was einmal Gymnasium war, im Zuge einer Vereinheitlichung des Schulsystems abgeschafft oder es allenfalls nur noch in Rudimenten (siehe die „grammar school“ in Großbritannien) übriggelassen. Der Hochschulzugang ist außerhalb des deutschsprachigen Raums zumeist ebenfalls anders geregelt. Frankreich mag dafür als Beispiel stehen: Dort folgt auf die Gesamtschule namens „collège“ eine hochdifferenzierte Oberstufe namens „lycée“. Ähnlich strukturiert, wenn auch anders benannt, ist das System in den südeuropäischen, nordeuropäischen und osteuropäischen Ländern: Auf eine acht- bis zehnjährige Einheitsschule folgt eine Art gymnasiale, zwei- bis vierjährige Oberstufe, die allerdings in der Regel nicht die Studier-

berechtigung verleiht, sondern deren Absolventen sich dann erst einer Hochschuleingangsprüfung stellen müssen. Auch sind die Oberstufensysteme anderer Länder meist fachlich verengt, das heißt, die Schüler spezialisieren sich weit vor dem Studium auf einen engen Kranz weniger Fächer, in Großbritannien beispielsweise auf ein paar wenige A-Level-Kurse. Selbst wenn der Name Gymnasium in einzelnen europäischen Ländern vorkommt (etwa in Griechenland oder in Rumänien mit seinem „gymnasio“ bzw. „gymnaziu“), ist das etwas völlig anderes als das Gymnasium in Deutschland. Vergleichbar mit dem deutschen Gymnasium sind allenfalls das Gymnasium und das Athenäum der Niederlande und die entsprechenden Schulen im deutschsprachigen oder teilweise deutschsprachigen Raum, also in Österreich, in der Schweiz und in Luxemburg.

Die Niederlande kennen für die Schüler nach der Grundschule das sechs Schuljahre umfassende Gymnasium (mit Latein und Griechisch) sowie das ebenso lang dauernde Athenäum (ohne Latein und Griechisch) als „voruniversitäre“ Schulen. In Österreich entspricht dem deutschen Gymnasium die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) mit den Klassen 5 bis einschließlich 12. Diese AHS schließt mit der Matura (Reifeprüfung) ab. Innerhalb der AHS kennt man drei Typen: das Gymnasium (mit altsprachlichem Schwerpunkt), das Real-Gymnasium (mit Schwerpunkt in Mathematik und Naturwissenschaften) und das Wirtschaftskundliche Real-Gymnasium (mit Schwerpunkt Ökonomie). In der Schweiz folgt auf die Primarstufe und eine leistungsdifferenzierte Sekundarstufe I die Sekundarstufe II mit den Maturitätsschulen bzw. Gymnasien; diese gliedern sich in fünf Typen: altsprachlich, neusprachlich mit oder ohne Latein, mathematisch-naturwissenschaftlich, wirtschaftswissenschaftlich. Daneben gibt es je nach Kanton musische und sozialpädagogische

Maturitätsschulen, außerdem Langgymnasien, die bereits nach der Primarstufe beginnen. In Luxemburg schließlich gibt es das siebenjährige „lycée général“, das auf einer sechsjährigen Grundschule aufbaut.

Auch hinsichtlich Dauer der Schulzeit bis zum Erwerb der Hochschulreife und Breite der studienvorbereitenden Vorbildung gibt es in Europa vielerlei Varianten. 13 Jahre hat England mit fachspezifischer Hochschulreife als Abschluß, 13 Jahre mit Allgemeiner Hochschulreife haben Luxemburg und mehrere Kantone der Schweiz, 14 Jahre die Niederlande und Island. Mit Ausnahme Belgiens und Österreichs vergeben alle Länder, die nur 12 Jahre kennen, eine nur fachspezifische bzw. eingeschränkte Hochschulreife, zumeist begleitet von einem Aditur, das heißt einer Hochschulzugangsprüfung. In Belgien und Spanien wird zwar formal eine allgemeine Hochschulreife verliehen, tatsächlich wird jedoch auch dort eine eingeschränkte Vergabe der Hochschulreife durch zusätzliche fachspezifische Eingangsprüfungen praktiziert. Frankreich hat 12 Jahre, aufgrund der hohen Repetentenquote von rund 70 Prozent und aufgrund der für viele Studienaspiranten notwendigen „classe préparatoire“ de facto zumeist 13 oder 14 Jahre.

2. Das Gymnasium konkret

2.1 Die Bildungsziele des Gymnasiums

Das Gymnasium hat traditionell zwei herausgehobene Bildungsziele: die Vermittlung einer umfassenden Allgemeinbildung und die Vermittlung der Studierfähigkeit. Basis dafür ist ein breiter allgemeinbildender Fächerkanon. Dieser umfaßt in den gymnasialen Eingangsklassen neun bis elf Fächer, er steigert sich im Bereich der gymnasialen Mittelstufe auf bis zu fünfzehn Fächer und reduziert sich in der

gymnasialen Oberstufe auf durchschnittlich zehn Fächer. Die Fächer Deutsch, eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft, Mathematik, Religion/Ethik und Sport sind immer mit von der Partie; in den Jahrgangsstufen 6 bzw. 7 bis 10 bzw. 11 sind eine zweite Fremdsprache und das Fach Geschichte Pflichtfach, die Zahl der obligatorischen Naturwissenschaften steigert sich in mehreren Jahrgangsstufen bis auf drei, und auch die Fächer Musik und Kunst sind zumindest in der Unterstufe und Mittelstufe des Gymnasiums verbindlich. Daraus entstehen wöchentlich Unterrichtsumfänge von 28 bis 36 Stunden.

Der Fächerkanon, der der gymnasialen Bildung zugrunde liegt, unterscheidet sich nur teilweise von dem anderer Schulformen. Die Differenz besteht darin, daß Bildungsinhalte breiter, vertiefter, mit höherem Abstraktionsgrad und unter intensiverem Einbezug der historischen Dimension behandelt werden können, Allgemeinbildung mithin auf einer breiteren und tieferen Grundlage angestrebt wird. Als charakteristisch kommt hinzu, daß das Gymnasium eine Schule der Sprachen war und ist. Einschließlich der Muttersprache hat ein Gymnasiast mindestens drei, in bestimmten Fällen können es inkl. Deutsch fünf Sprachen sein, die auf dem Stundenplan stehen. Unter den Fremdsprachen dominieren Englisch, Französisch und Latein; an zahlreichen Gymnasien tauchen aber auch Spanisch, Russisch oder gar Chinesisch auf. Erheblich an Boden verloren hat das (Alt-)Griechische, das über viele Jahrzehnte hinweg zum Kernbestand des Gymnasiums zählte; es wird im Rahmen des altsprachlichen Gymnasiums deutschlandweit von allenfalls nur noch zwei bis drei Prozent der Gymnasiasten erlernt. Der Vorrang der Sprachen sowie die Pflichtfächer Religion/Ethik, Geschichte, Kunst und Musik machen das Gymnasium zu der europäischen Schule *par excellence*, denn in keiner anderen Schulform Deutschlands und Europas begegnen junge Menschen in so weitem Umfang europäischer Kultur.

Neben der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung ist das maßgebliche Ziel des Gymnasiums die Wissenschaftspropädeutik. Wissenschaftspropädeutik meint nicht, das Gymnasium als Universität im kleinen zu begreifen, es heißt: auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten. Dies zu tun ist vor allem Anliegen der gymnasialen Oberstufe, wenn die Schüler auch hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten und unter Rückgriff auf das in der Unterstufe und Mittelstufe Gelernte und Erworbene dazu in der Lage sind, fachimmanente Strukturen und Zusammenhänge systematisch herauszuarbeiten, und wenn man von ihnen erwarten kann, daß sie sich Inhalte auf immer höheren Erkenntnis- und Reflexionsebenen (vgl. Spiralcurriculum) vergegenwärtigen.

2.2 Latein als typisch gymnasiales Fach

Zur Pflege dieser historischen Dimension, zur Erweiterung kultureller Kompetenz, als Besonderheit des Gymnasiums im Unterschied zu den anderen allgemeinbildenden Schulformen und gerade in Zeiten eines vornehmlich utilitaristischen Bildungsdenkens muß eine – nur vermeintlich – „tote Sprache“ eine Renaissance erleben: das Lateinische. Denn: Bildung hat zu tun mit Reflexion und Nachdenklichkeit, Bildung hat zu tun mit Distanz zum Tagesgeschehen und mit Freiheit im Urteilen. Gerade mit Latein wird man das erwerben können, was in Sonntagsreden gefordert wird: Konzentration, Ausdauer, Sorgfalt, Unterscheidungsvermögen, Prägnanz im Ausdruck. Der „Lateiner“ wird eher gewappnet sein gegen eigene Geschwätzigkeit und gegen die Geschwätzigkeit anderer, und er wird gewappnet sein gegen einen Pragmatismus, bei dem das Handeln vor dem Denken kommt. Vor allem hat der Lateinunterricht eine mehrfach propädeutische Funktion. Als europäisches Erbgut führt das Lateinische ein in europäische Geschichte, es wird damit zum Schlüssel für europäisches

Denken. Man könnte sagen: Eine Gegenwart ohne Latein wird provinziell. Sie tauscht römische Weitsicht gegen das Spießertum des Hier und Jetzt ein. Latein ist sodann philosophisch-politische Propädeutik. Unsere Vorstellungen von Staat und Gesellschaft, von Recht und Gerechtigkeit haben sehr viel zu tun mit *libertas, lex, civitas, potestas, auctoritas, officium*. Und Latein ist Schlüssel zur Sprache der Wissenschaft. 75 Prozent der deutschen Fremdwörter stammen aus dem Lateinischen. Wissenschaftliche Neologismen, gerade auch im Englischen, kommen ebenso von dort. Das Lateinlernen demokratisiert damit die Fachterminologie, aus dem unverständlichen Fachchinesisch wird ein verständliches Fachlatein. Das gilt für die Sprache der Technik und der Medien und im besonderen für die medizinische Terminologie. Latein ist schließlich Brücke zu europäischer Mehrsprachigkeit. Das gilt nicht nur für ein leichteres Erlernen der romanischen Sprachen Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Rumänisch, sondern es gilt auch für das Englische, das zu fünfzig Prozent des gängigen Wortschatzes und zu mehr als sechzig Prozent des gehobenen Wortschatzes lateinische Wurzeln hat. Selbst slawische Sprachen mit ihren vielfältigen Kasus-Endungen verlieren ihre Schrecken, wenn man Latein mit seinen sechs Fällen erlernte. Kurz: Die Schulpolitik muß wissen, daß mit einem Wegfall des Lateinischen die Idee des Gymnasiums den Bach hinuntergeht; sie muß sich mit Nachdruck dazu bekennen, daß Latein ein typisch gymnasiales Fach ist.

