

*Das deutsche Gymnasium zwischen
Quantität und Qualität*

Die Entwicklung des Gymnasiums
und der Wandel gesellschaftlichen Wissens

1 Die aktuelle Debatte zur Qualität des Gymnasiums

Arno Schmidt hat seinem inzwischen in der zweiten Auflage vorliegenden Studien- und Handbuch zur Gymnasialpädagogik zu Recht den Titel „Das Gymnasium im Aufwind“ gegeben.¹ In der Tat befindet sich das Gymnasium seit nunmehr gut vier Jahrzehnten in einem permanenten Aufwind, wenn man seine Entwicklung an statistischen Indikatoren wie der Entwicklung des Schulbesuchs und der Bildungsentscheidungen von Eltern und Schülern mißt. Keine Schulform erfreut sich einer so ungebrochenen Akzeptanz wie das Gymnasium. Und ein Ende des Zustroms zum Gymnasium ist, jedenfalls zur Zeit, nicht zu erkennen. Dazu hat nicht zuletzt auch beigetragen, daß sich die deutsche Wirtschaft und die Arbeitgeber zwar gerne über die mangelhaften Leistungen unserer Schulabgänger beklagen, das Gymnasium jedoch trotz seiner traditionellen Berufs- und Wirtschaftsferne davon meist ausnehmen. Ganz im Gegenteil: In vielen Ausbildungsberufen ist das Abitur inzwischen zur unumgänglichen Voraussetzung geworden.

Darüber hinaus hat sich inzwischen die institutionelle Stellung des Gymnasiums innerhalb unseres Bildungssystems so gefestigt, daß heute in keinem Bundesland mehr seine Existenz schulpolitisch ernsthaft zur Disposition steht, selbst in denjenigen Bundesländern nicht, in denen noch eine aktive Gesamtschulpolitik betrieben wird. Gesamtschulen können,

1 A. Schmidt: Das Gymnasium im Aufwind - Entwicklung, Struktur und Probleme seiner Oberstufe, Aachen, 2. Auflage 1994.

entgegen ihrer ursprünglichen Konzeption, das Schulangebot in der Sekundarstufe I wohl ergänzen, nicht aber ersetzen. Aus verfassungsrechtlichen und schulpolitischen Gründen hat das Gymnasium in der Bundesrepublik inzwischen praktisch eine Art dauerhafte Bestandsgarantie gewonnen, gestützt vor allem auf den sogenannten Elternwillen. Befragungen zeigen, daß Gesamtschulen bei Eltern und Schülern zwar populärer sind als Haupt- und Realschulen, aber an das Gymnasium nicht annähernd heranreichen.

Dennoch fällt eine kritische Bilanz der gegenwärtigen Gymnasialentwicklung zwiespältig aus. Denn der Erfolgsgeschichte des Gymnasiums steht auf der anderen Seite eine immer lautere öffentliche Debatte gegenüber, in der die kritischen Töne dominieren und das Gymnasium eher als Opfer seines eigenen Erfolgs präsentiert wird. Wenn man dem kulturpessimistischen Zeitgeist Glauben schenken darf, wie er sich gelegentlich selbst im liberalen Teil der deutschen Publizistik artikuliert, dann steht es schlecht um die Qualität des deutschen Gymnasiums. Die Klage über den - vermeintlichen - Wertverlust des deutschen Abiturs ist inzwischen zu einer Art Erkennungszeichen tiefer Besorgnis um den Bildungsstandort Deutschland geworden. Die Diagnose weist dabei übrigens manche Parallelen zu der von ähnlichen Stereotypen bestimmten öffentlichen Wahrnehmung der Universitäten auf.

Danach haben sich beide Institutionen - Gymnasien und Universitäten - zu intellektuell konturenarmen, leistungsmäßig verfallenden Einrichtungen entwickelt. Und hierfür wird hauptsächlich eine falsche Schulpolitik verantwortlich gemacht. Die Öffnung des Gymnasiums habe dazu geführt, daß das Gymnasium heute von zu vielen ungeeigneten Schülern überschwemmt werde. In der FAZ variieren Konrad Adam und Kurt Reumann in immer neuen Leitartikeln ihre These, daß das Gymnasium „die Steigerung des Anteils der Schüler mit höheren Abschlüssen regelmäßig durch Niveausenkungen erkaufte“ hat (so Reumann, FAZ 8.2.1996). Die Oberstufenreform habe diese Entwicklung dann noch einmal zusätzlich beschleunigt. Auch wenn sich diese Verfallsentwicklung nicht in allen Bundesländern in gleicher Schärfe vollzieht, Bayern und Sachsen gelten weithin als die beiden positiven Ausnahmen, so ist es doch vorzugsweise die Kultusminister-

konferenz, die die Rolle des Prügelknaben zu übernehmen hat.

Die Malaise der Universitäten wird bekanntlich nach einem ähnlichen Strickmuster beklagt, auch wenn noch andere Faktoren (wie die Unterfinanzierung der Hochschulen) hinzukommen. Auch hier ist ein Mixtum aus falschen Reformen, fahrlässiger Öffnung gegenüber dem Massenansturm und Nivellierung der Leistungsanforderungen, die den internationalen Niedergang der einstmals unbestritten als Modell angesehenen deutschen Universität herbeigeführt habe. Gegenüber dieser externen Wahrnehmung und Kritik müssen die betroffenen Institutionen zwangsläufig eine etwas differenziertere, sich selbst exkulpernde Sichtweise einnehmen. Die Gymnasien haben es hier ungleich schwerer, weil sie in der Kausalitätskette vor den Universitäten stehen und die Verantwortung höchstens an die - nicht in allen Bundesländern eingeführte - Orientierungsstufe, an die überehrgeizigen Eltern und die staatliche Schulpolitik weiterreichen können.

Die Universitäten sind dagegen in einer komfortableren Situation. Sie machen, neben allem anderen, primär die Gymnasien für ihre Mißstände verantwortlich. Oberstufenreform und Abitur lauten hier zwei wichtige Stichworte. „Die Misere der Universitäten nährt sich aus den Strukturdefiziten im höheren Schulwesen“ - unter dieser Überschrift klärt uns ein Autor namens Hans-Peter Schwarz (DIE WELT 20.8.1996) über die Hochschulkrise auf, und er liefert auch gleich das entscheidende Stichwort: „Das heruntergewirtschaftete Abitur“ oder, wie es dann bei Heike Schmoll in der FAZ (24.10.1996) heißt, der „Ausverkauf“ des deutschen Abiturs, das immer weniger oder jedenfalls nicht mehr automatisch die Studierfähigkeit vermittelt. Etwa seit Ausgang der siebziger Jahre hält diese aktuelle Debatte über das gestörte Verhältnis zwischen Universität und Gymnasium - historisch genauer müßte man wohl sagen: die vorläufig letzte Runde in dieser Debatte - nun schon an.

