



AUSGABE 161  
November 2014

# ANALYSEN & ARGUMENTE

## Zur Zukunft des Gymnasiums

Susanne Lin-Klitzing

**Der Nimbus des Gymnasiums ist weiterhin bei der Mehrzahl der Eltern ungebrochen und kann als die Konstante im deutschen Bildungssystem verstanden werden. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass mittlerweile eine zunehmende Zahl anderer Schulformen ebenfalls zum Abitur führen und das Gymnasium seine Monopolstellung einbüßt.**

**Daher stellt sich die Frage: Was ist zukünftig eigentlich noch gymnasial und worin unterscheidet sich das Gymnasium von anderen Schulformen, die das Abitur anbieten? Welchen Ansprüchen soll das Gymnasium zukünftig gerecht werden?**

### **Ansprechpartnerin in der Konrad-Adenauer-Stiftung**

Christine Henry-Huthmacher  
Kordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik  
Hauptabteilung Politik und Beratung  
Telefon: +49(0)22 41 2 46-2293  
E-Mail: [christine.henry-huthmacher@kas.de](mailto:christine.henry-huthmacher@kas.de)

### **Postanschrift**

Konrad-Adenauer-Stiftung, 53754 Sankt Augustin

[www.kas.de](http://www.kas.de)  
[publikationen@kas.de](mailto:publikationen@kas.de)

ISBN 978-3-95721-072-2



Konrad  
Adenauer  
Stiftung



## **INHALT**

### **3 | EINLEITUNG**

#### **3 | 1. WIE ZENTRAL IST „DAS ZENTRALABITUR“?**

- 1.1 Wie hat sich „das Zentralabitur“ entwickelt?..... 4
- 1.2 Was leistet die Abiturnote aus empirischer Sicht? ..... 5
- 1.3 Vorläufige Zusammenfassung ..... 6

#### **6 | 2. WAS IST GYMNASIAL?**

- 2.1 Grundständige individuelle gymnasiale Bildung im Gymnasium der Zukunft.... 8

### **10 | 3. FAZIT**

### **10 | LITERATUR**

## **DIE AUTORIN**

*Prof. Dr. phil. habil. Susanne Lin-Klitzing,  
Professorin für Schulpädagogik, Philipps-Universität Marburg.*



## EINLEITUNG

Das Gymnasium, die gymnasiale Bildung ist ein Reizthema, zu dem sich Menschen mit unterschiedlichen ideologischen Positionen gegenüberstehen (Anhalt 2012). Ist das Gymnasium für die einen der Gewinner der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren, der den Bildungs- und gesellschaftlichen Aufstieg von Menschen unabhängig von ihrer Geburt, auf der Basis ihrer eigenen Schulleistung ermöglicht hat, gilt es den anderen als ein längst überholtes, diskriminierendes Relikt aus dem 19. Jahrhundert, das durch individuelle Förderung in der „einen Schule für alle“ obsolet gemacht werden soll. Geht es aber um eine befürchtete Abschaffung des Gymnasiums, erfahren Elemente direkter Demokratie eine erstaunlich hohe Bürgerbeteiligung, wie unlängst bei der Hamburger Volksinitiative „Wir wollen lernen“ für ein Gymnasium ab Klasse 5 deutlich wurde. Die Polarisierung zeigt sich u.a. in unterschiedlichen Standpunkten zum „Längeren gemeinsamen Lernen“ und beim Thema Schulstruktur. Wie soll also mit dem Gymnasium zukünftig umgegangen werden: Soll dort schulisch eher alles so bleiben, wie es ist, soll das Gymnasium sich noch weiterentwickeln und oder soll es gar abgeschafft werden?

Das Gymnasium hatte seine ganz besondere Rolle und sein Alleinstellungsmerkmal darin, dass es der exklusive Anbieter des Abiturs war. Deshalb ist die hier zu behandelnde Frage zur Zukunft des Gymnasiums gesellschaftspolitisch zentral mit der Frage verknüpft: Was will unsere Gesellschaft eigentlich mit dem Abitur? Welche Aufgaben und Funktionen werden heute mit dem Abitur verknüpft? Ergibt sich hieraus der Anspruch, eine (Bundes-)Zentralisierung des deutschen Abiturs weiter voranzutreiben? Welche Rolle und welche Funktionen soll die Schulart Gymnasium im Rahmen der real existierenden unterschiedlichen Wege zum Abitur einnehmen?

Um diese Fragen zu beantworten, erfolgen nach einer Beschreibung und Bewertung der bisherigen Bestrebungen hin zu einem zentraleren Abitur in den deutschen Bundesländern allgemeine und konkrete Vorschläge über einen möglichen zukünftigen Umgang mit dem Abitur und dem Gymnasium, das mit einem spezifischen Angebot aus Beginn, Weg, Gestaltung und Form, das Abitur zu erreichen, nach Auffassung der Autorin in unserer pluralistischen Gesellschaft einen nicht zu ersetzenden Platz im Rahmen eines pluralen Schulsystems haben sollte. Bei den folgenden Äußerungen handelt es sich um einen Position beziehenden, argumentierenden Text und nicht um die Darstellung eindeutiger, wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die wird es in bildungspolitischen Fragen selten geben.