2.3 Das Gymnasium in Zahlen

Das Gymnasium durchlief in den Jahren ab 1965 eine äußerst expansive Entwicklung. Daß diese Entwicklung nicht immer ohne Probleme war – man denke allein an Fragen der Lehrerversorgung –, ist selbstverständlich. Die

Zahl der Gymnasiasten erhöhte sich jedenfalls in der alten Bundesrepublik binnen zwei Jahrzehnten von 1960 auf 1980 auf das Zweieinhalbfache. Verantwortlich dafür waren demographische Schübe, aber auch eine politisch gewollte Politik der Öffnung des Gymnasiums. Die Zahl der Gymnasien selbst wuchs nicht in diesem Umfang, sondern nur um rund ein Drittel. Beides zusammen hat zur Folge, daß die Einzelgymnasien oft eine Verdreifachung ihrer Schülerzahl zu verkräften hatten. Gymnasien mit 1.500 oder 1.800 Schülern waren zumindest in den 80er Jahren keine Seltenheit.

Tab.: Entwicklung der Zahl der Gymnasien und der Gymnasiasten (bis inkl. 1990 altes Bundesgebiet, ab 1995 Deutschland insgesamt)

<i>Jahr</i>	<i>Zahl der Gymnasien</i>	<i>Zahl der Gymnasiasten</i>
1960	1.823	853.400
1965	–	957.900
1970	2.311	1.365.800
1975	–	1.850.300
1980	2.477	2.119.000
1985	2.486	1.748.900
1990	2.567	1.549.700
1995	3.168	2.164.600
2000	3.166	2.256.800

Festzuhalten ist auch: Nicht die Gesamtschule, sondern das Gymnasium bewerkstelligte die Heranführung der sog. Bildungsreserven an das Gymnasium. Das gilt gerade auch für das sprichwörtliche katholische Mädchen vom Lande. Stellten Mädchen noch 1960 nur 41,1 Prozent aller Gymnasiasten, so waren es im Jahr 2000 bereits 54,4 Prozent.

Zur Vollständigkeit dieser Statistik gehören ferner folgende Fakten: Seit den 70er Jahren gibt es neben den reinen Gymnasien die Fachgymnasien bzw. die berufsbezogenen Gymnasien. Sie bilden eine Oberstufe, in die Schüler mit mittlerem Schulabschluß eintreten können. Deutschlandweit gab es vor der Wiedervereinigung ca. 350 dieser Gymnasien, mit der Wiedervereinigung stieg ihre Zahl auf rund 520. Zuletzt – im Jahr 2005 – werden diese Gymnasien von mehr als 100.000 Schülern besucht. Sie haben ihren Schwerpunkt mit 174 Fachgymnasien in Baden-Württemberg, 84 in Niedersachsen, 51 in Hessen und 49 in Sachsen. Länder wie Bayern, Nordrhein-Westfalen und das Saarland kennen diesen Schultyp nicht. Gymnasien sind ferner die Abendgymnasien; sie ermöglichen Erwachsenen in einem Zeitraum von mindestens drei Jahren den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife. Voraussetzung für den Zugang sind eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit. Schüler der Abendgymnasien müssen während des Schulbesuchs mit Ausnahme der Schlußphase berufstätig sein. Den Abendgymnasien verwandt sind die Kollegs, für die ähnliche Voraussetzungen wie beim Abendgymnasium gelten, allerdings ist hier keine Berufstätigkeit während des Schulbesuchs erlaubt. Abendgymnasien und Kollegs zusammen haben mit Stand 2005 gut 30.000 Schüler.

2.4 Das Gymnasium im Lichte von PISA

Das Gymnasium in Deutschland weist im internationalen und im innerdeutschen Vergleich die mit Abstand besten PISA-Werte aus. Es hat sich zudem von PISA 2000 zu PISA 2003 am meisten verbessert.

Tab.: Deutsche PISA-Werte 2003, gesondert nach Schulformen (in Klammern Punktezuwächse gegenüber PISA 2000)

	Mathematik		Lesen	Naturwissenschaften
	Testbereich Veränderungen/Beziehungen	Testbereich Raum und Form		
Gymnasium	606 (+51)	588 (+40)	587 (+5)	599 (+21)
Realschule	510 (+19)	504 (+13)	501 (+6)	509 (+18)
Gesamtschule	486 (+22)	478 (+14)	478 (+18)	486 (+29)
Hauptschule	411 (-5)	423 (-4)	406 (+11)	418 (+16)

Zum Vergleich

Deutschland insgesamt	507	500	491	502
Finnland	543	539	543	548

Mit diesen Werten ist Deutschlands Gymnasium die erfolgreichste Schulform der Welt. Das deutsche Gymnasialergebnis schlechtrechnen zu wollen, wie es gewisse Zeitgenossen wieder einmal versuchen, indem sie dem Gymnasium Aufgabendruck und Schülerselektion vorhalten, ist jedenfalls Unfug. Denn erstens kann man die PISA-Aufgaben nicht trainieren, zweitens hätten das dann alle Schulen getan, drittens ist der Gymnasiastenanteil deutschlandweit weiter gewachsen.

Tab.: Tab.: PISA-E 2003 – Ergebnisse der Gymnasien der 16 Länder

Bundesland	Mathematik		Lesen		Naturwissensch.		Problemlösen	
	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang	Wert	Rang
Bayern	613	1	593	1	611	2	600	1
Sachsen	604	2	584	4	612	1	597	2
Baden-Wü.	599	3	591	2	599	3	595	4
Thüringen	592	4	580	5	598	4	590	6
Schleswig-H.	591	5	585	3	598	4	596	3
Mecklenburg-V.	590	6	569	12	591	9	585	10
Niedersachsen	588	7	578	7	593	7	589	7
Sachsen-Anhalt	586	8	570	11	593	7	585	10
Rheinland-Pf.	586	8	580	5	591	9	592	5
Hessen	584	10	569	12	576	14	586	9
Saarland	581	11	578	7	594	6	575	15
NRW	578	12	576	9	587	11	587	8
Brandenburg	571	13	561	16	571	16	571	16
Hamburg	570	14	576	9	583	13	584	12
Berlin	567	15	565	14	584	12	581	13
Bremen	562	16	564	15	574	15	578	14

Das Gymnasium in Deutschland liefert jedenfalls ein relativ homogenes Leistungsbild auf hohem Niveau. Es fällt auf, daß das Süd-Nord-Gefälle bei den Gymnasien im Vergleich zum entsprechenden Gefälle bei anderen Schulformen weniger steil ausgeprägt ist. Das Gefälle zwischen den Bundesländern – hier als Bandbreite zwischen dem jeweils besten und schwächsten Bundesland im Subtest Mathematik PISA 2003 – ist am geringsten bei den PISA-Wer-

ten der Gymnasiasten (maximal 51 PISA-Punkte) und am größten bei den nichtgymnasialen Schulformen (bei den Realschulen bis 101 PISA-Punkte). Über alle Schulformen hinweg beträgt es 62 PISA-Punkte. Diese unterschiedliche innerdeutsche Gefällelage hat wohl vor allem damit zu tun, daß es in Deutschland keine Schulform gibt, deren Identität und deren Festhalten an traditionellen Standards so ausgeprägt sind wie an den Gymnasien. Letztere haben deutschlandweit offenbar noch am ehesten ein gemeinsames Bildungsziel. Man darf zudem vermuten, daß sich die Gymnasien sogar in sog. Reformländern am erfolgreichsten gegen Nivellierungen zur Wehr gesetzt haben. Umgekehrt haben die „schwachen“ Bundesländer mit ihren „Reformen“ der letzten drei Jahrzehnte eher die nichtgymnasialen Schulformen „kaputtreformiert“.

Tab.: PISA-E-Werte 2003 aller Schulformen (Länder in alphabetischer Reihenfolge; hier Testbereich Mathematik)

	<i>Gymnasium</i>	<i>Realschule</i>	<i>IGS</i>	<i>Hauptschule</i>	<i>Sonstige</i>	<i>Alle Schulformen zusammen</i>
Baden-Wü.	599	527		436		512
Bayern	613	561		462		533
Berlin	567	483	463	374		488
Brandenburg	571	484	458			492
Bremen	562	460	461	381		471
Hamburg	570	463	456	379	HR 425	481
Hessen	584	488	486	ca. 394		497
Mecklenburg-V.	590	490			HR 467	493
Niedersachsen	588	507		410		494

NRW	578	505	462	401		486
Rhein- land-Pf.	586	514		424	Reg 439	493
Saarland	581	480	480			498
Sachsen	604				MiS 498	523
Sachsen- Anhalt	586				Sek 480	502
Schles- wig-H.	591	517	498	410		497
Thüringen	592				ReS 488	510
<i>Spann- breite</i>	<i>51</i>	<i>101</i>	<i>42</i>	<i>88</i>	<i>73</i>	<i>62</i>

Legende: IGS = Integrierte Gesamtschule; HR = Haupt-/Realschule; Reg = Regionalschule; MiS = Mittelschule; Sek = Sekundarschule; ReS = Regelschule. Mit „Spannbreite“ ist die Punkte-Differenz zwischen dem jeweils besten und schwächsten Land gemeint.