In der Tat lassen sich solche öffentlichen Diskussionen über Vorbildung, Studierfähigkeit, Hochschulzugang, Überfüllung der Hochschulen und akademische Ausbildungskrise historisch bis weit in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Sie treten nicht kontinuierlich, sondern eher in charakteristischen

Wellenbewegungen auf. Zu den auslösenden Bedingungen scheinen, wie insbesondere die Untersuchungen von Hartmut Titze über den Akademikerzyklus gezeigt haben,² zeitlich versetzt ein Wachstum in der Studiennachfrage und zunehmende fachspezifische Übergangs- und Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen zu zählen. Diese Situation - Expansion der Nachfrage auf der einen Seite, Kontraktion des Bedarfs auf der anderen Seite - wird von den Hochschulen meist als eine durch eine falsche Politik der Öffnung hervorgerufene Überfüllung mit unzureichend vorgebildeten Studierenden wahrgenommen. Diese Situation verlangt dann nach entsprechenden Gegensteuerungsmaßnahmen, z.B. durch Einschränkung des Hochschulzugangs oder der Studienförderung.

Vor diesem Hintergrund besteht das historisch Spezifische an der gegenwärtigen Debatte primär darin, daß sich die Zunahme der Studienfrequenz und der akademischen Beschäftigungsprobleme in solchen quantitativen Dimensionen abspielt, die das bloße Vertrauen auf den nächsten Wachstumszyklus naiv erscheinen lassen. Dieses ist der wichtigste Grund dafür, daß die gegenwärtigen Probleme stärker als je zuvor mit strukturellen Konsequenzen für die Organisation des Bildungssystems und weitreichenden beschäftigungspolitischen Folgen für dessen Absolventen verbunden sind. Historisch konnten Expansion und Kontraktion bislang noch nach einer gewissen Zeit mit dem nächsten Konjunkturzyklus durch Wachstum oder Anpassung der bestehenden Systeme aufgefangen werden. Dagegen scheinen jetzt aufgrund der Größenordnung und Dramatik des Wandels erstmalig die traditionellen Systemstrukturen von der Schule über die Berufsbildung und die Hochschule bis hin zu Beruf und Beschäftigung selbst zur Debatte zu stehen, was speziell im Bereich der akademischen Ausbildung und Beschäftigung offenkundig als eine tiefgreifende Identitätskrise, als Entwertung der Abschlüsse und Bedrohung der traditionellen Berufspositionen wahrgenommen wird.

2 H. Titze: Der Akademikerzyklus - Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen 1990.

Ohne Zweifel kann heute jeder Hochschullehrer, wie frühere Generationen von Berufskollegen auch, mit Beispielen aus seiner Praxis aufwarten, die den Verdacht auf mangelnde persönliche Eignung und unzureichende schulische Vorbildung bei manchen Studierenden bestätigen. Und gelegentliche internationale Vergleichsstudien, wie die gerade für Schlagzeilen sorgende TIMSS-Studie³, zeigen ja auch, daß das deutsche Schulwesen in manchen Fächern - hier Mathematik und Naturwissenschaften - mehr leisten könnte, als es dies zur Zeit tatsächlich schafft. Mir scheint dennoch, daß die so populären (oben zitierten) Situationsbeschreibungen und Ursachenerklärungen empirisch und analytisch viel zu kurz greifen - und erst recht das damit verbundene kulturpessimistische Verfallsmodell, das der etwas simplen Logik folgt: je mehr, desto schlechter. Auch die darin implizit mitschwingende Hoffnung, durch eine kräftige Drosselung des Zugangs zu den Gymnasien und den Hochschulen die alten Zustände restaurieren zu können, hat mehr die Züge einer rückwärts gerichteten Sozialutopie an sich, die angesichts der engen Grenzen, die der staatlichen Steuerbarkeit von Bildungsströmen politisch und verfassungsrechtlich gesetzt sind, weit von jeder Realität entfernt ist.

Empirisch kann gegenwärtig über die Studierfähigkeit unserer Studienanfänger und Studierenden repräsentativ und generalisierbar kaum etwas ausgesagt werden. Von gelegentlichen, meist fachlich, lokal und methodisch sehr begrenzten Tests zu den Vorkenntnissen von Studienanfängern abgesehen, die in der Regel ein dramatisches Bild zeichnen, ist die letzte, breiter angelegte und methodisch elaboriertere Studierfähigkeitsuntersuchung, die Studie des Hochschul-Informationssystem (HIS) aus dem Jahre 1987,⁴ inzwischen zehn Jahre alt - und deren Ergebnisse bestätigten noch nicht einmal, jedenfalls nicht uneingeschränkt, den Verdacht eines generellen Studierfähigkeitsdefizits. In der Tat ist die

3 Vgl. den ausführlichen Bericht zur TIMSS-Studie (Third International Maths and Science Study) in: The Economist, March 29th 1997, S. 21-23.

4 F. Kazemzadeh/K.-H. Minks/R.-R. Nigmann: „Studierfähigkeit“ - Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität, Hochschul-Informationssystem GmbH, Reihe Hochschulplanung Band 63, Hannover 1987.

empirische Kenntnis im Problemfeld Studierfähigkeit, über die singulären Erfahrungen von Hochschullehrern und kaum verallgemeinerbare, sehr punktuelle Untersuchungen hinaus, gegenwärtig mehr als dürftig.

Es mag zwar das weit verbreitete Bedürfnis nach klarer Schuldzuweisung befriedigen, aber analytisch und theoretisch ist es doch wohl eine zu einfache Erklärung, die Probleme der gymnasialen Oberstufe und der Hochschulen primär auf das politische Versagen der deutschen Kultusminister zurückzuführen. Und eine konstruktive zukunftsorientierte Handlungsperspektive ist in der kulturpessimistischen Gymnasialkritik auch nicht zu erkennen. Denn die immer wieder erhobenen Forderungen nach einer Rekanonisierung der gymnasialen Oberstufe und nach Einführung von Hochschuleingangsprüfungen lassen die entscheidende Frage offen: Was bedeutet es für Gymnasien, Hochschulen und Arbeitsmarkt, wenn heute schon gut ein Drittel, bald vierzig Prozent und in Zukunft vielleicht ein noch größerer Anteil an den entsprechenden Altersjahrgängen die Hochschulreife erwirbt? Wie können und sollen Gymnasien und Hochschulen auf die ständig expandierende Bildungsnachfrage reagieren, welche strukturellen, institutionellen Reformen sind notwendig, um angesichts völlig veränderter Bildungsströme ein neues Gleichgewicht zwischen Quantität und Qualität herzustellen?

Mit einem Abbremsen oder gar Zurückdrehen der Entwicklung auf einen - wie immer gearteten - status quo ante (zum Beispiel, wie von manchen gefordert, mit scharfen Aufnahmeprüfungen) ist es nicht getan, dieser Weg wäre sogar nicht nur bildungspolitisch, sondern vor allem volkswirtschaftlich ausgesprochen kontraproduktiv. Es geht nicht darum, den vorhandenen Zustand schönzureden, ganz im Gegenteil. Weder das Gymnasium noch die Universität haben in ihren institutionellen Strukturen schon radikal das nachvollzogen, was in der internationalen Bildungsforschung und Bildungspolitik, bezogen auf die Entwicklung des Hochschulsektors, als „the shift from elite to mass higher education“ bezeichnet wird⁵ -

5 M. Trow: Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education, in: OECD (ed.): Policies for Higher Education - General Report, Paris 1974,

und diese ausgebliebene institutionelle Anpassung, dieser Spannungszustand zwischen expansiver Nachfrage und noch weithin traditionellen Strukturen, die für ganz andere Nachfrageströme geschaffen wurden, produziert eine Fülle von internen und externen Schwierigkeiten, an denen sich Gymnasium und Universitäten gegenwärtig „abzuarbeiten“ haben.