## 1. WIE ZENTRAL IST „DAS ZENTRALABITUR“?

In dem Bestreben nach einem deutschen (Bundes-)Zentralabitur (s. auch TNS-Emnid: 3. JAKO-O-Studie 2014) werden – aus meiner Sicht – seit Jahren falsche Signale gesetzt. Das liegt daran, dass ein für die Bundesrepublik Deutschland gewolltes Zentralabitur meistens unter zwei Gesichtspunkten verzerrt diskutiert wird: Dem der angeblich stärkeren Vergleichbarkeit der Schülerleistungen aus den verschiedenen Bundesländern durch ein Zentralabitur und dem der angeblichen, durch das Zentralabitur verursachten Noteninflation (vgl. z.B. Bölling 2014). Beide Annahmen sind falsch. Das wiederum liegt daran, dass mit dem Begriff Zentralabitur unter verschiedenen Aspekten eine deutlich höhere Zentralität und damit auch Vergleichbarkeit signalisiert wird, als es sie in Deutschland unter den derzeitigen Bedingungen geben kann: Die Abiturnote der Schülerinnen und Schüler wird bundesweit – weil in den KMK-Vereinbarungen festgelegt – über das Einbringen von bis zu 900 Punkten errechnet. Maximal 300 der max. 900 Punkte können aus dem Bereich der Abiturprüfungen erbracht werden. Maximal 600 Punkte werden aus ausgewählten Leistungen in der gesamten Oberstufe erbracht. Selbst über bundeszentrale Abiturprüfungen würde also die Abiturnote einer Schülerin aus Bayern und einem Schüler aus Bremen nicht wesentlich vergleichbarer, weil zwei Drittel der Punkte, aus denen die Abiturnote errechnet wird, dezentral erbracht werden. Weiterhin muss man wissen, dass aus dem Drittelanteil der Abiturprüfungen an der Abiturnote bisher lediglich die schriftlichen Abiturprüfungen *landeszentral* vergleichbare Aufgabenstellungen beinhalten. Die Aufgabenstellungen und Bewertungen in den mündlichen Abiturprüfungen beispielsweise erfolgen nicht *landeszentral*. Je nachdem, wie viele Abiturfächer in den Bundesländern geprüft werden und wie viele mündliche Prüfungen stattfinden, variiert der landeszentrale Prüfungsanteil in den einzelnen Bundesländern im Rahmen der Abiturprüfungen aktuell zwischen ca. 15 bis maximal 25 Prozent. Der maximale *landeszentrale* Prüfungsgewichtungsanteil an der Abiturnote beträgt also in keinem Bundesland mehr als ein Viertel der Abiturnote. Verbindliche bundeszentrale Abiturprüfungsaufgaben gibt es (noch) nicht. Ggf. kann ein Land ab 2016/17 aus einem ländergemeinsamen Aufgabenpool bundeszentrale Abituraufgabenstellungen wählen, wenn es das jeweilige Land möchte. Kein Land muss dies tun. Weder wird also bisher über ein Landeszentralabitur eine stärkere Vergleichbarkeit der Schülerleistungen zwischen den Bundesländern erbracht, noch trägt ein Zentralabitur allein zur häufig thematisierten Noteninflation bei, weil der Prozentsatz dieses Anteils an der Abiturnote zu gering ist, um eine Inflation zu bewirken.



### 1.1 Wie hat sich „das Zentralabitur“ entwickelt?

Was lässt sich – in aller gebotenen Kürze des Beitrags – zu der bisherigen Entwicklung des Abiturs aus historisch-hermeneutischer bzw. empirischer Sicht sagen bzw. ableiten? (Vgl. für alles Folgende Lin-Klitzing (2014a, 11-22) und Lin-Klitzing (2014b)).

In historischer Hinsicht beginne ich mit dem Süvern'schen Entwurf für die Reifeprüfung, die jener im Auftrag Wilhelm von Humboldts für Preußen entworfen hatte. Diesen kommentierte Friedrich August Wolff 1812 mit den Worten: „Den Schülern soll sie ein Sporn sein und den Lehrer soll sie in Atem halten.“ Ist sie den Schülerinnen und Schülern tatsächlich ein Ansporn oder eher ein „Stachel im Fleisch“? Inwiefern hält sie die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer in Atem?

In 15 der 16 Bundesländer wird mittlerweile ein jeweiliges Landeszentralabitur umgesetzt. Nach der Einführung von Landeszentralabituren nach dem Zweiten Weltkrieg in einigen Bundesländern gab es zwei Schübe, welche die weitere Umsetzung der Landeszentralabiture vorantrieben: die bildungspolitischen Entwicklungen nach der Wende und nach PISA.

In den Vorgängerstaaten von Baden-Württemberg, in Bayern und später auch im Saarland gibt es das jeweilige Landeszentralabitur ab 1946 durchgängig bis heute. Nach der Wende kamen 1990 Thüringen, 1991 Mecklenburg-Vorpommern, 1993 Sachsen und Sachsen-Anhalt hinzu. Vermutlich als Konsequenz aus den deutschlandinternen Bundesländervergleichen der PISA-E-Untersuchungen führten dann Hamburg und Brandenburg 2005, Niedersachsen 2006 sowie Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen 2007 und schließlich auch Schleswig-Holstein ihre jeweiligen Landeszentralabiture ein, da die Bundesländer mit einem bereits etablierten Landeszentralabitur, wie z.B. Bayern und Baden-Württemberg, im deutschlandinternen PISA-E-Vergleich regelmäßig mit die besten Ergebnisse vorweisen konnten. Einen empirisch belegbaren Nachweis für den bedeutsamen Zusammenhang zwischen Zentralabitur und guten PISA-Ergebnissen gibt es bislang allerdings nicht.

Mit der aktuellen Einführung der abschlussbezogenen Bildungsstandards für Schülerinnen und Schüler nun auch für Klasse 12 setzt sich – unter bildungspolitischem Druck – der Gedanke durch, deutschlandweit über zentrale Aufgabenstellungen den zentralen Anteil der jeweiligen Landeszentralabiture weiter bundeszentralisieren zu können, also Abituraufgaben auch zwischen den Ländern und nicht nur innerhalb eines Landes vergleichbarer zu machen. Der reale Stand dieser gewünschten Implementation liest sich derzeit nach aktuellem Beschluss der 337. KMK vom 8./9.3.2012

zur Nutzung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife aber noch so:

„Um die **Vergleichbarkeit der Anforderungen** zu gewährleisten [...], vereinbaren die Länder, dem IQB [...] ab dem Schuljahr 2013/14 eingesetzte schriftliche Abiturprüfungsaufgaben einschließlich der Bewertungsvorgaben **in den Fächern, für die Bildungsstandards verabschiedet werden**, zu übermitteln. Vom IQB für geeignet befundene Abituraufgaben, die die Länder in eigener Verantwortung entwickeln, stellt das IQB in einen Aufgabenpool ein. Dieser Aufgabenpool soll ab 2013 kontinuierlich aufwachsen und **den Ländern als Angebot für den möglichen Einsatz im Abitur** ab dem Schuljahr 2016/2017 zur Verfügung gestellt werden.“ [Fettdruck durch die Verfasserin.]

Bundeszentrale Aufgaben in den Landeszentralabituren gibt es also noch nicht; und wenn es sie, von Seiten des IQB in einem Aufgabenpool bereitgestellt, geben wird, *können* sie in den jeweiligen Landesabituren eingesetzt werden, müssen es aber nicht. Dies gilt auch nur für die Fächer, für die Bildungsstandards vorliegen; also (bisher noch) nicht für die gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Fächer.