Nachdenklich stimmt aber auch, daß etwa die bayerische Realschule das Gymnasialniveau der Stadtstaaten und Brandenburgs und daß die bayerische Hauptschule das IGS-Niveau der Stadtstaaten sowie Brandenburgs und NRWs, ferner das Realschulniveau Hamburgs erreicht; sie übertrifft zudem das Niveau der Regionalschule in Rheinland-Pfalz. Mit anderen Worten: Auch für manches Gymnasium in Deutschland gilt, daß nicht überall, wo Gymnasium auf dem Türschild steht, Gymnasium „d’rin“ ist. (Entsprechendes muß in noch stärkerem Maße für die Realschulen festgestellt werden.)

3. Zukünftige Handlungsfelder der Gymnasialpolitik und der Gymnasialpädagogik

3.1 Am Primat wissenschaftspropädeutischer Allgemeinbildung festhalten!

Auch das Gymnasium der Zukunft wird sich an den hergebrachten Zielen des Gymnasiums zu orientieren haben: am Ziel der Vermittlung breiter Allgemeinbildung und am Ziel der Vermittlung der Studierreife. Sollte es beide Ziele oder auch nur eines davon über Bord werfen bzw. werfen müssen, verdient es den Namen Gymnasium nicht mehr. Angesichts der vielfach berufenen, aber nicht in allen Wissensbereichen stattfindenden Expansion des Wissens muß das Gymnasium seinen Fächerkanon und seine Inhalte in etwa im Abstand von zwei bis drei Schülergenerationen auf den Prüfstand stellen. Dies ist in der Vergangenheit regelmäßig geschehen; das Ergebnis dieser Überprüfung war und dürfte auch in Zukunft sein: Das Gymnasium muß nicht allen fachlichen Moden folgen, denn das Gymnasium hat Inhalte zu vermitteln, die von Bestand sind; es kann und muß sich auch angesichts kürzerer Halbwertszeiten des Wissens inhaltlich nicht ständig neu erfinden, denn zumindest ein Kernbestand gymnasialer Bildung – der sprachliche und kulturelle Kernbestand – zeichnet sich aus durch ein Wissen, das sehr lange Halbwertszeiten hat. Die Forderung nach regelmäßiger Überprüfung gymnasialer Fächer und Inhalte kann auch nicht heißen, daß das Gymnasium – wie dies im 19. Jahrhundert der Fall war – mit enzyklopädischem Wissen vollgestopft wird. Nein – auch hier gilt das Prinzip: „*multum non multa*“. Mit anderen Worten: Das Gymnasium ist die Schule inhaltlich umfassender Bildung, aber nicht die Schule enzyklopädischer Bauchläden.

Auch hinsichtlich Fächerkanon wird es zukünftig um Kontinuität gehen. Nicht jedes neue Fach der universitären

Forschung und Lehre muß sich auch als Gymnasialfach wiederfinden. Im übrigen ist es längst bekannt, daß die Gleichwertigkeit der Fächer gerade im Kontext mit Fragen der gymnasialen Bildung eine Fiktion ist. Diese Fiktion entstand in den 70er Jahren, als Vertreter bestimmter Fächer meinten, nicht auf die Inhalte komme es bei der Schulung des Geistes allgemein und bei der Vermittlung von Studierfähigkeit konkret an. Es gilt auch zukünftig, was eine Umfrage von Werner Heldmann im Jahr 1984 unter rund 1.300 Professoren (Titel „Studierfähigkeit“) zutage förderte: Für alle (!) universitären Fachbereiche werden von den Professoren vier Gymnasialfächer als unentbehrlich oder zumindest als nützlich eingeschätzt, nämlich Deutsch, Englisch und eine weitere Fremdsprache sowie Mathematik. Ferner werden – auch das ein Ergebnis der Heldmann-Studie – folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten als unerlässlich für die Studierfähigkeit bewertet: Lern- und Leistungsbereitschaft, Denkvermögen, Selbständigkeit und Motivation, Ausdauer und Belastbarkeit, Auffassungsgabe, Urteilsfähigkeit, intellektuelle Neugier sowie Arbeitsqualität.

Ausgestattet mit Wissen und Können in den genannten Fächern sowie ausgestattet mit diesen acht Fähigkeiten und Fertigkeiten wird sich der angehende Student jeder neuen fachlichen Herausforderung stellen können – auch den Herausforderungen, die sich ihm durch die Ökonomie, durch die Informatik oder durch die Elektronik stellen.

3.2 Den übernützlichen Wert gymnasialer Bildung betonen!

Abseits der Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten und auf konkretes Wissen und Können muß es zukünftig vermehrt darum gehen, das Gymnasium als die Schule der Vermittlung von besonders anspruchsvollen kulturellem Wissen und von Orientierungswissen zu definieren. Ge-

rade gymnasiale Schulpolitik muß den Grundsatz verteidigen, daß Bildung einen übernützlichen Wert hat. Hier gilt, was das bildungspolitische Papier der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom November 2000 festhielt. Es trägt den Titel „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Darin wird Kritik geübt an einem „Totalitarismus neuen Typs“, nämlich dem „subjektlosen Funktionalismus“, der auch die Bildung erobere. Es wird gesagt, die Wirtschaft profitierte vom Sabbat. Mit anderen Worten: Bildung ist nicht „functional fastfood“, denn gerade erst das „un-nütze“ Wissen macht den Menschen zum Menschen.

In Nietzsches Worten hieß das: Bildung kann keine Bildung sein „am Pflock des Augenblicks“. (Das ist übrigens ein Gedanke, den Wilhelm Dilthey in anderer Perspektive formulierte, als er urteilte: Zur wissenschaftlichen Erkenntnis gehört die Auflösung der Lebensbindung – die Lösung vom hic et nunc also.) Wie Nietzsches Zeit ist jedoch auch unsere Zeit geprägt von einem Klima, wenn nicht gar einem Primat des Materialismus, des Empirismus, des Ökonomismus und des Utilitarismus. Dementsprechend rechnet er es 1872 im ersten seiner Vorträge „Über die Zukunft der Bildungsanstalten“ zu den beliebtesten national-ökonomischen Dogmen, den Nutzen, ja den möglichst großen Geldgewinn als Ziel und Zweck der Bildung auszugeben. Wörtlich: „Dem Menschen wird nur soviel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist.“

Eine solche Reduktion von Bildung auf das Marktgängige bedeutet einen Verlust an kulturellen Optionen, an Denk-Spielräumen und an „bereichernden Fremdheits-Erfahrungen“ (Aleida Assmann). Bildung kann ansonsten nicht eigentlich zweckgebunden sein. Denn – so Hans-Georg Gadamer – Bildung kennt, so wenig wie die Natur, keine außerhalb ihrer gelegene Ziele. Darin übersteigt – so Gadamer weiter – der Begriff der Bildung den der bloßen

Kultivierung vorgegebener Anlagen. Deshalb muß es gerade im Gymnasium (wo sonst in diesem Maße?) um einen Grundbestand an Literaturkenntnis gehen, im Fach Musik um einen Grundbestand an Werkkenntnis. Und zwar deshalb, weil kanonisches Wissen eine Kommunikationsgrundlage ist und weil ein zu schmales Wissen (ein Wissen unter aller „Kanone“) anspruchsvolle Kommunikation erst gar nicht entstehen ließe. Im Lande eines Bach und Beethoven, eines Kant und Hegel, eines Goethe und Schiller, eines Humboldt und Spranger darf man das nicht vergessen.

Hier sollten wir nicht zu anspruchslos werden. Jedenfalls wäre es eine Horrorvorstellung, was die FAZ Ende 2002 berichtete, nämlich daß eine große Bank für ihre Jungmanager kulturgeschichtliche Crash-Kurse eingerichtet hat. Die jungen Banker sollen damit so weit fit gemacht werden, daß sie beim Prosecco-Empfang ein kultur-relevantes „name-dropping“ praktizieren können – nach dem Motto: „Ach ja, dieser Ludwig van, das war doch der mit der Schicksalsmelodie – oder so!?“ Das kann es nicht sein. Unser Land braucht Persönlichkeiten mit kulturellem Hintergrund.

3.3 Zugang zum Gymnasium anspruchsvoll gestalten!

Was den Zugang von Schülern zum Gymnasium betrifft, so gibt es spätestens seit den 70er Jahren zwei Streitfragen: Soll – erstens – das Gymnasium nach einer sechsjährigen Grundschule bzw. einer Orientierungsstufe in den Klassen 5 und 6 erst mit Jahrgangsstufe 7 oder grundständig mit Jahrgangsstufe 5 beginnen. Soll – zweitens – allein das von der Grundschule attestierte Eignungszeugnis über den Zugang zum Gymnasium entscheiden, oder sollen die Eltern unabhängig von einer Grundschulempfehlung entscheiden können?

Beide Fragen sind eindeutig beantwortet. Das Gymnasium braucht keine Orientierungsstufe. Und: Es gibt eindeutige und verlässliche Kriterien für die Eignung eines

Kindes für das Gymnasium. Somit gibt es überhaupt keinen stichhaltigen Grund, die Dauer der Grundschule zu verlängern und die Entscheidung über die weiterführende Schullaufbahn eines Kindes um zwei oder noch mehr Jahre nach hinten zu verlagern. Renommiertere Institute liefern darüber hinaus gewichtige Gründe für eine nur vierjährige Grundschule. Auch die Entwicklungspsychologie spricht gegen eine verlängerte Grundschule, denn die Schere in der intellektuellen Entwicklung weitet sich ab der 4. Klasse noch mehr. Bereits im zehnten Lebensjahr hat sich in puncto Intelligenzentwicklung ein so großer Schereneffekt gebildet, daß eine fortgesetzte einheitliche Unterrichtung den Einzelschülern nicht gerecht würde.