Mir scheint daher, daß die vorhandenen Probleme im Verhältnis zwischen Gymnasium und Universität in einem etwas tiefergehenden analytischen Bezugsrahmen diskutiert werden müssen, als dies in der öffentlichen Debatte über das Gymnasium der Fall ist. Statt oberflächlicher Erklärungen und Schuldzuweisungen käme es darauf an, den sozialen Wandel höherer und akademischer Bildung zu studieren, den Wandel des Gymnasiums und der Universität als Folge und Bestandteil tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen in den kulturellen Standards und gesellschaftlichen Anforderungen zu analysieren - und die auftretenden Probleme dann als Ergebnis einer Situation zu sehen, in der die bildungspolitischen Antworten und die institutionellen Reaktionen auf den Wandel entweder noch nicht gefunden oder die notwendigen Reformen nur unzureichend implementiert worden sind.

Ich will es dabei zunächst bewenden lassen und werde später noch einmal auf diese These zurückkommen. Um den Funktionswandel des Gymnasiums zunächst in historischer Perspektive darzustellen, möchte ich in den folgenden Ausführungen eine Begriffssystematik aufgreifen, die Max Scheler, neben Karl Mannheim der wichtigste Begründer der Wissenssoziologie, in den zwanziger Jahren eingeführt hat. In einem 1925 gehaltenen Vortrag über „Die Formen des Wissens und die Bildung“ hat Scheler drei Typen des Wissens unterschieden, die er

- „Bildungswissen“,
- „Erlösungs- und Heilswissen“ und
- „Herrschafts- und Leistungswissen“

p. 51-101. OECD: The Transition from Elite to Mass Higher Education - An International Conference, Canberra 1993. P. Scott: The Meanings of Mass Higher Education, Buckingham 1995.

nennt.⁶ Die Schelersche Definition dieser drei Wissenstypen soll hier nicht im einzelnen referiert werden, weil in den folgenden Ausführungen implizit deutlich wird, was damit jeweils gemeint ist.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, soll aber vorweg darauf hingewiesen werden, daß der soziologische Begriff des Wissens sehr viel weiter definiert ist als das schulpädagogische Verständnis von Wissen. Die Schulpädagogik versteht Wissen zumeist entweder als positives Wissen, als eine Summe von Kenntnissen oder kognitiv miteinander verknüpften Informationen, die dann von Fertigkeiten und Fähigkeiten unterschieden werden, oder Wissen wird in Form komplexer kognitiver Operationen definiert. Die Wissenssoziologie interessiert sich dagegen dafür, die Beziehungen zwischen Wertvorstellungen, Denkstrukturen, Bewußtsein und Ideen auf der einen Seite und gesellschaftlichen Prozessen, Strukturen und Institutionen auf der anderen Seite zu untersuchen. Hier geht es also primär um die gesellschaftliche Bedeutung sozialer Wissensinhalte. In bestimmten Typen des Wissens verdichten sich gleichsam historische spezifische gesellschaftliche Anforderungen oder Bedürfnisse, wobei die Art dieser Wechselbeziehung zwischen Wissen und sozialen Handlungsformen innerhalb der Wissenssoziologie selbst sehr kontrovers diskutiert wird.

Es ist nicht meine Absicht, mich hier grundsätzlich mit der Wissenssoziologie oder der Stellung Schelers innerhalb der Wissenssoziologie auseinanderzusetzen. Andere Ansätze führen da in der Erziehungs- und Bildungssoziologie wohl eher weiter. Ich möchte in den folgenden Ausführungen lediglich die Schelersche Unterscheidung zwischen verschiedenen Wissenstypen methodisch produktiv nutzen und *die These vertreten, daß es einen engen Zusammenhang zwischen dem Wandel höherer Bildung und der historischen Abfolge gesellschaftlich vorherrschender Wissenstypen gibt. Die Entwicklung des Gymnasiums spiegelt daher die historische Entwicklung gesellschaftlicher Wissensformen wider.* Im ersten Schritt möchte ich diese These für die geschichtliche Entwicklung des Gymnasiums und im zweiten Schritt dann für die aktuelle

6 M. Scheler: Die Formen des Wissens und die Bildung, in: Derselbe, Späte Schriften, Gesammelte Werke, Band 9, Bern/München 1976, S. 85-119.

Situation entwickeln. Dabei wird deutlich werden, daß die gegenwärtige Funktion des Gymnasiums nur zu verstehen ist, wenn der Schelerschen Systematik ein weiterer Typus gesellschaftlichen Wissens hinzugefügt wird.

2 Historische Ursprünge des Gymnasiums

Historisch gesehen hat sich in Deutschland die Institutionalisierung von Bildung gleichsam in verschiedenen Schichten vollzogen. Ich möchte hier an Wolfgang Schulenburgs prägnante Formulierung erinnern, daß das deutsche Bildungswesen entgegen seinem systematischen Aufbau nicht von seinem Fundament, der heutigen Grundschule, her gewachsen ist, sondern umgekehrt, „von oben nach unten“.⁷ Die höheren Etagen des Bildungswesens, die heutigen Gymnasien und Universitäten, bilden die ältesten Formen, die Ursprünge institutionalisierter Bildung in Deutschland, das Fundament, die Grundschule, aber - um im Bild zu bleiben - auch das Dach, die Weiterbildung, sind dagegen erst sehr viel später, im 19. oder 20. Jahrhundert errichtet worden. Dieses eigentümliche Entwicklungsmuster hängt unmittelbar, so Schulenburg, mit unterschiedlichen, zum Teil neuen, zum Teil veränderten Bedürfnissen und Anforderungen an die Leistungen zusammen, die Bildungsinstitutionen für die Gesellschaft erbringen und die in der Sprache der Soziologie in der Regel mit dem Begriff der Funktion bezeichnet werden.

Was Schulenburg für das Bildungswesen im allgemeinen formuliert hat, gilt auch im Mikrokosmos des höheren Schulwesens. Auch dieses hat sich historisch in verschiedenen Schichten entwickelt, und auch dieses Muster hat etwas mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen höherer Bildung zu tun, die sich in den durch die Institutionen jeweils repräsentierten Wissensformen manifestierten. Die älteste Schicht höherer Bildung stellen bekanntlich die in Deutschland bereits seit der Karolingerzeit nachweisbaren ersten kirchlichen Lateinschulen dar, die Klosterschulen, und - etwas später - die Dom- oder Kathedralschulen, wobei diese Schu-

7 W. Schulenburg: Schule als Institution der Gesellschaft, in: J. Speck/G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Band II, S. 391-422.

len, wie ihr Name bereits deutlich macht, meist keine selbständigen Einrichtungen, sondern Bestandteile kirchlicher Institutionen waren. Solange es keine anderen Schulen gab, hatten diese kirchlichen Schulen faktisch ein Bildungsmonopol inne.