Das Zentrale im Abitur wird also bisher ausschließlich durch die landeszentralen schriftlichen *Prüfungsaufgabenstellungen* erbracht, die für die Abiturnote zur Zeit **ca. maximal 25 Prozent** ausmachen. Zudem sind weder mit den landeszentralen Aufgabenstellungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur noch mit dem ggf. möglichen geringen Anteil an Aufgabenstellungen aus einem länderübergreifenden bundeszentralen Aufgabenpool **länderübergreifend Korrektur- und damit Bewertungsverfahren vereinheitlicht**. Diese weisen durchaus große Unterschiede auf (z.B. in dem Punkt, ob nur schulintern, immer schulintern und schulextern oder nur in bestimmten Fällen auch schulextern korrigiert wird). Letztlich könnten und sollten die seit 2004 für die Klassen 4, 9, 10 und 12 eingeführten, abschlussbezogenen Bildungsstandards bundeszentral das leisten, was in der populärwissenschaftlichen Betrachtungsweise durch ein Bundeszentralabitur geleistet werden soll: Bundesland- und schulformunabhängig relevante Kompetenzen für die Unterrichtsfächer zu bestimmen, für die dies gut möglich zu sein scheint, die allerdings in unserer föderalen Struktur im Abitur nicht bundeszentral einheitlich zum selben Zeitpunkt abgeprüft werden (können), schon weil sich keine gemeinsamen bundeszentralen Prüfungstermine finden lassen. Dies hat Gründe, die mitnichten ursächlich in der Bildungspolitik zu suchen sind, sondern die sich aus unserer föderalen Struktur mit z.B. dadurch bedingten unterschiedlichen Ferienzeiten in den Bundesländern ergeben, die allein aus wirtschafts- und verkehrspolitisch relevanten Aspekten wie Stärkung des Tourismus und Regelung der Verkehrsströme beibehalten werden. Bundesweit gültige Bildungsstandards sind also



unter Vergleichsgesichtspunkten die realisierbare Antwort auf den Wunsch nach einem Bundeszentralabitur. Die ausschließliche Orientierung an Vergleichbarkeit – ohne an dieser Stelle die Stärken und Schwächen einer solchen Standard- und Kompetenzorientierung sowie ihre mögliche adäquate Umsetzung in den Ländern zu diskutieren – stellt zudem nur eine eingeschränkte Perspektive auf das dar, was Schule und das Abitur leisten sollen: Mit einer besseren bundesweiten Vergleichbarkeit der mit der Abiturnote bescheinigten Leistung sollen bestehende Ungerechtigkeiten bei der Vergabe von Studienplätzen verringert werden, die über den Numerus clausus erfolgen. Da das Abitur die Aufnahme jedweden Hochschulstudiums ermöglicht, soll diese „Berechtigungsfunktion“ des Abiturs möglichst vergleichbar und gerecht zugeteilt werden. Gleichwohl bemisst sich der „Wert“ des Abiturs nicht nur in dieser Berechtigungsfunktion, die letztlich nur eine und zwar nur eine der gesellschaftlichen Funktionen von Schule darstellt. Grundsätzlich umfasst die Schule sowohl persönlichkeitsbildende als auch gesellschaftliche Ziele und die gymnasiale Oberstufe intendiert nach dem Bonner KMK-Beschluss von 1972 als Kern die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. Mit der Fokussierung auf die Berechtigungsfunktion erfolgt eine Reduktion des umfassenden Sinns von Schule und der mit dem Abitur verbundenen weiteren idealistischen Ziele, die im Anspruch der „Reifeprüfung“ mit einer zu ermöglichenden umfassenden „Bildung“ der Schülerinnen und Schüler verbunden war.

## 1.2 Was leistet die Abiturnote aus empirischer Sicht?

Was lässt sich – auch dies in aller Kürze – bisher aus empirischer Perspektive darüber sagen, was mit dem Abitur bzw. der Abiturnote bislang unter der funktionalen Betrachtungsweise von Berechtigung gewährleistet wird? Olaf Köller legt in verschiedenen Beiträgen (u.a. Köller 2014, 55-73) mit Verweis auf diverse empirische Studien (BIJU (1997), TIMSS (1996), TOSCA (2002), LAU 13 (2005) und TOSCA-R (2006)) dar, dass die Abiturnote substantielle Prädiktionskraft für Studienerfolg habe. Sie bildet den stärksten Zusammenhang mit prognostischem Studienerfolg oder -misserfolg ab, und sie tut dies auch dann, wenn bundeslandspezifische Leistungsunterschiede hinter den Abiturnoten stehen. Köller verweist unter Bezugnahme auf die genannten Studien auf die dort untersuchten Abiturfächer Mathematik und Englisch, in denen in unterschiedlichen Ländern und unterschiedlichen Schulformen mit substantiellen Leistungsdifferenzen zu rechnen sei (Köller 2014, 65). Köller fragt, inwiefern mit der Expansion des Gymnasiums, den alternativen Bildungsgängen und den in Folge deutlich zunehmenden Anteilen von jungen Erwachsenen mit fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife [...] noch fachliche Standards, welche die Vergabe der Hochschulreife legitimieren, von breiten Teilen der Schülerschaft erreicht werden können (Köller 2014, 55)?

Als Folge der aus seiner Sicht wünschenswerten Öffnung verschiedener Wege hin zum Abitur müssten diese allerdings durch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung flankiert werden (Köller 2014, 65). Dies können landeszentral verbindliche Abituraufgaben leisten: Unabhängig von den real existierenden verschiedenen Wegen in einem Bundesland hin zum Abitur können durch die landeszentralen Abiturprüfungsaufgabenstellungen die Schülerleistungen in unterschiedlichen Schulformen in den Ländern vergleichbar gemessen – und mit gemeinsamem, verbindlichen Erwartungshorizont auch vergleichbar bewertet – werden. Diese Vergleichbarkeit spiegelt sich dann aber – auch in ein- und demselben Bundesland und schon gar nicht bundeszentral – nicht genauso in der Abiturnote wieder, da die landeszentralen Abiturleistungen ja nur mit einem gewissen Anteil in den max. 300 von den max. 900 Punkten für die Abiturnote verrechnet werden.

Fragt man darüber hinaus danach, ob durch die Einführung zentraler Abschlussprüfungen tatsächlich einheitliche und positive Auswirkungen auf die Schülerleistungen und -bewertungen in allen untersuchten Unterrichtsfächern gleich festgestellt werden können, wie es vermutlich die Annahme mancher Bildungspolitiker für die Einführung des Landeszentralabiturs nach PISA war, kann man empirisch bisher nur unterschiedliche Wirkungen nachweisen: Hier zeigt sich in weiteren vergleichenden Untersuchungen nach den Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern interessanterweise, dass sowohl im Rahmen der Untersuchungen nach TIMSS wie auch von Katharina Maag Merki (2012 zum Vergleich des hessischen und des Bremer Zentralabiturs) kurs- und fachspezifisch unterschiedliche Wirkungen in den Fächern Englisch und Mathematik berichtet werden. Es treten beispielsweise sowohl in Hessen als auch in Bremen mit der Einführung zentraler Abschlussprüfungen bei den Schülerinnen und Schülern übereinstimmend positive Leistungsveränderungen in den Leistungskursen Englisch auf. Dies ist jedoch in den Mathematikleistungskursen nicht der Fall: Hier treten keine oder nur sehr geringe Effekte in den Leistungskursen sowohl in Bremen als auch in Hessen auf. In den Mathematikgrundkursen, die in Bremen und Hessen ab 2007 zentral geprüft wurden, zeigten sich nur in Bremen positive Effekte.