Die prognostische Validität einer Eignungsempfehlung ist am Ende der 4. Klasse zudem höher als am Ende der 6. Klasse inmitten der Verwerfungen der Vorpubertät. Eine Verlängerung der Grundschule (als sechsjährige Grundschule oder als integrierte Orientierungs-, Beobachtungs- oder Förderstufe) kann aus entwicklungspsychologischen und pädagogischen Gründen nicht vertreten werden. Dergleichen provoziert massenhaft Unterforderung und Überforderung in der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Eine solche Verlängerung läßt außerdem das vor Beginn der Vorpubertät sehr ausgeprägte Lernvermögen Elf- und Zwölfjähriger und deren ausgeprägte Lernbereitschaft brachliegen. Am Ende der 4. Klasse ist vor allem bei differenzierter Betrachtung des Leistungsvermögens der Kinder in Deutsch und Rechnen eine solide Bildungsempfehlung bzw. Eignungsaussage möglich. Eine hohe prognostische Validität haben die Grundschulnoten in Aufsatzschreiben, in Grammatik/Rechtschreiben sowie im Zahlenrechnen und im Textrechnen. Schüler, die am Ende der 4. Klasse hier einen Notendurchschnitt von 2,0 erreichen, kommen mit höchster Wahrscheinlichkeit zum Abitur; Grundschüler, die durchweg mit Note 3 in den genannten Bereichen ans Gymna-

sium übertreten, finden sich unter Abiturienten kaum wieder. Zugleich muß vermieden werden, daß Grundschüler in eine für sie ungeeignete Bildungslaufbahn gelenkt werden. Dies kann am sichersten dadurch geschehen, daß dem sog. Elternwillen bei der Wahl des weiterführenden Bildungsweges als Korrektiv gleichrangig der Eignungsgrundsatz zur Seite gestellt wird. Die Grundschulempfehlung ist insofern aufzuwerten, zumal es sich hier um ein professionelles Urteil von Lehrern handelt, die ein Kind in der Regel mehr als ein Jahr lang kennen.

Lernforscher wissen dies ebenfalls, bedauerlicherweise aber dringt ihr Expertenwissen nicht in alle Köpfe von Schulpolitikern. Der Psychologe Kurt Heller (Ludwig-Maximilians-Universität München) etwa hat seine Erkenntnis wiederholt zu Papier gebracht und veröffentlicht. In seinem Beitrag „Wissenschaftliche Argumente für eine frühzeitige Schullaufbahntentscheidung“ („Schulreport“, Heft 3/1999) lautet sein Fazit: „Eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule würde keine erkennbaren Vorteile, wohl aber mit Sicherheit Nachteile für viele Grundschüler mit sich bringen. Diese betreffen nicht nur Leistungsaspekte, sondern tangieren die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und damit letztendlich die Zukunftschancen der Jugendlichen. Gegenteilige Behauptungen entbehren so lange jeder Grundlage, als hierfür keine empirisch gesicherten Belege vorweisbar sind. Daß gleiche schulische Behandlung ungleicher individueller Lern- und Leistungsvoraussetzungen nachweislich zur Vergrößerung von (unerwünschten oder auch ärgerlichen) Begabungs- und Leistungsunterschieden in der Schule führt, ist inzwischen eine psychologische Binsenweisheit. Die logische Konsequenz kann nur in die Forderung nach Verstärkung und nicht einer Reduzierung unterrichtlicher und schulischer Differenzierungsmaßnahmen münden.“ In seiner Stellungnahme zur Novellierung des Schulgesetzes von Sachsen-Anhalt vom Dezember

2000 hält Heller fest, daß von einer Verlängerung der schulischen Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, d. h. von einem Verzicht auf eine Aufnahme der Kinder in differenzierte Bildungswege nach Klasse 4, „am ehesten noch das mittlere Leistungsdrittel einer Schulklasse profitiert, während in zunehmendem Maße die schwächeren Schüler überfordert und die leistungsstärkeren Schüler unterfordert werden. Beides ist nachteilig für die individuelle Entwicklung der Schülerpersönlichkeit.“ In seinem Thesenpapier, vorgetragen bei der internen Anhörung „Bildungsqualität“ der FDP-Landtagsfraktion in Hannover am 3. November 2004, bekräftigte Heller hinsichtlich Laufbahneempfehlungen für Grundschüler: „Bislang existieren keine Studien, die höhere Trefferquoten nach einer fünf- oder sechsjährigen Grundschulzeit nachweisen konnten.“

Ansonsten ist in verschiedenen gymnasialen Lehrplanpräambeln recht gut beschrieben, wie ein angehender Gymnasiast „aussehen“ soll. Solche Beschreibungen können Eltern und Grundschullehrern durchaus eine Entscheidungshilfe sein. Siehe dazu die Präambel des Lehrplans für die Gymnasien in Bayern (2005): „Schüler des Gymnasiums sollen geistig besonders beweglich und phantasievoll sein, gern und schnell, zielstrebig und differenziert lernen sowie über ein gutes Gedächtnis verfügen. Sie müssen die Bereitschaft mitbringen, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinander zu setzen und dabei zunehmend die Fähigkeit zu Abstraktion und flexiblem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Zusammenarbeit in der Gruppe entwickeln.“

3.4 Oberstufe weiterentwickeln und Studierfähigkeit sichern!

Die Oberstufe des Gymnasiums ist seit ihrer Neugestaltung im Jahr 1972 permanent im Fokus der Gymnasialdiskussion geblieben. Sie war neugestaltet worden, weil man die Studierfähigkeit verbessern, die Wissenschaftspropädeutik stärken und die Freiheiten junger erwachsener Schüler, sich nach Begabung und Neigung ein eigenes Fächertableau zusammenzustellen, stärken wollte. Es dauerte nicht lange, bis das Erreichen dieser Ziele in Zweifel gezogen werden mußte. Vor allem wurde vielfach kritisiert, daß die 11 bzw. 16 Länder den Freiraum zur Gestaltung der Oberstufe überdehnt und die Schüler ihre Freiheiten bei der Fächerwahl im Interesse einer bevorzugten Wahl von leichteren Fächern mißbraucht hätten. Klagen der Hochschulen über die nachlassende Studierfähigkeit kamen hinzu. Tatsache ist auch: Die gymnasiale Oberstufe entwickelte sich in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts deutschlandweit auseinander, und ein Teil der Schüler mied schwierigere Fächer. So rangieren Fächer wie Latein, Physik und Chemie in der Beliebtheitsskala hinten, während die vermeintlich leichteren Fächer Englisch und Biologie ganz oben stehen.

Die Klagen jedenfalls wurden Legion: Nicht wenige Professoren attestieren ihren Studenten große Defizite in den Kulturtechniken. In manchen Studiengängen möchten die Hochschulen „Liftkurse“ in allgemeinbildenden Fächern einrichten, damit schulische Grundlagen nachgeholt werden können. Die Quote an Studienabbrechern ist an den Universitäten auf über 30 Prozent angestiegen. Die durchschnittlichen Verweilzeiten dort haben sich auf über 14 Semester erhöht. Tatsächlich scheinen die Hochschulen die Erfahrung gemacht zu haben, daß viele Abiturienten mit dem Zeugnis der Reife zwar eine Berechtigung, aber nicht immer eine Befähigung attestiert bekommen. Rainer Ste-

phan schrieb in der „Süddeutschen Zeitung“ vom 20. September 1991 mit dem Titel „Die Rache der Bildungsreform“ somit durchaus treffend: „Wie schlechte Finanzminister, die ihr Kapital durchs schlichte Drucken von Geldscheinen vermehren, haben die Bildungsfunktionäre nicht das allgemeine Bildungsniveau angehoben, sondern bloß den Ausgabefaktor von Abiturzeugnissen und Hochschulexamina. Auf haarsträubend niedrigem Niveau wurde so, rein formal gesehen, in der Tat die Chancengleichheit erhöht.“

War Deutschland also auf dem Weg zum Abitur light? Mancherorts gibt es tatsächlich großzügigste Regelungen, so daß Schüler in der Oberstufe und bei der Festlegung der Abiturfächer einen Bogen um zentrale und schwere Fächer machen können. Die Schüler verschiedener Bundesländer können sich regelrechte à-la-carte-Abiturmenüs zusammenstellen; nicht alle verlangen, wie Baden-Württemberg, Bayern oder Sachsen, zwei Kernfächer (das sind: Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Physik und zum Teil Chemie) in der Abiturprüfung.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) ist nicht ganz unschuldig an solchen Entwicklungen. Denn bei aller Verbindlichkeit der KMK-Vereinbarungen von 1995 und 1996 konnten die Ansprüche problemlos „untertunnelt“ werden:

- Vier von den zwölf genannten verbindlichen Fächerhalbjahren in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik dürfen im Grundkursbereich, nicht aber im 3. Prüfungsfach, qua „Substitutionsregelung“ in „Kursen anderer Fächer“ abgedeckt werden. Statt Deutsch also „darstellendes Spiel“!
- Die Fremdsprache beim Abitur darf auch eine spät beginnende, also eine erst in der Oberstufe neu einsetzende sein, wenn sie „auf Oberstufenniveau unterrichtet wird“. Statt anspruchsvollen Englischunterrichts also Touristen-Italienisch bzw. eine fremdsprachliche Schnellbleiche mittels Crashkurs?

- In der Fremdsprache ist die Rede vom Ziel eines „verständigen Lesens komplexer fremdsprachlicher Sachtexte“. Also keine Literatur und keine Konversationsfähigkeit?
- In der Einführungsphase, das heißt im Schuljahr vor der zweijährigen Kursphase, sollen künftig verstärkt „spezifische Lernarrangements“ zum „Ausgleich von Lerndefiziten“ angeboten werden. Die 11. Klasse also als Parkplatz für alle, deren Vorbildung defizitär ist? Und man fragt sich weiter: Wie konnten Schüler, die solches für den Ausgleich von Lerndefiziten brauchen, überhaupt in die gymnasiale Oberstufe kommen?

Weitere „Weichmacher“-Regelungen sind nicht ausgeschlossen. Falls der KMK-Schulausschuß „unterrichtet“ wird, sind weitere Abweichungen (KMK-Jargon: „Entwicklungsklauseln“) möglich. Abenteuerliche Szenarien sind nicht nur denkbar, sondern zugelassen. So ist es möglich, daß ein Abiturient mit folgender Fächerkonstellation in die Abiturprüfung schwebt: erstes Abiturfach: Sport; zweites Abiturfach: Biologie; drittes Abiturfach: Pädagogik; viertes Abiturfach: eine erst mit der Oberstufe einsetzende Fremdsprache.