Entstehung und Ausbreitung dieser Einrichtungen sind ursächlich mit der im Zuge der Christianisierung Europas erfolgten Distribution religiösen Erlösungs- und Heilswissens auf der Grundlage einer schriftlich tradierten Religion verbunden. Auf diese Weise drangen in die schriftlose germanische Kultur erstmals Elemente von Schriftkultur ein - und zwar zunächst im Medium der lateinischen Sprache. Dies setzte zumindest bei einer gesellschaftlichen Minorität, zunächst ausschließlich Angehörigen des Klerus, elementare Kompetenzen vorraus, die der Vermittlung durch organisiertes Lernen bedurften. Inhaltlich stand daher der Lateinunterricht, neben der selbstverständlichen alltäglichen religiös-theologischen Erziehung, im Zentrum. Bis weit in das 18. Jahrhundert hinein sollte sich die Dominanz der lateinischen Sprache nicht nur als Unterrichtsinhalt, sondern auch als schulisches Kommunikationsmedium halten, weshalb der Begriff der Lateinschule zum übergreifenden Typenbegriff für die verschiedenen höheren Schulformen bis zur Durchsetzung des neuen Gymnasialbegriffs im frühen 19. Jahrhundert geworden ist.

Es ist historisch von weitreichender Bedeutung gewesen, daß die Errichtung von Lateinschulen keineswegs nur aus dem kircheninternen Motiv der Nachwuchsrekrutierung und der weiteren Missionierung heraus erfolgte. Denn solange die Kirche noch alleinige Trägerin von Schriftkultur war, bediente sich auch die weltliche Macht, diejenigen Institutionen, die Jahrhunderte später, unter den Bedingungen einer stärkeren Differenzierung zwischen Staat und Gesellschaft, öffentliche Gewalt genannt werden, mangels eigener Kompetenz und mangels eines geeigneten Beamtenstabes überall dort des Wissens- und Kompetenzmonopols der Kirche, wo es für die Unterhaltung eines rudimentären Amts- und Rechtsverkehr geboten war. Von Anfang an hatten die kirchlichen Schulen, wie der religiöse Glauben überhaupt, aus der Sicht der weltlichen Mächte auch die Aufgabe, die politische und

kulturelle Vereinheitlichung der Territorialherrschaft, des jeweiligen Landes, zu unterstützen.

Religiöses Wissen als primärer Bezugskreis erfüllte also zugleich eine Nebenfunktion als elementares Leistungs- und Herrschaftswissen für politisch-administrative Zwecke, auch wenn diese Funktion sich anfangs nur sehr elementar und indirekt darstellte. Hier tritt ein weiterer charakteristischer Grundzug hervor: Die polyvalente Bedeutung des Wissens. Häufig ist es nicht ein Wissenstypus allein, sondern die wechselseitige Verstärkung oder Überlagerung mehrerer Wissenstypen gewesen, die die Errichtung oder den Wandel pädagogischer Institutionen hervorriefen. Dieser Grundzug tritt auch in der zweiten Stufe in der Entwicklung höherer Bildung hervor, den städtischen Lateinschulen, die zwar ebenfalls an den Bezugskreis religiösen Wissens gebunden waren, aber schon mit einer deutlichen weltlichen, bürgerlichen Komponente.

Im 13. Jahrhundert verloren die kirchlichen Lateinschulen mehr und mehr an Bedeutung. An ihre Stelle traten als Teil der mittelalterlichen Städtebildung die in der Trägerschaft des Magistrats, aber unter der Aufsicht einer lokalen Pfarrkirche stehenden städtischen Lateinschulen, die sogenannten Rats- und Stadtschulen. Der insbesondere im 14. und 15. Jahrhundert erfolgte Ausbau des städtischen Schulwesens wurde deutlich von den praktischen Bedürfnissen des städtischen Bürgertums und einer damit einhergehenden wachsenden Nachfrage nach schriftsprachlicher Bildung gefördert. Die Errichtung städtischer Schulen war häufig von heftigen Auseinandersetzungen zwischen städtischen Behörden und Kirche begleitet. Inhaltlich unterschieden sich die städtischen Lateinschulen jedoch kaum von den kirchlichen. Beide standen gemeinsam in der antiken, im 5. und 6. nachchristlichen Jahrhundert wieder aufgenommenen Tradition der *septem artes liberales*. Deshalb wurden die Lateinschulen nicht zufällig lange Zeit auch Trivialschulen genannt - nach dem *trivium*, der Grundstufe der *artes*.

Die dritte Schicht in der Entwicklungsgeschichte höherer Bildung sind die Universitäten. In Deutschland entstanden sie bekanntlich in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts, im europäischen Raum bereits gut 200 bis 250 Jahre früher und

gingen häufig aus schon existierenden Einrichtungen (z.B. Dom- oder Rechtsschulen) hervor. Aus heutiger Sicht mag es etwas merkwürdig klingen, die Universitäten in einem Zug mit höheren Schulen zu erwähnen. Aber die heute ganz selbstverständliche Sequenz im Bildungsgang - von der Grundschule ins Gymnasium und von dort in die Universität - mit geregelten Übergängen an den jeweiligen Nahtstellen hat sich erst viele Jahrhunderte später ausgebildet. Die mittelalterliche Bildungsverfassung kannte noch keine strenge Trennung zwischen schulischer Studienpropädeutik und akademischem Studium, die der heutigen Arbeitsteilung zwischen Gymnasien und Hochschulen entspricht. Schulen und Universitäten standen eher unverbunden, inhaltlich sich zum Teil überschneidend, nebeneinander als in einer stufenweisen curricularen Abfolge, wie wir sie heute kennen.

Zwar waren Universitäten, die sich in einem „Akt der Selbsthilfe“⁸ als genossenschaftliche Personenverbände mit hoher korporativer Autonomie, gleichsam als Stand eigener Art (z.B. mit eigener Gerichtsbarkeit), formierten, mit ihren zahlreichen Privilegien und Exemtionen und ihrem akademischen Graduierungsrecht rechtlich-institutionell von Lateinschulen deutlich unterschieden. In ihrer Frühphase, etwa bis zum Großen Schisma im 14. Jahrhundert, verstanden sich die Universitäten als gleichsam universale, allgemein zugängliche Institutionen der ganzen Christenheit, während die Lateinschulen regionale oder lokale Einrichtungen, in der Regel ohne korporative Rechte, waren. Begrifflich kam dieser Unterschied darin zum Ausdruck, daß die Universitäten als Lehranstalten zunächst unter dem Namen *studium generale* (was „Studium für alle“ heißt und das Prinzip der Allgemein zugänglichkeit zum Ausdruck bringen soll) und Lateinschulen als *studium particulare* geführt wurden, bis es mehr und mehr üblich wurde, die ganze Lehrinrichtung mit dem ursprünglich genossenschaftsrechtlichen Begriff der *universitas* zu bezeichnen, der sich zunächst nur auf die korporativen

8 O.G. Oexle: Alteuropäische Voraussetzungen des Bildungsbürgertums - Universitäten, Gelehrte und Studierende, in: W. Conze/J. Kocka (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I, Stuttgart 1985, S. 29-78. Vgl. auch W. Rüegg (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, Band 1, Mittelalter, München 1993.