Sollte unter dem Aspekt zu stärkender Gerechtigkeit bei der Studienplatzvergabe über Anregungen aus einem klassischen Bundeszentralabiturland wie Finnland nachgedacht werden? In Finnland bekommen die Schüler zwar ein Zeugnis über ihre Leistungen in der Oberstufenzeit; das ist jedoch für ihren Zugang zur Universität nicht relevant. Die relevante Note bzw. Noten für den Hochschulzugang werden allein durch die von den Schülern erbrachten schriftlichen Leistungen in den vier obligatorischen Prüfungsfächern mit zentraler Prüfung und zentraler Korrektur erbracht. Die Schülerinnen



und Schüler sind für diese Noten komplett selbst verantwortlich, die Leistungen, die sie in ihrer Oberstufenzeit erbracht haben, zählen nicht. Somit erhalten die Schülerinnen und Schüler letztlich zwei Zeugnisse, von denen nur die Note aus den zentralen Prüfungen für den Zugang zur Universität relevant ist, allerdings nicht ausschließlich, denn der Hochschulzugang wird zudem durch fachspezifische Eignungsprüfungen geregelt (vgl. Lin-Klitzing 2005). Dass ein solches Modell im föderalen Deutschland allein aufgrund des Problems gemeinsamer zentraler Prüfungstermine nur schwer umzusetzen wäre, wurde bereits erwähnt. Zudem leistet die deutsche Abiturnote nach den erwähnten Studien offensichtlich mehr, als nur die Berechtigungsfunktion des Abiturs zu gewährleisten. Ihre Prädiktionskraft für Studierfolg oder -misserfolg hängt – so könnte man vermuten – auch damit zusammen, dass in die Abiturnote eben nicht nur punktuelle Leistungen aus den Abiturprüfungen einfließen, sondern auch Leistungen und Beobachtungen aus der gesamten Oberstufenzeit, basierend auf einem Mix aus unterschiedlichen Prüfungsformen, mündlich wie schriftlich, die auch an der Hochschule von Bedeutung sind. Für gute Noten im Abitur seien außerdem neben Wissen und Fähigkeiten auch Persönlichkeitseigenschaften wie Ausdrucksfähigkeit, kognitive Grunddispositionen, Fleiß, Ausdauer, Leistungsmotivation besonders wichtig, die gleichfalls für ein erfolgreiches Studium grundlegend seien (vgl. Meidinger 2014, 34). Dieses spiegelt sich im Zweidritteloberstufenanteil der Abiturdurchschnittsnote wieder, der – auch rein quantitativ betrachtet – relevanter ist als die Ergebnisse aus den z.T. landeszentralen Abiturprüfungen. Positiv bedenkenswert aus dem finnischen Modell erscheint mir gleichwohl die hohe Eigenverantwortung, die den finnischen Schülerinnen und Schülern für die Erlangung ihrer Noten für die Aufnahme ihres Studiums „zugemutet“ wird. Dementsprechend ist auch das finnische Oberstufenstudium so gestaltet, dass Schülerinnen und Schüler beispielsweise Oberstufenkurse nach eigener Wahl so oft wiederholen dürfen, bis sie selbst mit ihrem Verstehen der Inhalte zufrieden sind und sich fit genug für das Ablegen der abschließenden zentralen Prüfungen fühlen.

### 1.3 Vorläufige Zusammenfassung

Der offensichtlich recht gute Mix aus unterschiedlichen Leistungen, die sowohl punktuell als auch über den längeren Zeitraum in der gymnasialen Oberstufe aufgebaut, gemessen und bewertet werden, und der in der Abiturnote abgebildet wird, zeigt sich bisher im Vergleich als das Instrument mit der stärksten Prädiktionskraft für Studierfolg bzw. -misserfolg. Insofern wäre ein leichtfertiges Verwerfen dieses „Mixes“ zugunsten einer einseitigen Orientierung an ausschließlich einmalig abzulegenden Prüfungen nicht sinnvoll – ganz abgesehen von Terminschwierigkeiten für zentrale Abiturprüfungstermine für ganz Deutschland. Auch

werden damit „Ausreißer“ in Ausnahmeprüfungssituationen nach oben oder unten minimiert. Ich würde allerdings das Verhältnis ein Drittel Prüfungsleistungen gegenüber zwei Dritteln Leistungen aus der gymnasialen Oberstufe zugunsten einer stärkeren prozentualen Verrechnung der Abiturprüfungsleistungen in der Abiturnote verändern, um die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für die Abiturprüfung und die daraus resultierende Note zu stärken und nicht den maßgeblichen Anteil der Abiturnote aus den Halbjahresbenotungen der Lernenden durch die Lehrenden zu generieren. Dazu erfolgt im Anschluss ein konkreter Vorschlag. In inhaltlicher Übereinstimmung damit sollten den Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe einerseits individuelle Vertiefungs-, andererseits aber auch individuelle Wiederholungsmöglichkeiten gegeben werden, so dass sowohl interessenorientiertes als auch abschlussprüfungsbezogenes Lernen gezielt gefördert wird, wie dies auch in Finnland der Fall ist. Mit einer solchen Stärkung der Eigenverantwortung wird auch die ursprünglich gymnasial intendierte Studierfähigkeit gestärkt. Auch dazu unterbreite ich anschließend einen konkreten Vorschlag. Durch eine solche Stärkung des Anteils der Abiturprüfungsleistungen erhielten die landeszentralen schriftlichen Abiturprüfungsleistungen eine höhere Gewichtung: Zumindest die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus demselben Bundesland, die ihr Abitur auf unterschiedlichen Schulformen erwerben, werden damit vergleichbarer in der Abiturnote abgebildet. Dazu kommt, dass in inhaltlicher Hinsicht mit der Verabschiedung bundesweiter Bildungsstandards eine stärkere Orientierung an denselben, bundesweit gleich zu erwerbenden Kompetenzen eingesetzt hat, die sich längerfristig auf den Unterricht niederschlagen und in Konsequenz daraus auch die jeweils landeszentralen Abiturprüfungsaufgaben in ihrer Orientierung an bundesweiten Bildungsstandards prägen werden. Welche unterschiedlichen Wege hin zum Abitur gibt es nun mittlerweile in Deutschland und was ist der spezifisch gymnasiale?