Problematische Ergebnisse empirischer Untersuchungen kommen hinzu. So kam im März 1998 die Studie TIMSS III an die Öffentlichkeit. (TIMSS III steht für die „Third International Mathematics and Science Study“ zur Oberstufe.) Es stellt sich heraus, daß im Leistungskurs Mathematik NRW-Schüler im Test durchschnittlich 113, bayerische Schüler 126 und baden-württembergische Schüler 133 Punkte erreichten. Man geht davon aus, daß eine Differenz von 10 Punkten etwa einem Schuljahr entspricht. (Am Rande sei vermerkt: In Baden-Württemberg ist Mathematik Pflicht-Abiturfach!) Auch das ein bezeichnendes Detail, haben am Ende doch alle ein gleichberechtigtes Abiturzeugnis!

Ein anderer Befund des Jahres 1999 zur „gymnasialen“ Oberstufe der NRW-Gesamtschulen: Im Rahmen der Studie „Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards – Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) gab es eine Untersuchung der Fachleistungen von 991 Schülern aus 19 Gymnasien und von 582 Schülern aus 12 integrierten Gesamtschulen. Getestet wurden die Leistungen in Mathematik, Physik, Biologie, Englisch und in politisch-wirtschaftlicher Grundbildung, ferner kognitive Grundfähigkeiten mittels des Tests „Figurenanalogien“. Einzelne Ergebnisse daraus: Die fachlichen Ausgangsleistungen der Schüler der Gesamtschuloberstufe, die zum Abitur führt, entsprechen in allen Fächern einem Niveau, das unter dem mittleren Realschulniveau bleibt. Leistungskurschüler an Gesamtschuloberstufen erreichen in Mathematik in der 12. Jahrgangsstufe mit einem Testwert von durchschnittlich 90,0 Punkten nicht das Leistungsniveau, das in Grundkursen des Gymnasiums erzielt wird (105,9 Punkte). Zum Vergleich: Teilnehmer des Leistungskurses des Gymnasiums erzielen im Schnitt 132,7 Testpunkte, Teilnehmer des Grundkurses einer Gesamtschuloberstufe 75,1 Testpunkte. Eine Angleichung der Leistungsniveaus der beiden Gruppen während der 13. Klasse geschieht nicht. Und ein weiteres hervorzuhebendes Detail: Die beiden Schülergruppen unterscheiden sich – jeweils zu Gunsten der Gymnasiasten – hinsichtlich kognitiver Grundausrüstung (hier: Fähigkeit, Analogien zu bilden) um eine halbe Standardabweichung voneinander, in den schulischen Fachleistungen um eine ganze Standardabweichung. Das bedeutet: Die Gesamtschule schöpft nicht einmal das kognitive Potential ihrer Schüler voll aus. Zudem: Oberstufenschüler des Gymnasiums, die als Teilnehmer des Grundkurses Mathematik bei-

spielsweise 80 Testpunkte erzielen, werden mit der Note 5 bewertet; hätten sie dieselbe Leistung in einem Grundkurs der Gesamtschul-Oberstufe erzielt, würden sie mit einer „3“ benotet. Teilnehmer des Leistungskurses, die 100 Testpunkte erreichen, erhalten dafür in der gymnasialen Oberstufe eine „5“, in der Gesamtschul-Oberstufe eine „3 plus“. Das sind Unterschiede von zwei und mehr Notenstufen bei gleicher Leistung.

Zudem: Ende 2004 präzisierten Olaf Köller und Jürgen Baumert dieses Ergebnis des Jahres 1999. In ihrem Beitrag „Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards – Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien“ (Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang, 2004) nehmen sie im Jahr 2001/2002 Abiturienten in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen unter die Lupe – darunter die 21 Prozent, die die Hochschulreife nicht an einem allgemeinbildenden Gymnasium erwarben. Das Testinstrument ist der „Test of English as a Foreign Language“ (TOEFL). Letzterer wird vor allem an amerikanischen Universitäten zur Operationalisierung von Leistungserwartungen verwendet; er ist an mehreren US-Universitäten Voraussetzung für die Aufnahme in ein Undergrate Program. Je nach Universität werden zwischen 500 und 600 TOEFL-Punkte verlangt. Der TOEFL umfaßt die Subtests Hörverständnis, Grammatik und Orthographie, Leseverständnis; er hat für Deutschland zwar keine curriculare Validität, läßt aber doch eine standardisierte Bewertung der englischsprachigen Fertigkeiten zu. Das Ergebnis lautet: Die TOEFL-Leistungen an allgemeinbildenden Gymnasien betragen 527,3 Punkte, an wirtschaftswissenschaftlichen Gymnasien 479,3 Punkte, an technischen Gymnasien 487,4 Punkte, an sonstigen beruflichen Gymnasien 479,1 Punkte. So weit, so gut! Untersucht wurden zugleich die Englischleistungen an Oberstufen inte-

grierter Gesamtschulen. Hier nun folgt ein besonders markanter Befund: Die Chance, einen TOEFL-Wert von 500 zu erreichen, ist auf einem allgemeinbildenden Gymnasium 17mal so hoch wie auf einer Gesamtschule. Die Autoren ziehen denn auch eine zwar wissenschaftlich zurückhaltend formulierte, politisch jedoch hochbrisante Schlußfolgerung: „Gerade die längsschnittlichen Befunde in NRW zeigen, daß die Öffnung alternativer Wege zur Hochschulreife langfristig wohl nur durchhaltbar ist, wenn in der Sekundarstufe I Maßnahmen ergriffen werden, um das Auseinanderklaffen der Leistungen zwischen den Schulformen zu reduzieren. Dies gilt insbesondere für Gesamtschulen in NRW.“ Interessant in diesem Zusammenhang ist: Im Herbst 1998 ergab eine kultusministeriell angeordnete Überprüfung von 3.156 NRW-Abiturarbeiten, daß ein und dieselbe Abiturarbeit an einer Gesamtschule um bis zu zwei Noten besser bewertet wird als an einem Gymnasium.

Das kann nur bedeuten: Die Oberstufe muß weiterentwickelt werden – und zwar im Sinne von mehr Zugangsgerechtigkeit, mehr Einheitlichkeit und mehr Verbindlichkeit. Es geht nicht an, daß der Zugang zur Oberstufe in einzelnen Ländern in liberaler Manier und vor allem mit Rücksicht auf Quereinsteiger geregelt ist, während in anderen Bundesländern für den Zugang zur gymnasialen Oberstufe die erfolgreich abgeschlossene 10. Klasse des Gymnasiums vorausgesetzt wird. Zudem bedarf es einer größeren Verbindlichkeit bei der Belegung und Einbringung von Fächern. Konkret: Es darf zukünftig keinen gymnasialen Oberstufenschüler mehr geben, der nicht die Fächer Deutsch, mindestens eine fortgeführte Fremdsprache, Geschichte, Religion/Ethik, Mathematik, eine Naturwissenschaft sowie Musik oder Kunst bis hinauf zum Abitur als verpflichtende Fächer hat.

Dabei ist die Sicherung der Studierfähigkeit nicht allein eine Aufgabe des Gymnasiums, denn neben dem Gymna-

sium gibt es in Deutschland an die fünfzig Wege zum Studium. Das Gymnasium ist aber der wichtigste und gefragteste Weg, stellt das Gymnasium doch auch nach dem Jahr 2000 gut Dreiviertel aller späteren Studenten (Universitäten und Fachhochschulen zusammengerechnet). Aber wir bleiben hier beim Gymnasium, denn das Gymnasium ist der Orientierungspunkt für alle Fragen des Hochschulzuges und damit auch für andere Schulformen, die eine Studierberechtigung vermitteln.

Das Bildungsziel des Gymnasiums – übrigens nicht nur seiner Oberstufe! – ist die Vorbereitung auf die Studierfähigkeit, die den erfolgreichen Absolventen als Allgemeine Hochschulreife und damit als formale Studienberechtigung bestätigt wird. Diese breitangelegte Zielsetzung hat sich bewährt. Eine fundierte universitäre Hochschulreife ist im übrigen auch die beste Prophylaxe gegen hohe Quoten an Studienabbrechern und gegen überlange Studienzeiten.

Die gymnasiale Oberstufe und das Abitur bedürfen also auch und gerade nach den KMK-Beschlüssen von 1995/1996 in Mainz/Dresden einer Rückbesinnung darauf, was Studierfähigkeit ausmacht. Basis müssen dabei die folgenden schulischen Fächer sein: Deutsch, zwei Fremdsprachen, Geschichte, Mathematik, zwei Naturwissenschaften. Unter den vier – besser: fünf – Abiturfächern sollten mindestens zwei Kernfächer sein müssen. Nur ein solcher Kanon garantiert akademische Beweglichkeit.

3.5 In allen Ländern ein Zentralabitur etablieren!

Allen gegenteiligen Behauptungen zum Trotz: Die Abiturnote ist der zuverlässigste von allen denkbaren Prädiktoren des späteren Studienerfolges. Die Korrelationskoeffizienten für die Übereinstimmung von Abiturleistung und Studierleistung liegen zwischen 0,35 und 0,50. Höher kann sie nicht sein, da der Studienerfolg auch von vielen Faktoren

abhängt, die erst im Studium wirksam werden. Diese Korrelation der Gesamtabiturleistung ist sogar höher als die Korrelation zwischen fachspezifischer Abiturnote (z. B. in Englisch) und fachspezifischer Studierleistung (hier in Anglistik). Es gibt kein Kriterium, das die genannten Korrelationen übertrifft.

Vor diesem Hintergrund ist die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vom Sommer 2004 problematisch. Dieses neue HRG sieht beim Hochschulzugang ein 20:20:60-Modell vor, das heißt: 20 Prozent der Studienplätze sollen an die Abiturbesten gehen, 20 Prozent an Wartebewerber, und 60 Prozent sollen von den Hochschulen selbst vergeben werden können. (Am Rande: Von der Hochschulrektorenkonferenz, HRK, waren statt der 60 sogar 90 Prozent gefordert worden; immerhin aber wurden die 60 Prozent von der HRK als „Durchbruch“ zu mehr Autonomie der Hochschulen gefeiert.) Denn damit könnte sich eine deutliche Entwertung des Abiturs verbinden. Es ist daher darauf zu achten, daß das Abitur im Zuge von Auswahlverfahren besonders gewichtet wird. Hochschuleingangsprüfungen als „Aditur“-Prüfungen sind punktuelle Prüfungen und weniger valide als ein Abiturzeugnis, das die Leistungsentwicklung über zwei ganze Schuljahre, nämlich die beiden Abschlußjahre, hinweg dokumentiert (die Abiturnote beruht zu fast 70 Prozent auf den Leistungen aus diesen beiden Jahren!); solche Zugangsprüfungen gefährdeten das Prinzip der Allgemeinen Hochschulreife, denn dann wären die Auswahlkriterien zwangsläufig überwiegend fachspezifische. Es muß ansonsten auch bezüglich Hochschulzugang der Grundsatz gelten: Wer lehrt, prüft.