Zusammenschlüsse von Magistern und Scholaren bezogen hatte.

Auch wenn Universitäten und Lateinschulen rechtlich streng getrennt waren, inhaltlich standen sie noch in keiner funktionalen Zuordnung zueinander. Dafür gibt es im wesentlichen drei Gründe. Der wichtigste Grund ist die von Lorenz von Stein so genannte „Tradition der freien Inscriptio“⁹, das völlige Fehlen der heute ganz selbstverständlichen Zugangsregelungen für den Übergang von der Schule zur Universität. Der Zugang zur Universität war noch nicht vom Nachweis einer abgeschlossenen schulischen Vorbildung abhängig, eine solche Regelung setzte sich erst mit der Einführung der Reifeprüfung im ausgehenden 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch. Diese rechtliche Freizügigkeit bedeutete freilich nicht, daß der Hochschulzugang jedermann offen stand. Vielmehr gab es hier eine ganze Reihe faktischer ständischer, geschlechtsspezifischer, religiöser und finanzieller Barrieren, aber eben keine nachzuweisenden schulischen Voraussetzungen. Es war noch lange Zeit keine Seltenheit, ein Universitätsstudium ganz ohne vorangegangenen Schulbesuch oder nur mit einer sehr rudimentären schulischen Vorbildung aufzunehmen.

Der zweite Grund besteht darin, daß es lehrplangeschichtlich zwischen Universitäten und den Lateinschulen eine weite Zone der Überschneidung gab. Die Eingangsfakultät der alt-europäischen Universität, die Artistenfakultät, stand, wie der Name schon deutlich macht, in der gleichen bildungstheoretischen Tradition der *artes* wie die Lateinschulen. Die Artistenfakultät hatte zunächst jeder Studierende zu absolvieren, bevor er in eine der drei sogenannten höheren Fakultäten (Theologie, Recht, Medizin) wechseln konnte. Die große Mehrzahl begnügte sich ohnehin mit dem artistischen Studium, nur eine Minderheit setzte dieses überhaupt in einer der oberen Fakultäten fort. Mit den Artistenfakultäten verfügten die Universitäten somit zunächst über eine eigene interne Vorbereitungs- oder Vorbildungsinstitution. Vom Umfang und von der Systematik her ging das artistische Studium allerdings

9 L. von Stein: Die Verwaltungslehre, Teil 8, Das Bildungswesen, 3. Teil, Die Zeit bis zum 19. Jahrhundert, Stuttgart 1884, S. 432.

über das meist auf das *trivium* beschränkte Angebot der Lateinschulen weit hinaus.

Der dritte Grund besteht in dem ausgeprägten Kanondenken und dem wenig dynamischen Wissenssystem mittelalterlicher Bildung. Man muß sich dabei vor Augen halten, daß die Idee eines verbindlichen Bildungs- und Fächerkanons als Fundament der Studierfähigkeit, in Anknüpfung an die antike *artes*-Tradition, scholastischen Ursprungs ist, auch wenn der Begriff der Studierfähigkeit damals noch keine Rolle spielte. In der Tat konnten es die mittelalterlichen Lateinschulen und die Artistenfakultäten der alten Universitäten noch bewerkstelligen, von dem gemeinsamen, vergleichsweise schmalen Fundament der *septem artes liberales* aus auf eine noch ganz unspezialisierte und wenig innovative Wissens- und Wissenschaftssystematik vorzubereiten. Das leitende methodologische Prinzip bestand ja mehr in der logischen Ordnung und Begründung als in der kritischen Prüfung und innovativen Weiterentwicklung des vorhandenen Wissens. Die moderne Forschungsuniversität entstand erst mit der Aufklärung und setzte sich dann mit der neuhumanistischen Universitätsreform im 19. Jahrhundert als Leitmodell für die Reorganisation der deutschen Universitäten durch.

Wissenssoziologisch gesehen hatte die Entstehung und Ausbreitung der alteuropäischen Universität zwei wesentliche Konsequenzen, die für die Entwicklung höherer Bildung später von großer Bedeutung sein sollten.

- Erstens wurde unter dem Einfluß der Scholastik der traditionelle Vorrat an religiösem Heils- und Erlösungswissen einer rationalen Durchdringung durch philosophische Systematisierung unterworfen, in der schon, wenigstens ansatzweise, ein anderer Wissenstypus durchscheint, nämlich der des theoretischen, des analytischen Wissens. Die spätere vernichtende Kritik, die die Humanisten (etwa Melancthon in seiner bekannten Wittenberger Antrittsvorlesung zur Reform des akademischen Studiums) an einer formalistisch erstarrten Scholastik übten, übersieht meiner Meinung nach deren zentrale Bedeutung für die Entstehung einer theoretischen Wissensform, die das Verhältnis zwischen Universität und höheren Schulen in den

kommenden Jahrhunderten grundlegend umgestalten sollte.

Stärker als an den Lateinschulen, in denen es ja primär um - modern gesprochen - Grundbildung ging, waren die *artes* an den Universitäten, insbesondere im Kontext der großen philosophischen Streitfragen der Scholastik, vom Prinzip der „theoretischen Neugierde“¹⁰ durchdrungen. Mit der Zeit vergrößerte sich dadurch - angesichts der ganz unterschiedlichen kognitiven Anforderungen - die intellektuelle Distanz zwischen Schulen und Universitäten erkennbar. Damit begann ein langsamer Prozeß der Entkoppelung der Artistenfakultät von propädeutischen Aufgaben, der dann später unter dem Einfluß des Humanismus einen ersten Höhepunkt erreichte und geistesgeschichtlich in der Aufklärung mit dem Aufkommen des modernen forschungsbezogenen Wissenschaftsbegriffs seinen Abschluß fand.

- Zweitens waren mit der Entstehung der alteuropäischen Universität der bildungs- und berufsgeschichtlich zentrale Vorgang der Anerkennung und Organisation intellektueller Arbeit als Beruf und die allmähliche Ausbildung und Institutionalisierung entsprechender Berufsrollen verbunden - und dazu gehörte untrennbar auch die Normierung der Qualifizierungswege, in denen das erforderliche Professionswissen vermittelt wurde. Auch dieser Prozeß verlief gleichsam „von oben nach unten“. Er begann mit der Normierung des akademischen Lehramtes und bezog dann nach und nach alle gelehrten Berufe ein. Dieser sozialgeschichtlich höchst bedeutsame Prozeß der Verberuflichung gelehrter Arbeit ist dadurch unterstützt worden, daß die alte Universität neben ihrer internen Reproduktion auch eine externe Funktion erfüllte, zunächst eher als latenter Nebeneffekt, später, besonders in der Zeit der territorialstaatlichen Hochschulpolitik, dann als selbstgestellte oder zugewiesene Aufgabe.