### 2. WAS IST GYMNASIAL?

In historischer Hinsicht gehört das Abitur zur Schulart Gymnasium. Am Gymnasium wird die allgemeine Hochschulreife verliehen. Es ist verantwortlich für die Vermittlung von Studierfähigkeit: Erstmals dadurch, dass ihm im 18. und 19. Jahrhundert im Zuge von politisch gewünschten Beschränkungen des Hochschulzugangs die neue schulische Aufgabe zufiel, das alleinige Berechtigungszertifikat für die Aufnahme eines Hochschulstudiums zu vergeben; im 20. und 21. Jahrhundert wird dies deutlich in den Beschlüssen der KMK zur gymnasialen Oberstufe. Hier ist insbesondere der Bonner Beschluss der KMK von 1972 zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe zu nennen, nach dem im Unterricht eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung (KMK



1972) vermittelt werden soll. In den KMK-Beschlüssen von 1977 und 1995 folgen Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe (KMK 1977) sowie die Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs (KMK 1995). 1997 wurde in der Vereinbarung der Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (KMK 1997) auf die Aufgabe der Stärkung der Studierfähigkeit der Abiturienten und die Aufgabe der Schule als Beratungssystem hingewiesen: Hier geht es nun neu um die Vermittlung von Berufsorientierung in der Schulpraxis für die Schülerinnen und Schüler, die an das Abitur eine Ausbildung anschließen wollen (vgl. auch im Folgenden: Lin-Klitzing 2014, 11-22). Damit wird die Veränderung der Funktion des Abiturs dokumentiert: Das Abitur wird gesellschaftspolitisch immer mehr als Zugangszertifikat für alle möglichen Bildungswege (vgl. Anhalt 2014, 140) vorausgesetzt. Die multiplen Funktionen, die dem Abitur zugewiesen werden, spiegeln gleichermaßen die gesellschaftspolitisch erwünschten vielen weiteren schulischen Wege wider, das Abitur auch außerhalb des Gymnasiums als multiples Zugangszertifikat und auch die Hochschulzugangsberechtigung ohne Abitur zu erlangen! Auch darüber hat die KMK 2009 neu befunden: Meister oder Fachwirte in Industrie und Handel können nun direkt studieren, Interessierte mit Gesellen-, Facharbeiter- oder Gehilfenbrief können dies über eine Aufstiegsfortbildung im quartären Bereich erreichen. Die Aufnahme eines fachgebundenen Studiums ist für alle diejenigen mit Berufsausbildung und drei Jahren Praxis ebenso möglich wie über einen Abschluss in der Sekundarstufe II des Berufsbildungssystems. Empirisch ist es bislang so, dass nur zwei Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger aus dieser Klientel stammen; es handelt sich also um eine zahlenmäßig kleine Gruppe, die aber – nach Jongbloed – im öffentlichen Interessenfokus liegt (vgl. Jongbloed 2014; Lin-Klitzing 2014).

Das Gymnasium ist heute, allein gemessen an den Schülerzahlen, die nachweisbar erfolgreichste Sekundarschule und damit der „Gewinner“ der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren. Damit verbunden sind gleichwohl alle Chancen und Probleme für eine Schulart, die direkt zum Abitur führt und die heute – gesellschaftspolitisch erwünscht – die Zugangsberechtigung zu fast allen und nicht nur den höheren Berufslaufbahnen und Statuspositionen erwarten lässt. Zu ihren Problemen gehört nach Elmar Tenorth, dass „der Anteil derjenigen, die wirklich die gymnasialen Lernziele der Studierfähigkeit, der Wissenschaftspropädeutik und erweiterten Allgemeinbildung gut erreichen, [...] deutlich zu gering [ist]. Messe man die Leistung in Kompetenzstufen (wie bei PISA) erreichen von 100 Abiturienten [...] nur etwa 10 Prozent die höchste Leistungsstufe. Und das ist ein blamables Ergebnis. Das wird auch nicht dadurch kompensiert, dass die

Ebene der mittleren Leistungen relativ groß ist. [...] Das genügt nicht für ein Universitätsstudium, etwa für die Lektüre eines Hegel-Textes im Philosophiestudium, auch nicht für weniger anspielungsreiche Texte in den Sozialwissenschaften“ (Tenorth 2014, 6). Diese Analyse überrascht nicht, denn die historisch originäre Aufgabe des Gymnasiums, die Vermittlung der Studierfähigkeit, ist nur noch eine neben vielen anderen.

Die aktuelle Entwicklung zeigt: Der ehemals einzige „Anbieter“ des Abiturs steht neben vielen anderen Anbietern, so z.B. neben den Oberstufen der integrierten Gesamtschulen, den beruflichen Gymnasien, neben der Gemeinschaftsschule, die vom Konzept her von Klasse 1 bis 12/13 gedacht ist. Das Abitur ist als Zugangszertifikat für Studium oder Ausbildung etabliert, die Hochschulzugangsberechtigung kann auch über einen beruflichen Werdegang erworben werden. Dies zeigt die vielfältigen Bildungsvorstellungen einer pluralistischen Gesellschaft mit einem pluralen Bildungssystem, in dem es zum jetzigen Zeitpunkt auch wieder möglich sein sollte, das Gymnasium neben anderen Schularten, die zum Abitur führen, zu profilieren; nämlich als ein spezifisch gymnasiales Angebot ab Klasse 5 mit einem Weg zum Abitur, auf dem die Lernwege der Schülerinnen und Schüler primär durch das Ziel der Allgemeinen Hochschulreife (mit dem Ziel der vertieften Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik) bestimmt sind und das mit dieser Ausrichtung nicht erst in der gymnasialen Oberstufe beginnt, sondern mit diesem Ziel auch das Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I dergestalt beeinflusst, dass es sich von Anfang an um eine Analogie der Lernwege zwischen Gymnasium und Wissenschaft bemüht (vgl. auch im Folgenden Klitzing 2014) – im Gegensatz zu anderen Schularten, die ihren Schülerinnen und Schülern entweder durch eine vielfältig differenzierte Sekundarschule als zweiter Schulform, die nach dem Haupt- und Realschulabschluss die Möglichkeit eröffnen sollte, den Hochschulzugang über eine dreijährige Oberstufe an derselben Sekundarschule zu erwerben oder durch ein differenziertes Oberschulzentrumssystem. (Tenorth beschreibt ein solches Oberstufenzentrumssystem in Berlin (vgl. Tenorth 2014); Tillmann beschreibt die bestehende Zwei- bzw. Vielgliedrigkeit in den einzelnen Bundesländern (vgl. Tillmann 2013 nach Rösner 2014)).