Allerdings muß an die Stelle immer weniger vergleichbarer Abiture, die erst zu dieser Situation geführt haben, eine wieder verbesserte Abitur-Regelung sein. Genau das strebt ein Zentralabitur an.

Gerade nach dem sog. PISA-Schock und nach den Ergeb-

nissen der Landtagswahlen von 1999 bis 2005 (vor allem in Hessen, Niedersachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) wird die landeseinheitliche Form schulischer Abschlußprüfung kaum noch aufzuhalten sein. Die Zahl der Länder mit Zentralabitur wird sich damit zwangsläufig erhöhen, so daß zu den Ländern mit traditionellem Zentralabitur (Baden-Württemberg, Bayern, Saarland – auch in SPD-Zeiten, Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern – letztere zwei zumindest gleich nach der Wende von 1990 unionsregiert, zugleich aber in einer in diesem Fall guten DDR-Prüfungstradition stehend) weitere kommen werden. Hessen (seit 1999 mit CDU/FDP-Regierung, seit 2003 mit CDU-Regierung) arbeitet an einem „Landesabitur“, und zwischenzeitlich planen auch Niedersachsen (seit 2003 mit CDU/FDP-Regierung), Berlin (seit 2002 rot-rot-regiert) und Nordrhein-Westfalen (seit Frühsommer 2005 unter CDU/FDP-Regierung) ein Zentralabitur.

Ein Zentralabitur wird damit Standard in Deutschland. Dies ist sinnvoll, wie die Erfahrungen Nordrhein-Westfalens, das kein Zentralabitur kennt, aus dem Jahr 1998 zeigen. Dort stellte sich bei der Überprüfung von dreitausend Abiturklausuren heraus, daß die Bewertung bei zwanzig Prozent nicht mit den Anforderungen übereinstimmt; bei zehn Prozent war die Notengebung zu gut, denn die Noten lagen um ein bis zwei Stufen über der angemessenen Leistungsbewertung.

International geht der Trend schon lange zu zentralen, oft sogar national einheitlichen schulischen Abschlußprüfungen oder zumindest standardisierten schulischen Leistungstests. Finnland, Japan oder die Niederlande sind Beispiele dafür. Diesem Trend können sich die deutschen Länder nicht auf Dauer verschließen. Durch das gute Abschneiden Bayerns, Baden-Württembergs und Sachsens im innerdeutschen PISA-Vergleich wächst nun zusätzlich der Druck in Richtung Zentralprüfung. Das hat gute Gründe. *Erstens* und vor

allem bringt eine Zentralprüfung Schwung in eine ganze Schullaufbahn; denn diese Form des Examens verlangt nach breiter Bildung und nach verbindlichen Kerncurricula. Inhaltliche Beliebigkeit würde sich bei einer Zentralprüfung bitter rächen. *Zweitens* ist ein solches Prüfungsverfahren schlicht und einfach gerecht, weil es an alle Prüflinge eines Bundeslandes die gleichen Anforderungen stellt. *Drittens* sind zentral geregelte Abschlüsse für die „Abnehmer“ von Schulabsolventen transparent; man kann sich darauf verlassen, daß die Schulabgänger die Lerninhalte in ihrer Breite beherrschen und nicht nur eine eng geführte Prüfungsvorbereitung hinter sich haben. Ein *vierter* Vorteil kommt hinzu: Zentrale Abschlußprüfungen schweißen Schüler und Lehrer zusammen. Beide wissen ja nicht, was „drankommt“; das mobilisiert gemeinsame Motivationen. Daß Lehrer bei der Zentralprüfung selbst mit auf dem Prüfstand stehen und daß eine solche Prüfung gnadenlos eine schwache unterrichtliche Vorbereitung aufdeckt, halten Lehrer aus. Ganz abgesehen davon, daß eine Zentralprüfung Tausende von Lehrern von der Pflicht entbindet, eigenhändig und höchst zeitaufwendig Aufgaben erstellen zu müssen.

Es bleiben eigentlich nur zwei – letztlich irrige – Annahmen contra Zentralabitur. Annahme eins besagt, daß etwa ein Abiturient aus Bremen mit Haus-Abitur locker das Kafka-Thema des zentralen bayerischen Deutsch-Abiturs bearbeiten könne. Das stimmt – allerdings nur unter der Prämisse, daß Kafka in Bayern gerade dran ist. Das Wahrscheinlichere ist, daß er sich nur auf Kafka spezialisiert hat, daß Kafka dann nicht dran ist, daß der Kandidat vor, hinter und neben Kafka nichts kennt und daß er dann „alt“ aussieht. Falsch ist auch die Annahme, daß eine Zentralprüfung den pädagogischen Freiraum der Lehrer als Unterrichts- und als Prüfende einenge. Dagegen steht, daß eine Zentralprüfung den Prüflingen in den meisten Fächern eine gewisse Aufgabenauswahl zugesteht. Und auch

die sogenannten Erwartungshorizonte für die Korrektoren sind keine sklavisch einzuhaltenden Vorhaben, vielmehr bieten sie gerade in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern vertretbare Spielräume.

Es wird also Zeit, daß die Auseinanderentwicklung von Studierberechtigung und Studierbefähigung gestoppt wird. Zentralprüfungen sind ein Schritt in diese Richtung; sie sind deshalb überfällig, um etwas anderes zu verhindern, was im Endeffekt die Gymnasien schwächen würde, nämlich die Einführung von Hochschulzugangsprüfungen, das Ersetzen des Abiturs also durch ein Aditur. Keine Zugangsprüfung erreicht hinsichtlich Validität die Aussagekraft eines Zentralabiturs. Überfällig ist sodann eine Verpflichtung auf einen Kranz an Prüfungsfächern. Fünf sollten es eigentlich am Gymnasium sein: Deutsch, eine Fremdsprache, Mathematik, eine Naturwissenschaft sowie Geschichte oder ein gesellschaftswissenschaftliches Fach. Mit einem solchen Abitur dürfte sich die hohe Quote von 25 bis 30 Prozent Studienabbrechern sicher deutlich senken lassen!

Zentralprüfungen sind freilich nur möglich, wenn es für die vorausgehende Schullaufbahn halbwegs verbindliche Curricula gibt. Diese brauchen wir (wieder) in allen Bundesländern. Im Zuge der Fiktion der Gleichwertigkeit aller Fächer und aller Inhalte hat man vor allem in SPD-Ländern nur Rahmenpläne vorgegeben und die Inhalte der Beliebigkeit preisgegeben. Auf diesem Trip sind manche Bildungspolitiker nach wie vor, sie wollen im Zuge schulischer „Autonomie“ die Inhalte sogar noch mehr freigeben.

3.6 Die Frage nach der Dauer der Gymnasialzeit umsichtig angehen!

Das Gymnasium hatte in seiner Geschichte so manchen Verlust an Schuljahren zu verzeichnen – „unten“ in den Eingangsklassen durch die Etablierung einer Orientie-

rungsstufe oder „oben“ durch eine politisch wie auch immer motivierte Kappung der neunten bzw. 13. Klasse. Kappungen bei der Schulzeit sind dem Gymnasium aber noch nie gut bekommen.

Aber der Reihe nach: Im Jahr 1837 war in Preußen, im Jahr 1874 in ganz Deutschland eine neunjährige Gymnasialzeit eingeführt worden. Im Interesse der Rekrutierung des Offiziersnachwuchses verkürzten erst die Nationalsozialisten das Gymnasium 1938 um ein Jahr. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland stellten im Zuge des Wiederaufbaus ab 1951 wieder auf 13 Jahre um. Die DDR blieb bei zwölf Jahren.

Seit Beginn der 60er Jahre war im Westen Deutschlands die Frage der Dauer der gymnasialen Bildung bis zum Abitur erstmals heftig diskutiert worden. Im Jahr 1981 faßte die CDU auf ihrem Hamburger Parteitag den Beschluß zur Verkürzung des neunjährigen Gymnasiums zu einem achtjährigen Gymnasium (G8). Die Maastricht-Verträge der EU von 1992 und die deutsche Wiedervereinigung gaben der Verkürzungsdebatte neue Nahrung. So kam es, wie es offenbar kommen mußte: Mittlerweile sind fast alle 16 Länder in Deutschland auf den Verkürzungszug aufgesprungen. Einige Länder befinden sich mit den unteren gymnasialen Jahrgängen bereits im sog. G8, andere in der konkreten Vorbereitung dorthin. Die Länder sind hier aufgrund des föderalen Prinzips souverän; das einzige, was sie hier bindet, ist ein Beschluß der KMK von 1995, demzufolge ein Gymnasiast von der Jahrgangsstufe 5 bis zum Abitur aufsummiert 265 Wochenstunden unterrichtet werden muß.

Von Verfechtern einer verkürzten Schulzeit wurden und werden arbeitsmarkt- und sozialpolitische Argumente ins Feld geführt: Deutschlands Hochschulabsolventen seien wegen ihres höheren Berufseintrittsalters international weniger konkurrenzfähig und sie kämen zu spät als Beitragszahler in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung.

Zudem verweisen die Befürworter einer Verkürzung auf die folgenden Statistiken: In Deutschland werde ein späterer Akademiker als Schüler im Schnitt mit 6,8 Jahren eingeschult. Mit 21,6 Jahren beginne er sein Studium. Dieses schließe er als Absolvent der Universität mit erst 28,8 Jahren ab. Zwischen Einschulung und Studienabschluß lägen – jeweils als Mittelwert – 13,2 Jahre Schulzeit, 7,2 Jahre Studium und 1,6 Jahre Wehrdienst, Zivildienst, Berufsausbildung oder sonstige Übergangsverzögerungen zwischen Abitur und Studienbeginn. Außerdem habe sich eine wachsende Neigung breitgemacht, dem Studium eine Berufsausbildung vorzuschalten.