Relativ schnell fand die Universität ihre soziale Rolle in der Bereitstellung von Leistungs- und Herrschaftswissen

10 H. Blumenberg: Der Prozeß der theoretischen Neugierde, 2. Auflage Frankfurt 1980.

für eine zwar noch sehr langsam, aber doch kontinuierlich wachsende Nachfrage seitens weltlicher Gewalten, die über das traditionelle Feld der Kirche hinaus neue Beschäftigungsmöglichkeiten, insbesondere in den territorialen und städtischen Diensten, schuf. Auch hier tritt als charakteristisches Grundmuster wieder die Polyvalenz des Wissens und der gesellschaftlichen Anforderungen hervor. Abschlußprüfungen, verbunden mit beruflichen Berechtigungen, waren für den Berufszugang damals allerdings in der Regel noch nicht erforderlich. In einer weithin analphabetischen Kultur zählte in erster Linie die faktische Kompetenz (z.B. im Lesen und Schreiben) und nicht das Zertifikat. Akademische Prüfungen waren, von wenigen repräsentativen Positionen abgesehen, hauptsächlich für eine akademische Laufbahn, die Kooptation in den Lehrkörper einer Universität, notwendig.

Die weitere Entwicklung zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert ist - in den Begriffen Max Schelers formuliert - primär dadurch gekennzeichnet, daß die Bedeutung religiöser Wissensformen für die Institutionen höherer Bildung immer mehr abnahm und an ihre Stelle mit wechselnden Akzenten die Vermittlung von Leistungs- und Herrschaftswissen und von Bildungswissen trat. Der Typus des Bildungswissens fand in größerem Umfang erstmals mit dem Humanismus und der Reformation Eingang in das höhere Schulwesen. Mit einer Fülle neuer Schulordnungen, deren wichtigste Autoren Melanchthon, Sturm und Bugenhagen waren, versuchten die protestantischen Territorialstaaten das höhere Schulwesen neu zu ordnen. Die damit verbundene Lehrplanreform nahm auch Impulse aus der humanistischen Renaissance antiken Bildungswissens auf. Am deutlichsten war davon der Lateinunterricht betroffen.

Auch wenn in der Praxis noch lange Zeit eine breite Zone der Überschneidung bestand, schärften Humanismus und Reformation das Bewußtsein für eine funktionale Differenzierung zwischen schulischer Studienpropädeutik und akademischem

Studium.¹¹ Dazu hat nicht zuletzt auch eine Art „Philologisierung“ der alten Artistenfakultät beigetragen, die sich jetzt zugunsten der wissenschaftlichen Pflege der humanistischen Disziplinen immer mehr von ihrer Vorbildungsaufgabe entfernte und deren verändertes Selbstverständnis sich in ihrer neuen Bezeichnung als Philosophische Fakultät niederschlug. Weitaus wichtiger als die eher bescheidenen curricularen Reformen, schließlich bestand das Kerncurriculum bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts sowohl in den protestantischen als auch den katholischen Lateinschulen weiterhin vorrangig aus Latein und Religion, nur wenige leistungsfähigere Schulen boten ein breiteres Curriculum, ist jedoch eine andere Folge der Reformation.

Mit der Entstehung des landesherrlichen Kirchen- und Schulregiments artikulierten sich deutlicher als je zuvor das Interesse und die Verantwortung des Staates für das höhere Schulwesen. Luther und Melancthon haben dieses immer wieder betont. In der stufenweisen Überführung eines eher unstrukturierten, korporativ organisierten Bildungswesens in ein staatliches Bildungssystem ist dies ein ganz wichtiger Schritt gewesen, auch wenn der Vorgang der Systembildung mit dem Staat als zentralem Akteur erst im frühen 20. Jahrhundert seinen (vorläufigen) Abschluß fand. So ist z.B. noch der heutige Grundsatz des Kulturföderalismus, einer der tragenden bildungserfassungsrechtlichen Pfeiler der Bundesrepublik, wesentlich auf die bildungspolitische Rolle des Staates in den frühneuzeitlichen Territorien zurückzuführen. Die stärkere Schulinitiative der protestantischen Landesherrn, denen später entsprechende Aktivitäten auch auf katholischer Seite folgten, führte zu einer allmählichen Verdichtung des höheren Schulangebotes in den Städten, so daß es jetzt mehr und mehr zur Regel wurde, vor der Studienaufnahme eine Schule besucht zu haben.

Darüber hinaus wurde in vielen protestantischen Territorien ein neuer Typus von höherer Schule eingerichtet, die in der Trägerschaft des Landesherrn stehende staatliche

11 Vgl. hierzu A. Seifert: Das höhere Schulwesen - Universitäten und Gymnasien, in: N. Hammerstein (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 1, 15. bis 17. Jahrhundert, München 1996, S. 197-344.

Gelehrtenschule (mit regional unterschiedlichen Bezeichnungen). Sie sollte den Schulbesuch fördern und durch Rekrutierung geeigneter Schüler auf das Studium an einer (oder der) Landesuniversität und den anschließenden Eintritt in den Landesdienst oder einen anderen gelehrten Beruf vorbereiten. Zu den herausragenden Prototypen der humanistisch-protestantischen Gelehrtenschule in territorialstaatlicher Trägerschaft zählen ohne Zweifel die drei berühmten sächsischen Fürstenschulen St. Afra (Meißen), Grimma und Pforta (heute in Sachsen-Anhalt gelegen), gegründet in den Jahren 1543 bzw. 1550 vom damaligen sächsischen Landesherrn. Diese Schulen hiessen nicht etwa deshalb Fürstenschulen, weil, wie manche meinen, dort die zukünftigen Fürsten bzw. der Landesadel erzogen wurden, sondern weil diese Schulen in der Trägerschaft des Landesfürsten standen. Sie waren sozial viel durchlässiger, als ihr Name dies - falsch verstanden - vermuten läßt.

Die neue staatliche Fürsorge für das höhere Unterrichtswesen erfolgte keineswegs uneigennützlich oder nur aus der Sorge um die rechte Erziehung der Untertanen. Vielmehr manifestierte sich hier eine Interessenslage, die bis in das 19. Jahrhundert hinein die höhere Schulentwicklung bestimmen sollte. Mehr und mehr wurde das Interesse der Städte und der Länder an funktionalem Leistungs- und Herrschaftswissen zum dynamischen Moment der Bildungsentwicklung von der Reformation bis zum späten Absolutismus. Nachwuchsrekrutierung und Vorbereitung auf das Studium an der jeweiligen Landesuniversität mit dem Ziel, Geistlichkeit, Staatsdiener und Schulpersonal auszubilden, waren die primären Motive, die die frühneuzeitliche Schulexpansion trugen. Das „Gymnasialwesen entfaltete sich in dem Maße, wie praktisches und gelehrtes Wissen soziale Bedeutung erlangten“.¹²

Städtische Lateinschulen und landesherrliche Gelehrtenschulen blieben bis zur neuhumanistischen Gymnasialreform die beiden wichtigsten höheren Schultypen in der frühen Neuzeit. Ihre soziale Bedeutung bezog höhere Bildung aber auch hier wieder aus der Polyvalenz des Wissens. Ihre faktische

12 R. van Dülmen: Die Entstehung des frühneuzeitlichen Europa 1550-1648, Frankfurt 1982, S.125.

Bedeutung bestand nämlich keineswegs allein in ihrer studienpropädeutischen oder zum Landesdienst hinführenden Funktion. Angesichts der völligen Unterentwicklung alternativer Schulangebote - die ersten Vorläufer der späteren Realschulen entstanden erst im 18. Jahrhundert, Elementarschulen wurden, soweit überhaupt vorhanden, von den Kirchen- und Schulbehörden noch eher mit Mißtrauen betrachtet - erfüllten diese Schulen vielmehr die Funktion einer allgemeinen Stadtschule, die auch von denjenigen Kindern aus dem kaufmännisch oder gewerblich tätigen Stadtbürgertum besucht wurde, die gar nicht an „höherer“ Bildung, sondern eher an einer halbwegs fundierten schulischen Grundausbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen interessiert waren.