Im Folgenden profilieren wir einen spezifisch gymnasialen Weg hin zum Abitur. Dieses Konzept wurde von der Verfasserin gemeinsam mit Dr. David Di Fuccia (Professor für die Didaktik der Chemie) und Dr. Horst Günther Klitzing (Ministerialrat a.D.) entwickelt. Es enthält spezifische Ansprüche, Forderungen und Förderangebote eines zeitgemäßen, durchgängigen gymnasialen Bildungsgangs.





## 2.1 Grundständige individuelle gymnasiale Bildung im Gymnasium der Zukunft

Gymnasiale Bildung soll sich in diesem Konzept auf der Basis eines hohen Wissens- und Kompetenzerwerbs „durch eigenständiges Arbeiten, prinzipielles Fragen, kategoriales Denken und distanzierte Reflexion gegenüber sich selbst und den komplexen Erscheinungen und Zusammenhängen in Kultur, Natur, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft auszeichnen“ (vgl. DPhV 2014, 1). Diese Schülerinnen und Schüler sollten durch möglichst hohe gymnasiale Anforderungen im kognitiven wie im nicht-kognitiven Bereich anschließend in besonders anspruchsvoller Weise selbsttätig und selbstverantwortet über ihre Lebensbeziehungen bestimmen und gemeinsame kulturelle und gesellschaftliche Verhältnisse verantwortungsbewusst mitgestalten sowie mit dem dynamischen Wandel in allen Lebensbereichen kritisch-konstruktiv umgehen können (vgl. DPhV 2014, 1).

Angesichts unserer stark ausdifferenzierten modernen Informations-, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft, die zu einer immer stärkeren Individualisierung im Denken und Handeln der Menschen und zu sehr heterogenen Lebensentwürfen führt, muss die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes (lebenslanges) Lernen gestärkt und damit bereits in der Sekundarstufe I begonnen werden. Im Rahmen des nun folgenden Konzepts befinden sich Vorschläge für eine solche Konzeption des Gymnasiums, die

- den Schülerinnen und Schülern nach eigener Entscheidung individuelle inhaltliche Vertiefungen in allen Stufen des Gymnasiums ermöglichen, u.a. nach Interesse, Lerngeschwindigkeit und Lerntyp,
- das Sitzenbleiben vermeiden,
- eine adäquate Studienvorbereitung ermöglichen
- und zusätzlich das Erfahrungen-Sammeln und Verantwortung-Übernehmen in der Schülermitverantwortung im Bereich der (Schüler-)Beratung ermöglichen.

Davon sollen alle Schülerinnen und Schüler je unterschiedlich profitieren. Das kann so aussehen: In der Unter- und Mittelstufe wird ein konsequentes Unterstützungssystem begonnen. In Form von Wahlangeboten besteht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Inhalte in allen Kern- bzw. Hauptfächern zu wiederholen, ohne dazu das Schuljahr als Ganzes wiederholen zu müssen.

(Hier bietet der Schülerrückgang im Rahmen der demografischen Entwicklung große Chancen für die spezifische Förderung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, wenn die durch den Schülerrückgang frei werdenden Gelder zur gezielten Förderung und

Stärkung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Es können kreative Förderkonzepte durch den Aufbau eines effizienten Unterstützungssystems, weitere Begabtenförderung durch den Ausbau eines vielfältigen Fördersystems sowie die frühe und kontinuierliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund finanziert werden.)

In der Oberstufe kann sich das Konzept in breiterer Form fortsetzen: Schülerinnen und Schüler erhalten ein Kontingent von Stunden, das sie in Wahlangebote investieren. Zur Wahl stünden dabei einerseits die Kurse des jeweils vorangegangenen Halbjahres zur Wiederholung; genauso aber auch zusätzliche, anrechenbare, außerschulische und fächerübergreifende Angebote von Gymnasien und der Wirtschaft bzw. von Gymnasien und der Universität.

Ab der Unterstufe auf dem Gymnasium übernehmen die Schülerinnen und Schüler damit stärkere Verantwortung für den eigenen Lernerfolg: Nicht der Lehrer oder die Lehrerin wären dann „schuld“ an einer schlechten Note, sondern die Schülerinnen und Schüler können zeitweiligen Misserfolg in bestimmten Fächern in eigener Verantwortung ohne Klassenwiederholung ausgleichen. In der Oberstufe käme neben den Wiederholungskursen die eigenverantwortliche, individuelle fachliche und fächerübergreifende Vertiefung allgemeiner Bildung hinzu.

Damit Schülerinnen und Schüler eine hohe Studier- bzw. Berufsfähigkeit erreichen und sich ihrer Verantwortung für unsere demokratische Gesellschaft bewusst werden, sollen angesichts der gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Entwicklung Schule und Unterricht in diesem Konzept stärker auf den vom Individuum selbst zu verantwortenden Erwerb von Pflicht- und Wahlhalten und entsprechenden Kompetenzen angelegt werden. Dafür muss aber eine individuelle Förderung bereits in der Eingangsklasse 5 beginnen, personell abgesichert werden und sich auf der Basis verbesserter, weil in der Ausbildung besonders geschulter Diagnosefähigkeiten der Lehrkräfte auf alle Lernenden beziehen. Der Übergang nach Klasse 4 sollte mit Tenorth u.a. testbasiert und verbindlich sein (s. Tenorth 2014, 6). Ab Klasse 5 ermöglicht dann eine geschickte Kombination von innerer und äußerer Differenzierung von Lerngruppen individuell zu nutzende Lerngelegenheiten und ergänzt die Klassen- bzw. Kurseinteilungen. Ziel ist eine optimale Passung zwischen den Anforderungen und dem individuellen Eignungsprofil aller Schülerinnen und Schüler, aber auch eine bessere Beachtung der Sonder- und Hochbegabungen.