Diese Fakten und Feststellungen bedürfen indes der Präzisierung: Das im internationalen Vergleich hohe Berufseintrittsalter deutscher Akademiker geht fast ausschließlich zu Lasten einer in Deutschland üblichen, relativ späten Einschulung mit einem Einschulungsalter von 6,8 Lebensjahren, zu Lasten des Wehr- bzw. Ersatzdienstes, zu Lasten langer Gesamt- und Fachstudienzeiten sowie zu Lasten der Praxis, daß die übergroße Mehrzahl der Studiengänge aufgrund der Überlastung der Hochschulen nur im Wintersemester beginnt. Eine Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung bestätigt zudem, daß G8-Abiturienten das gewonnene Jahr nicht für einen Studienbeginn, sondern fürs Reisen und Jobben nutzen.

Darüber hinaus müssen folgende Fakten und Argumente berücksichtigt werden:

- Deutsche Jungakademiker haben eine breitere Qualifikation als etwa französische oder britische.
- Die Feststellung, die meisten EU-Länder hätten bis zum Hochschulzugang nur 12 Schuljahre, ist nur teilweise richtig. Großbritannien und Luxemburg haben ebenfalls 13, die Niederlande und Island 14 Jahre; in Frankreich braucht ein Schulabsolvent bis zum Erwerb der Hochschulreife aufgrund hoher Repetentenquoten und auf-

grund der Vorbereitung auf die Hochschulzugangsprüfung in der Regel 13 oder gar 14 Schuljahre.

- Eine Verkürzung des Gymnasiums ist ohne Kürzungen im Unterrichtsumfang und im Stoff nicht zu machen.
- Eine Verkürzung des Gymnasiums ist nicht vereinbar mit der allgemein konsensfähigen Forderung nach mehr fremdsprachlichem, muttersprachlichem, naturwissenschaftlichem, politischem und musikischem Unterricht.
- Eine Verkürzung des Gymnasiums und damit einhergehend eine Verdichtung des Stoffes überfordert viele Schüler hinsichtlich Lerntempo. Die Folge kann eine Steigerung der Versagerquote und/oder eine Reduzierung der Abiturientenquote sein.
- Eine Verdichtung des Stoffes macht mehr Nachmittagsunterricht erforderlich. Dies schränkt die außerschulische Entfaltung der jungen Menschen ein, und es belastet die Bereitschaft, sich in schulischen Wahlangeboten (wie Chor, Orchester, Schultheater, Kleinkunst, Schülerzeitung usw.) zu engagieren.
- Eine Verkürzung des Gymnasiums belastet das fein abgestimmte Verhältnis der verschiedenen Schulformen, und es gefährdet beispielsweise den Bildungsgang Realschule/Fachoberschule, der nach ebenfalls 12 Schuljahren „nur“ mit der Fachhochschulreife abschließt. Damit geriete das Gleichgewicht der Schulformen untereinander noch mehr ins Schwanken.

Wenn die Politik also G8 machen möchte, dann muß sie diese Überlegungen und Tatsachen berücksichtigen. Ferner muß ihr klar sein, daß sie mit einer Verkürzung des Gymnasiums ab dem Jahr 2011 die Hochschulen und den Arbeitsmarkt erheblich belastet. Allein in den Jahren 2011 bis 2013 ist nämlich mit rund 180.000 zusätzlichen Abiturienten und in der Folge mit etwa 140.000 bis 160.000 zusätzlichen Studienanfängern zu rechnen. Grund ist, daß es ab 2011 gerade in bevölkerungsreichen deutschen Ländern doppelte Abitur-

jahrgänge geben wird: im Jahr 2011 in Bayern, Hamburg und Niedersachsen mit in diesem Jahr insgesamt ca. 116.000 Abiturienten (statt sonst in diesen drei Ländern jährlich ca. 58.000); im Jahr 2012 in Baden-Württemberg, Berlin und Bremen mit in diesem Jahr insgesamt ca. 110.000 Abiturienten (statt sonst in diesen drei Ländern jährlich ca. 55.000); im Jahr 2013 in Nordrhein-Westfalen und mit einer ersten hessischen G8-Tranche mit in diesem Jahr insgesamt ca. 135.000 Abiturienten (statt sonst jährlich ca. 68.000).

3.7 Die „Durchlässigkeit“ thematisieren und „Begabungsreserven“ ausschöpfen!

Wenn von Durchlässigkeit im Schulsystem die Rede ist, dann ist in der Regel von der horizontalen Durchlässigkeit die Rede, also von den Möglichkeiten, in höheren Jahrgangsstufen „quer“ zwischen den Schulformen zu wechseln. Im Falle eines Wechsels von Gymnasium zu Realschule ist dies in den Klassen bis Jahrgangsstufe 8 oder auch 9 relativ problemlos möglich. Umgekehrt ist es schwieriger, vor allem wegen der Defizite der Quereinsteiger in das Gymnasium in der zweiten bzw. dritten Fremdsprache. Eine gewisse Brückenfunktion kommt in manchen Bundesländern der 10. bzw. 11. Jahrgangsstufe zu. In deren Anschluß ist unter gewissen Voraussetzungen (Notendurchschnitt, Besuch einer Übergangsklasse) ein Einstieg in die gymnasiale Oberstufe möglich. Zahlenmäßig schlägt dies aber wenig zu Buche, weshalb Bildungstheoretiker und Schulpolitiker immer wieder eine größere Durchlässigkeit zwischen den Schulformen (sie meinen damit Durchlässigkeit in Richtung Gymnasium) fordern.

Diese horizontale Durchlässigkeit steht allerdings in Opposition zu einem anderen Prinzip, nämlich der Klarheit des Schulformprofils des Gymnasiums. Anders ausgedrückt: Je mehr bei der Gestaltung des Schulsystems Rücksicht ge-

nommen wird auf die Möglichkeiten des Wechsels zwischen den Schulformen, desto einheitlicher, desto profilloser werden die verschiedenen Schulformen sein müssen, desto weniger werden sich etwa Realschule und Gymnasium hinsichtlich Fächerkanon und Lehrplänen voneinander unterscheiden. Der schulpolitische Grundsatz kann hier also nur heißen: Differenzierung so viel wie möglich, Durchlässigkeit so viel wie nötig. Vorrang muß im Zweifelsfall das Profil der jeweiligen Schulform haben, denn Durchlässigkeit pur bedeutete ja Einheitsschule.

Von den Befürwortern einer weitreichenden Durchlässigkeit wird allerdings einseitig immer nur die horizontale Durchlässigkeit gesehen. Darüber hinaus muß man aber auch die vertikale Durchlässigkeit des Schulwesens sehen, beachten und fördern. Gemeint ist hier die Durchlässigkeit „nach oben“, konkret die Möglichkeit für einen Nicht-Gymnasiasten, zur Hochschulreife und zum Studium zu kommen. Hinsichtlich dieser Durchlässigkeit ist es mit dem deutschen Schulwesen nicht eben schlecht bestellt. Über alle sechzehn Bundesländer aufsummiert, gibt es rund 50 Wege zur Hochschulreife. Es gibt also keine schulischen Sackgassen. Im besonderen sollte dabei auch berücksichtigt werden, daß es gerade das hochdifferenzierte berufliche Schulwesen in Deutschland ist, das früheren Haupt- und Realschülern hochqualifizierte Bildungswege zu anspruchsvollen Berufen und auch zur Hochschulreife bietet.

Das Thema Durchlässigkeit wird außerdem vor allem im Kontext mit der sozialen Herkunft der Schüler an Gymnasien diskutiert. Es ist richtig, daß sog. Arbeiterkinder (so weit es diese in dieser Kategorie überhaupt noch in stattlicher Zahl gibt) im Gymnasium unterrepräsentiert und Beamten- sowie Akademikerkinder überrepräsentiert sind. Abgesehen davon, daß es vergleichbare Verteilungen der Schüler nach sozialer Herkunft auch in anderen Ländern der Welt gibt, muß doch auch festgehalten werden, „dass es

an Gymnasien selbst keine Benachteiligung von Arbeiterkindern gab“ (PISA 2000). Am ausgeprägtesten ist die soziale Selektivität des Bildungswesens ansonsten in Ländern mit flächendeckendem öffentlichem Einheitsschulsystem und kostspieligen Privatschulen.

Die Verbesserung der sozialen Durchlässigkeit des Schulwesens bleibt dennoch eine Herausforderung für das deutsche Schulwesen. Es muß noch mehr als bisher gelingen, „bildungsferne“ Schichten zur Anmeldung ihrer Kinder an höheren Schulen zu motivieren. Dies gilt auch für den Besuch des Gymnasiums durch Migrantenkinder; nur 3,9 Prozent der Gymnasiasten sind Migrantenkinder, wiewohl deren Anteil unter allen Schülern rund 15 Prozent ausmacht. Hier gibt es also noch gymnasiale Potentiale. Ansonsten muß es Aufgabe des Gymnasiums sein, die sog. Durchsteiger-Quote weiter zu steigern. Damit ist der Anteil der Gymnasialanfänger gemeint, die zum Abitur gelangen. Diesbezüglich hat sich manches getan, im Jahr 1960 betrug die Durchsteigerquote (berechnet von der Jahrgangsstufe 7 bis zum Abitur) 42,3 Prozent, im Jahr 1990 dann 64,3 Prozent; diesbezüglich wäre aber noch mehr möglich, wenn man den Gymnasien – wie allen Schulformen! – die Möglichkeit böte, sich individueller und intensiver um Problemschüler zu kümmern.