Diese breitere Funktion haben Bildungshistoriker (wie Detlef K. Müller, Karl-Ernst Jeismann oder Peter Lundgreen) im Auge, wenn sie von einer städtischen Einheitsschule sprechen, funktional völlig zutreffend, wegen der Gesamtschulanalogie aber vielleicht kein ganz glücklicher Terminus, weil es sich gewiß um keine Einheits- oder Gesamtschule im modernen Verständnis handelte. Wer nicht an einem Universitätsstudium, sondern nur an einer besseren Elementarbildung interessiert war, besuchte ein paar Jahre eine Schule und ging dann ab. Erst im Laufe des 19. Jahrhunderts, mit fortschreitender Differenzierung des städtischen Schulangebots, ging diese Funktion der höheren Schule allmählich auf andere Einrichtungen über.

Im 17. und 18. Jahrhundert breitete sich auch der Begriff des Gymnasiums weiter aus, ohne jedoch schon einheitlich die zur Hochschule hinführenden Institutionen zusammenzufassen. Gymnasien - meist als akademisches Gymnasium oder *gymnasium illustre* bezeichnet - repräsentierten vielmehr einen speziellen Typus, eine Art Hybrideinrichtung, die zum Teil eine schulische Grundbildung, zum Teil weiterführende akademische Studien bis in die Fakultätsstudien hinein anbot. Auch in vielen katholischen, insbesondere den vom Jesuitenorden getragenen oder beeinflussten Bildungseinrichtungen waren die Übergänge zwischen Vorbildung und Studium weithin fließend. Mit der Reformation wurden an vielen protestantischen Universitäten sogenannte Pädagogien einge-

richtet, internatsförmige Einrichtungen zur Vorbereitung auf das eigentliche Studium. Diese Beispiele zeigen, wie wenig in dieser Zeit schon eine strenge funktionale Arbeitsteilung und institutionelle Trennung zwischen schulischer Studienpropädeutik und Universitätsstudium vollzogen waren, auch wenn diese allmählich immer deutlicher Gestalt annahmen.

3 Die Entstehung des modernen Gymnasiums

Zwischen etwa 1780 und 1840 vollzog sich in den meisten deutschen Staaten - allen voran Preußen und Bayern, stellvertretend für die protestantischen und die katholischen Länder - die Umformung des alten Latein- und Gelehrten Schulwesens in das moderne Gymnasium. Dabei wurde auch das Verhältnis zwischen höherer Schule und Universität aus seiner ursprünglichen Ungeschiedenheit endgültig in eine klar gegliederte Stufenfolge überführt. Der im Bildungsverhalten schon weitgehend vollzogenen Praxis, vor der Studienaufnahme eine Schule (oder Privatinstruktion) zu besuchen, folgte nun auch die formelle Differenzierung der früher zusammengefaßten Aufgabenbereiche von Propädeutik und Studium. Was neben der organisatorischen und curricularen Ausgestaltung der neuen Gymnasien noch fehlte, war die notwendige Regelung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Die Gründe für die an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert auf breiter Basis einsetzenden Bestrebungen zur Reform der höheren Schulen waren vielschichtig.

Sie hatten zum Teil mit dem unbefriedigenden Zustand der Schulen und mit neuen Erwartungen und Aufgabenzuweisungen seitens des Staates zu tun, zum Teil mit den Einflüssen pädagogischer Reformbewegungen, insbesondere der verschiedenen Strömungen, die unter dem Begriff des deutschen Bildungsidealismus zusammengefaßt werden. Die in weiten Regionen Deutschlands bis zum Ende des 18. Jahrhunderts vorherrschende, seit der Reformationszeit nur unwesentlich veränderte althumanistisch-protestantische Lateinschule, die charakteristische Schule des protestantischen Territorialstaates, war inzwischen in eine tiefe Krise geraten. Viele Schulen befanden sich in einem miserablen Zustand, die Disparitäten zwischen einer kleinen Zahl gut dotierter, entwicklungsfähigerer Schulen (meist unter einem

besonderen Patronat) und der großen Zahl kleiner, vernachlässigter Schulen waren unübersehbar.

Im Zeitalter der Aufklärung wiesen die Lehrpläne, noch ganz vom reformatorischen Wissensbegriff geprägt, einen beträchtlichen Modernitätsrückstand auf. Schulen, die sich den neuen Tendenzen im Lehrplan oder in anderer Weise geöffnet hatten, blieben vereinzelt. Darüber hinaus brach im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine Diskussion über die Trennung zwischen gelehrter, auf die Universität vorbereitender Bildung einerseits und bürgerlicher, zu einem kaufmännischen oder gewerblichen Beruf hinführender Bildung andererseits auf. Der Sache nach lief dies auf eine Aufspaltung der bislang von den Latein- und Gelehrtenschulen faktisch erfüllten Integration bürgerlicher und gelehrter Bildung zugunsten einer berufsständischen Differenzierung der Bildungswege hinaus. Hier liegen die ersten Anfänge für die allerdings erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts abgeschlossene Ausbildung eines gegliederten Sekundarschulsystems.

Für Preußen, dessen Regelungen in den anderen deutschen Ländern zum Teil bereits seit 1834, spätestens aber nach 1871 mehr oder weniger normbildend wurden, lassen sich die wichtigsten Stufen in der spannungsreichen Transformation der alten Schullandschaft in das neue Gymnasialwesen in fünf Punkten zusammenfassen:¹³

- Erstens: An die Stelle der zersplitterten älteren Träger-schaften und Zuständigkeiten trat jetzt eine stärker vereinheitlichte und organisierte staatliche Schulaufsicht und Schulverwaltung. Bekanntlich proklamierte das Allgemeine Preußische Landrecht von 1794, die wichtigste Rechtskodifikation des ausgehenden aufgeklärten Absolutismus, die Staatlichkeit der Schulen und der Universitäten. Allerdings lagen in der frühen Neuzeit, vor dem Hintergrund überhaupt nur rudimentär ausgebildeter

13 Vgl. hierzu die beiden grundlegenden Werke von K.-E. Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Band 1, Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787 bis 1817, Stuttgart 1974/1996; Band 2, Höhere Bildung zwischen Reform und Restauration 1817 bis 1859, Stuttgart 1996.