Die Stundentafeln für die Sekundarstufe I und II sowie die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe sind den veränderten Rahmenbedingungen und Erfordernissen so anzupassen, dass sich aus ihnen erkennen lassen:





- „ein durchgängiges Sprachenkonzept bis zum Abitur für das Unterrichtsfach Deutsch und die Fremdsprachen, dergestalt, dass die zweite Fremdsprache in der 5. Klasse des Gymnasiums beginnt und die Bildungsressourcen der Schülerinnen und Schüler für den Erwerb vieler Sprachen genutzt werden, statt sie auf eine mehrjährige englische Einsprachigkeit zu beschränken. Hier ist das Ziel, die Sprache als Schlüssel zu Kultur und transkultureller Kommunikation zu erschließen und anzuwenden;
  - ein durchgängiges Konzept für Mathematik und den Bereich Naturwissenschaft und Technik mit einem höheren verbindlichen Anteil mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer für alle Schülerinnen und Schüler: Hier ist das Ziel, über das Verfügungswissen hinaus den Aufbau eines dauerhaften Interesses an und besondere Neugier für MINT-Probleme zu ermöglichen;
  - ein durchgängiges Konzept für eine gesellschaftswissenschaftliche und ethische Bildung als kulturtraditionale Basis für die Teilnahme am Gesamtleben der Gesellschaft. Hier ist das Ziel, eine rational begründete Lebensführungskompetenz unter den Bedingungen der jeweiligen Lebensverhältnisse grundzulegen;
  - ein durchgängiges Konzept für eine ästhetische Bildung, die deren besondere Bedeutung für die Menschenbildung deutlich macht; hier ist das Ziel, Schülerinnen und Schüler für eine aktive Begegnung mit und Gestaltung von ästhetischen Ausdrucksformen in Sprache, Literatur, Musik, Bildender Kunst und Natur ‚aufzuschließen.‘“ (vgl. DPhV 2014, 2)
- wird für jedes Fach festgelegt, wie viele Kurse (Kurs: jeweils ein Halbjahr) im Laufe der drei Jahre erfolgreich belegt werden müssen;
  - ist der Umfang der verbindlichen Einbringung (Basiskurse) auf vier Halbjahre festgelegt und die beiden anderen Halbjahre werden voll umfänglich für Vertiefung oder notwendige Wiederholungen angeboten;
  - sind die Vertiefungen fächerübergreifend angelegt;
  - sind die Schülerinnen und Schüler in der zeitlichen Wahl der Kurse möglichst frei, d.h. Basiskurse werden gerade in den Hauptfächern möglichst in jedem Halbjahr mehrfach angeboten, so dass sich für die Schülerinnen und Schüler Flexibilisierungen ergeben hinsichtlich
    - der zeitlichen Einteilung;
    - der Wahl der Lerngruppe;
    - der Wahl des Lehrenden.
      - Dadurch wird die Einbindung außerschulischer Lernorte und anderer Lernangebote sowie ein differenzierter Personaleinsatz ermöglicht.
      - Das Sitzenbleiben entfällt zugunsten von Wiederholungen einzelner Kurse.
      - Vertiefungskurse sowie Basiskurse höherer Semester können Aufnahmekriterien bestimmen.
  - Im Vertiefungsbereich werden die gymnasialen Profile eingebracht; ebenso ist hier aber auch die Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Universitäten denkbar.
  - Die schriftlichen Abiturprüfungen werden zentral geprüft und zentral nach Erwartungshorizont schulintern und schulextern bewertet (wie zentral bzw. anteilig zentral aus Land oder Bund werden die Entwicklungen zeigen). Allerdings erfolgt hier – als Konsequenz aus dem zuvor Dargelegten – eine andere prozentuale Verrechnung der Notenblöcke für die Abiturnote. Weil im vorgestellten System die eigene Verantwortung für das eigene Können durch Wiederholungs- und Zusatzkurse deutlich gestärkt wird und die Schülerinnen und Schüler – anders als bisher – für die Prüfungen individuell mit Unterstützung trainieren können, sollte der *Abiturprüfungsblock* mit insgesamt ca. 60 Prozent in die Abiturnote einfließen. Daraus erwächst auch eine höhere Vergleichbarkeit: kurzfristig, was die Leistungen aus den unterschiedlichen Schulformen der jeweiligen Länder anlangt, die zum Abitur führen; ggf. längerfristig auch in gewisser Weise bundesweit durch die Orientierung an den bundesweiten Bildungsstandards für Klasse 12.

Ab Klasse 5 wird über den jeweiligen Fächerkanon hinaus der Erwerb von grundlegenden formalen Qualifikationen (z.B. Lernen lernen) angestrebt. Eine konsequente individuelle Förderung wird personell sowohl über die Lehrkräfte als auch über „Schüler-helfen-Schülern“-Projekte mit Schülerinnen und Schülern aus der Mittel- und Oberstufe ermöglicht.

In der Mittelstufe (Klassen 8 und 9) wird bereits einer ersten individuellen Profilierung Rechnung getragen: Die Schülerinnen und Schüler wählen ein aus jeweils zwei bis drei Fächern bestehendes Profil im mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen, künstlerischen oder sozialwissenschaftlichen Bereich.

Die gymnasiale Oberstufe gestaltet sich um auf ein komplettes und konsequentes Seminarsystem, in dem einerseits der Vermittlung von Basiskompetenzen in den genannten Profilen und andererseits der zunehmend eigenverantwortlichen und individuellen fachlichen und fächerübergreifenden Vertiefung Rechnung getragen wird. In diesem Seminarsystem



### 3. FAZIT

In den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die aktuellen Diskussionen um ein Bundeszentralabitur im Wesentlichen aus dem Wunsch nach bundesweiter Vergleichbarkeit und gerechter Verteilung des Hochschulzugangs motiviert sind. Ein Bundeszentralabitur lässt sich allerdings unter den derzeitigen Bedingungen nicht umsetzen und die bisherigen „Maßnahmen“ für eine höhere Bundeszentralität können die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. Eine bessere Vergleichbarkeit der Abiturdurchschnittsnoten lässt sich – so meine Argumentation – eher darüber erreichen, dass die Gewichtung des landeszentralen Abiturprüfungsanteils an der Abiturnote erhöht wird. Gleichwohl bleibt insgesamt der gute Mix aus unterschiedlichen Leistungsprofilen, längerfristigen Bewertungen in der gymnasialen Oberstufe und punktuellen Prüfungen in den Abiturprüfungen, in der Abiturnote bestehen. Diese zeigt eine hohe bzw. höchste Prädikationskraft für Studienerfolg bzw. -misserfolg. Mit der Erhöhung des Gewichtungsanteils der Abiturprüfungen in der Abiturnote wird allerdings in erster Linie eine erhöhte Vergleichbarkeit der Schülerleistungen der unterschiedlichen Schularten im jeweiligen Bundesland erbracht und erst in zweiter Linie langfristig vermutete bundesweite Angleichungen. Eine höhere Bundeszentralität kann in diesem Zusammenhang nur einerseits über weitere, dann aber verpflichtende Aufgaben aus dem geplanten zentralen Aufgabenpool des IQB realisiert werden. Der derzeitige Stand der KMK-Vereinbarungen gibt hier wenig Anlass zu größeren Hoffnungen; kleinste Fortschritte sind allerdings erreicht worden. Andererseits ist längerfristig zu hoffen und ggf. auch zu erwarten, dass umgesetzte bundesweite Bildungsstandards in Klasse 12 auch die landeszentralen Abiturprüfungsaufgaben beeinflussen, deren Anteil im o.g. Vorschlag stärker in der Abiturnote abgebildet und darüber eine etwas bessere Vergleichbarkeit bewirken kann.