3.8 Die Qualifikation der Gymnasiallehrer sichern!

Anspruchsvolles Gymnasium ist nur mit qualifizierten und motivierten Gymnasiallehrern machbar. Was die Motivation anbelangt, so ist die gymnasiale Bildungs- und Erziehungsaufgabe eine entscheidende Motivation; zudem ist es unerlässlich, daß Gymnasiallehrer auch Leistungsanreize geboten bekommen. Was die Qualifikation der Gymnasiallehrer betrifft, so müssen folgende Prinzipien und Strukturen gelten:

- Das Lehramtsstudium ist vom ersten Semester an grundständig auf das Gymnasium bezogen; es umfaßt ca. 170 bis 180 Semesterwochenstunden.
- Die Lehrerbildung ist zweiphasig, d. h. sie findet in der ersten Phase an der Universität und in einer zweijährigen zweiten Phase im Studienseminar statt.
- Die Lehrerausbildung mündet ein in eine kontinuierliche, berufsbegleitende Fortbildung.

Gerade Lehrer des Gymnasiums können im Unterricht nur dann bestehen, wenn sie über ein Fachwissen weit über die Curricula hinaus verfügen. Das setzt ein anspruchsvolles Fachstudium an der Universität voraus, und zwar mit insgesamt ca. 150 Semesterwochenstunden in zwei gleichberechtigten Fächern. Um einer inhaltlichen Beliebigkeit zu begegnen, sollten die fachwissenschaftlichen und die wissenschaftsmethodischen Kompetenzen in den Kernbereichen über die Universitäten hinweg zugleich fachwissenschaftlich wie auch auf das Gymnasium bezogen kanonisiert werden. Ebenfalls kanonisiert werden müssen die erziehungswissenschaftlich-psychologischen Studienanteile. Dabei ist es notwendig, den schulischen Anwendungsbezug stärker herauszuarbeiten.

Im einzelnen heißt das unter anderem: Es sind mehr Veranstaltungen zur Fachdidaktik, zur Instruktionspsychologie und zur Unterrichtsplanung notwendig. Der Umfang der erziehungswissenschaftlich-psychologischen Studienanteile sollte ca. 12 Semesterwochenstunden umfassen. Die praxisbezogenen Anteile der Lehrerbildung an der Universität sind fach-übergreifend zu koordinieren. Zudem ist es erforderlich, daß in dieser praxisbezogenen Lehrerbildung an der Universität Schulpraktiker tätig sind, zum Beispiel im Rahmen von Abordnungen oder Lehraufträgen. Ein zu Lasten des Referendariats etabliertes Praxissemester aber senkt das Niveau der schulpraktischen Ausbildung.

Die Zielsetzungen der sog. Bologna-Vereinbarung (Internationa-

tionalisierung, Freizügigkeit, Nachwuchsgewinnung usw.) können gerade für den Beruf des Gymnasiallehrers nur mit erheblichen Einschränkungen gelten. Insofern drängt sich hier ein konsekutives Lehrerbildungsmodell zumindest nicht auf. Es droht vielmehr bei gleichzeitig zu erwartender Verlängerung der Gesamtausbildungszeit zu einem Dumping-Modell und zu einer Lehrerbildung „light“ zu werden.

Ein Bachelor/Master-Modell (BA-/MA-Modell) gefährdet die Ansprüche an eine moderne Lehrerbildung:

- Ein über die verschiedenen Schulformen und Lehrämter hinweg vereinheitlichtes sechssemestriges BA-Fachstudium bleibt allenfalls rudimentär und damit weit unter den Anforderungen, die sich Lehrern im Unterricht weiterführender Schulen stellen. Es läßt zudem kaum Zeit für praktische Anteile.
- Eine Abkoppelung des Lehramtsstudiums vom Staatsexamensprinzip öffnet einer inhaltlichen Beliebigkeit und damit einer Atomisierung der Lehrerbildung Tür und Tor.
- Die MA-Phase blendet wichtige fachwissenschaftliche Anteile völlig aus, und sie vermag die praxisbezogene Ausbildung in nur erheblich geringerem Maße zu verwirklichen als ein Referendariat vor Ort.

Darüber hinaus ist das BA-/MA-Modell nicht geeignet, die in den kommenden Jahren im Zuge der starken Pensionierungsjahrgänge für die Abdeckung des Lehrersatzbedarfs notwendigen jungen Leute zu einem Lehramtsstudium zu motivieren. Vor allem fachwissenschaftlich hochmotivierte junge Leute lassen sich damit nicht gewinnen. Die ohnehin bereits mangelnde Attraktivität des Lehrerberufes wird durch ein BA-/MA-Modell weiter gemindert. Letzteres Modell fördert eher den Zulauf unentschlossener Aspiranten.

Vorhandene bzw. in Planung befindliche BA-/MA-Modellprojekte sind daran zu messen, inwieweit sie ohne Verlängerung der bisherigen Studienzeit folgenden Kriterien

gerecht werden: intensives Fachstudium, universitäre Verortung des Studiums, grundständige Gymnasialorientierung mit eigenen Lehrstühlen für Gymnasialpädagogik, Zweiphasigkeit.

3.9 Die doppelte Gerechtigkeitslücke schließen!

Unter Deutschlands Schülern, Eltern und Lehrern ist hinreichend bekannt: Es gibt Länder, die hohe Abiturientenquoten „produzieren“ und für das Abitur weniger Leistung einfordern. Und es gibt Länder, in denen die Abiturientenquote niedriger und das Abitur erheblich schwerer ist. Viele empfinden das als äußerst ungerecht, vor allem dann, wenn es um die Aussicht auf einen Numerus-clausus-Studienplatz geht. Die Statistik spricht hier eine eindeutige Sprache.

Tab.: Hochschulberechtigte im innerdeutschen Vergleich

Bundesland	Allgemeine Hochschulreife 2000 in Prozent der Gleichaltrigen	Hochschulreife insgesamt 2001 in Prozent der Gleichaltrigen
Bremen	30,5	41,5
Berlin	30,1	36,5
Thüringen	28,6	35,8
Hamburg	28,5	47,4
Brandenburg	28,2	35,9
Nordrhein-Westfalen	27,2	43,3
Sachsen	26,3	33,0
Sachsen-Anhalt	26,2	34,2
Hessen	26,0	41,5
Mecklenburg-V.	23,4	30,5
Rheinland-Pfalz	22,6	31,0
Saarland	22,1	38,4

Baden-Württemberg	21,1	35,4
Schleswig-Holstein	21,0	32,7
Niedersachsen	20,5	37,2
Bayern	19,1	29,5
Deutschland insges.	24,2	36,6

Diese Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten bedürfen des Ausgleichs – im Interesse der Schüler aus Ländern mit niedriger Abiturientenquote, aber auch im Interesse der Schüler aus Ländern mit leichterem Abitur: Letztere könnten nämlich auf Studium und Beruf schwächer vorbereitet sein – auch das eine Ungerechtigkeit!

3.10 Mehr empirische Analyse zulassen!

Im Interesse einer Sicherung eines wichtigen gymnasialen Bildungszieles, nämlich der Sicherung der Studierfähigkeit, ist es angezeigt, vor allem die Zusammenhänge zwischen schulischer Vorbildung und Studienerfolg eingehender als bislang zu untersuchen. Dann ließen sich unter anderem die folgenden Hypothesen näher beleuchten: daß Studierende, die bis zum Abitur die Fächer Deutsch, Mathematik, zwei Fremdsprachen, eine Naturwissenschaft und Geschichte belegt oder gar als Prüfungsfächer hatten, erfolgreicher studieren als Studierende ohne diesen Kanon; daß Studierende, die die Allgemeine Hochschulreife über das Zentralabitur erworben haben, erfolgreicher studieren als Studierende, die kein Zentralabitur abgelegt haben; daß Studierende, die die Allgemeine Hochschulreife in einem Bundesland mit einer Abiturientenquote unter oder um 20 Prozent erworben haben, erfolgreicher studieren als Studierende, die die Allgemeine Hochschulreife in einem Bundesland mit einer Abiturientenquote bei oder über 30 Prozent erworben haben. Die Ergebnisse solcher Untersu-

chungen würden vermutlich ähnlich heilsam wirken wie so manches PISA-Ergebnis.

4. Der erzieherische Charme gymnasialer Bildung

Das Gymnasium erfreut sich einer großen Attraktivität, die ihm aber auch gefährlich werden kann. Zudem wird das Gymnasium in bestimmten, auch meinungsbildenden Kreisen ambivalent, um nicht zu sagen: schizophren, beurteilt: Man wünscht es für seine Kinder, zugleich überzieht man es mit Witzeleien, Kalauern und Gehässigkeiten. („Geht's Ihnen gut, oder haben Sie auch ein Kind am Gymnasium?“) Dies und eine unvermindert hyperaktive Reformhektik belasten die Bildungs- und Erziehungsarbeit des Gymnasiums.

Vergessen wird dabei, daß es das Gymnasium ist, das das überwältigende Gros der zukünftigen Leistungs- und Verantwortungselite in Studium und Beruf bringt, und daß sich das Gymnasium damit auch gesellschaftlich und volkswirtschaftlich „rechnet“. Vergessen wird gerne auch, daß das Gymnasium die Konstante des Schulwesens in Deutschland ist.

Und vergessen wird schließlich, daß keine andere Schulform neben dem Gymnasium eine in so umfassendem Sinne prägende Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten kann wie das Gymnasium. Immerhin umfaßt das Gymnasium drei Entwicklungsstadien/Lebensalter: das späte Kindheitsalter, die Früh- und Hochpubertät mit ihren Verwerfungen und zentrifugalen Tendenzen und schließlich die Adoleszenz und das junge Erwachsenenalter. Dies ist eine einmalige Chance und der besondere Charme, nicht nur Leistungselite heranzubilden, sondern junge Menschen auch nachhaltig kulturell und ethisch zu prägen.

Literaturhinweise

Fuchs, Hans-W.: Gymnasialbildung im Widerstreit – Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kulturminister-Konferenz (2004). – *Führ, Ch. / Furck, C.-L.* (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart; Teilband 1: Bundesrepublik Deutschland (1998). – *Gass-Bolm, T.*: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland (2005). – *Heldmann, W.*: Studierfähigkeit (1984). – *Ders.*: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule (1990). – *Paulsen, F.*: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart (1885). – *Schmidt, A.*: Das Gymnasium im Aufwind (1994).