Das Abitur wird gesellschaftlich als ein vielfältiges Zugangszertifikat für Ausbildung und Studium betrachtet. Diese Erwartung spiegelt sich in dem pluralen Angebot, das Abitur an den unterschiedlichen Schularten erwerben zu können, nicht nur am Gymnasium, dessen Alleinstellungsmerkmal es mit der Vergabe der Hochschulzugangsberechtigung ehemals war. In einer pluralistischen Gesellschaft werden auf diese Weise plurale Bildungsvorstellungen umgesetzt. Bildungsstandards und (landes-)zentrale Prüfungen ermöglichen eine gewisse Vergleichbarkeit der Leistungen der jeweiligen „Anbieter“. Die Schulart Gymnasium ist heute ein „Anbieter“ des Abiturs neben anderen in einem pluralen Schulsystem. Ein spezifischer Vorschlag zur Gestaltung des gymnasialen Weges zum Abitur mit einem erhöhten Anforderungsprofil zur Förderung von Eigenverantwortung und Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde vorgestellt. Mit Beginn der Sekundarstufe I sollten die Lehr- und Lernwege der

Schülerinnen und Schüler im Gymnasium sobald wie möglich analog zu den Wissenschaftsmethoden der verschiedenen Fächer bereitet und die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit Beginn der Mittelstufe gefordert und gefördert werden. Dies kann durch das hier vorgestellte, sehr differenzierte, individualisierte und gleichzeitig an Vergleichbarkeit orientierte Konzept gelingen, indem es Schülerinnen und Schülern ab der Unterstufe ermöglicht, in Form von Wahlangeboten Wiederholungskurse und Zusatzkurse zu belegen, um u.a. das Sitzenbleiben zu vermeiden. In der Oberstufe gestaltet sich dieses System zu einem kompletten und konsequenten Seminarsystem, das zwei Halbjahre vollumfänglich zu Vertiefung oder Wiederholung ermöglicht und hohe Flexibilisierungen hinsichtlich Zeit, Lerngruppen und Lehrenden eröffnet. Dieses eigenverantwortliche, individuelle „Kompetenztraining“ auf die Abiturprüfungen hin legitimiert inhaltlich eine Verdoppelung der Gewichtung zentraler Abiturprüfungsleistungen (auf ca. 60 Prozent) – erbringt damit eine höhere Vergleichbarkeit als das jetzige Abitur – und eröffnet gleichzeitig weiterhin das Einbringen individueller Vertiefungen aus der vorangegangenen Qualifikationsphase (zu ca. 40 Prozent).

Der vorliegende Beitrag ist als ein bildungspolitischer Diskussionsvorschlag über die Funktion des Abiturs in unserer Gesellschaft zu verstehen und über das spezifische Profil des Gymnasiums mit der akzentuierten Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, von Wissenschaftspropädeutik und allgemeiner Studierfähigkeit in Differenz zu anderen Anbietern des Abiturs.

#### LITERATUR

- *Anhalt, E. (2012): Was bedeutet gymnasiale Bildung heute? In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 29-49.*
- *Bölling, R. (2014): Vom Höhenflug der Note. In: FAZ vom 17.07.2014, 6.*
- *Deutscher Philologenverband (2014): Leit Antrag zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik. URL: [www.dphv.de/positionen/bildungspolitik.html](http://www.dphv.de/positionen/bildungspolitik.html). (Abrufdatum 23.09.14).*
- *Helsper, W. (2012): Distinktion in der gymnasialen Schullandschaft: Vom Gymnasium als Unterschied zu Unterscheidungen im Gymnasialen. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 116-134.*



- Klitzing, H.G. (2014): *Studierfähigkeit – die schulische und verbandspolitische Sicht*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn, 23-26.
- Jongbloed, H.C. (2014): *Studieren ohne Abitur – oder: Über die Bedingungen der Möglichkeit, studierfähig zu sein*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn, 74-11.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1972): *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1977): *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.12.1977*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1995): *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1995*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (1997): *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997*.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2012): *Beschluss zur Nutzung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife vom 8./9.3.2012*.
- Köller, O. (2014): *Studierfähigkeit und Abitur – empirisch betrachtet*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn, 55-73.
- Lin-Klitzing, S. (2005): *Ein wesentlich anderes Vertrauensklima. Eindrücke einer Studienreise*. In: *Profil 7/8. Zeitschrift für Gymnasium und Schule*. Düsseldorf, 12-15.
- Lin-Klitzing, S. (2014): *Rezension von: Merki, Katharina Maag (Hrsg.) (2012): Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden. In: *EWR 13, Nr. 3* (Veröffentlicht am 04.06.2014), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978353117782.html>, (Abrufdatum: 04.08.14).
- Lin-Klitzing, S. (2014): *Abitur und Studierfähigkeit – eine Einführung*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn, 11-22.
- Meidinger, H.P. (2012): *Abitur – Studienberechtigung, Studienbefähigung, Studienerfolg?* In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn, 27-38.
- Merki, Katharina Maag (Hrsg.) (2012): *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden.
- Rösner, E. (2014): *Schulstruktur in der Sekundarstufe. Teil 2 in der Serie: Dauerbrenner der Bildungspolitik: Forschung – Umsetzung – Konsequenzen*. In: *PÄDAGOGIK*, 66, Heft 2, 44-47.
- Tenorth, H. E. (2014): *Ein blamables Ergebnis für die Gymnasien. Im Gespräch: Heinz-Elmar Tenorth, emeritierter Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin*. In: *FAZ* vom 31.07.2014, 6.
- TNS EMNID (2014): *3. JAKO-O-Studie. Eltern beurteilen Schule in Deutschland*. URL: [https://cdn.jako-o.de/content/LP/3bildungsstudie/PDF/Kurzzusammenfassung\\_Bildungsstudie\\_JAKO-O\\_100914.pdf](https://cdn.jako-o.de/content/LP/3bildungsstudie/PDF/Kurzzusammenfassung_Bildungsstudie_JAKO-O_100914.pdf) (Abrufdatum 23.09.14).



Gefällt Ihnen diese Publikation?

Dann unterstützen Sie die Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung für mehr Demokratie weltweit mit einer mobilen Spende. Der Betrag kommt unmittelbar der Stiftung zugute und wird für die Förderung unserer satzungsgemäßen Zwecke verwendet.

Jetzt QR-Code scannen  
und Betrag eingeben.