Staatlichkeit, Welten zwischen einer Rechtsnorm und der Rechtsrealität, wie Wolfgang Neugebauer eindrucksvoll für die absolutistische Schulpolitik in Preußen gezeigt hat.¹⁴ So ist die Realisierung der staatlichen Organisation des Bildungswesens überhaupt erst im frühen 20. Jahrhundert abgeschlossen worden. Weit vor dem niederen Schulwesen wurde das Staatsmonopol jedoch im höheren Schulwesen hergestellt, was nicht nur für die Schulaufsicht und die Finanzierung, sondern auch für Status und Besoldung der Lehrer von großer Bedeutung war.

Die neue, aktivere Rolle des Staates spiegelte sich bereits in der Einrichtung des Oberschulkollegiums in Preußen (1787), das trotz seiner begrenzten Kompetenzen - bestimmte Regionen und Schulen waren seiner Zuständigkeit entzogen, die Mitglieder nahmen ihre Aufgaben noch im Nebenamt war - so etwas wie die erste zentrale Behörde für das höhere Schulwesen in Preußen war. Im Kontext der preußischen Reformbewegung nach 1806, zu deren zentralen Vorhaben und Maßnahmen auch eine grundlegende Verwaltungsreform zählte, wurde die Bildungsverwaltung sowohl auf zentraler Ebene (Ausgliederung der bisherigen Sektion für Schulangelegenheiten aus dem Innenministerium als selbständiges Kultusministerium) wie auch auf der mittleren Ebene der Provinzen und Regierungen und auf der lokalen Ebene der Städte - die ländlichen Regionen waren für das höhere Schulwesen noch so gut wie bedeutungslos - neu geordnet. Aufsicht und Verwaltung der höheren Schulen erhielten damit eine Form, deren Grundzüge noch in der heutigen Organisation von Schulaufsicht und Schulverwaltung zu erkennen sind.

- Zweitens: Der Übergang von der Schule zur Universität wurde zwischen 1788 und 1834 mit drei Verordnungen zur Maturitätsprüfung schrittweise vom Nachweis des Reifezeugnisses abhängig gemacht. Nachdem frühere Versuche zur Steuerung des Hochschulzugangs über Eingangsprüfungen der Universität fehlgeschlagen waren, führte Preußen als erster deutscher Territorialstaat mit einer vom

14 W. Neugebauer: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin/New York 1985.

Oberschulkollegium vorbereiteten Verordnung aus dem Jahr 1788 die Reifeprüfung als Voraussetzung für den Hochschulzugang ein. Der erfolgreiche Abschluß der Reifeprüfung war jedoch keineswegs für alle Schulabgänger bzw. Studienanfänger obligatorisch, sondern zunächst nur für diejenigen, die auf eine Studienförderung angewiesen waren. Wer kein schulisches Abschlußzeugnis vorweisen konnte, mußte sich einer recht unverbindlichen Aufnahmeprüfung an der Universität unterziehen. Studieren konnte man aber auch, ohne eine der beiden alternativ vorgesehenen Prüfungen bestanden zu haben. Jeder weitergehende Versuch einer generellen Bindung des Hochschulzugangs an eine mit dem Reifezeugnis nachzuweisende Befähigung wurde als unzulässiger („despotischer“, wie es in einer Quelle heißt) staatlicher Eingriff in die bürgerlicher Freiheit der Väter betrachtet, über den Bildungsweg ihrer Söhne frei entscheiden zu können.

Erst mit zwei weiteren Reifeprüfungsverordnungen, die eine datiert aus dem Jahre 1812, dem Höhepunkt der preußischen Reformzeit, die letzte aus dem Jahr 1834, also schon inmitten der Restaurationszeit, wurde das Netz der Studienzulassung enger geknüpft und der „Schlußpunkt der staatlichen Monopolisierung der Zugangschancen zu den Universitäten“¹⁵ gesetzt. Der bisherige Prüfungs dualismus wurde beseitigt und die Geltung der Reifeprüfung damit auf (fast) alle Studienanfänger an preußischen Universitäten ausgedehnt. Auch wurden die formalen Prüfungsbestimmungen langsam in Richtung eines inhaltlich normierten Anforderungskanons erweitert. Nach 1834 waren nur noch Gasthörer und Studiengänge ohne staatliche Abschlußprüfung von dieser Regelung ausgenommen, bis diese dann später ebenfalls einbezogen wurden. Bildungsgeschichtlich ist jedoch bemerkenswert, daß die erstmalige Einführung des Abiturs (im Jahr 1788) der erst mehr als 20 Jahre später einsetzenden organisatorischen und inhaltlichen Reform des preußischen höheren Schulwesens zeitlich vorausging. Ebenfalls im Jahr 1834 kam es im übrigen zu einer ersten Ver-

15 H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus, Göttingen 1976 (Neuaufgabe), S. 91.

einbarung der deutschen Territorialstaaten über die Einführung und wechselseitige Anerkennung der Reifeprüfung.

- Drittens: Zwischen 1809 und 1812 wurde von Humboldt und Söüvern das Projekt einer der allgemeinen Menschenbildung verpflichteten Nationalschule entworfen, in dem das Gymnasium die mittlere Stufe zwischen Elementarunterricht und Universität darstellte. Das von ihnen entwickelte Modell einer Stufenschule wies zwar zwischen Humboldts ursprünglichen Schulplänen und Söüverns späterem Schulgesetzentwurf einige Unterschiede auf, das Gymnasium bildete jedoch in allen Plänen und Entwürfen eher eine horizontale Stufe als eine vertikale Säule in der Bildungsorganisation. Dieses Konzept scheiterte endgültig mit der Ablehnung des schon gemäßigten Söüvernschen Entwurfes für ein Unterrichtsgesetz Anfang der zwanziger Jahre im illiberalen Klima der Restaurationszeit, in dem das Stufenkonzept wegen seiner „gleichmacherischen“ Tendenz keine Realisierungschance mehr fand. Die weitere preußische Schulpolitik schlug dann bekanntlich den Weg ein, das Gymnasium als grundständigen Schulzweig, bis 1918 in den meisten deutschen Ländern noch mit eigenen Vorschulen, neben anderen Schultypen auf- und auszubauen.

Obwohl somit die ganz großen Pläne historisch ihrer Zeit zu weit vorauswaren, formten sich in der Reformzeit die Konturen des neuen preußischen - des späteren deutschen - Gymnasiums aus. Vier Maßnahmen haben dazu beigetragen: Neben den beiden bereits erwähnten Maßnahmen zur Novellierung der Reifeprüfungsverordnung (1812) und zur Reform und Organisation der höheren Schulverwaltung waren dies die mit dem „examen pro facultate docendi“ von 1810 eingeleitete Normierung der Gymnasiallehrerbildung sowie schließlich die begonnene, aber erst mit dem gymnasialen Normallehrplan von 1837 mehr als 20 Jahre später abgeschlossene Lehrplanreform. Von besonderer Bedeutung war dabei die Regelung der Gymnasiallehrerbildung durch Einführung des philologischen Staatsexamens. Damit wurde die endgültige Trennung eines eigenständigen Gymnasiallehrerberufs von einem theologischen Studium und von

einer Lehrtätigkeit, die mehr eine Durchgangsstation zu einer Pfarrstelle war, vollzogen. Zugleich gewann die Philosophische Fakultät, die ihre alte Vorbildungsaufgabe inzwischen ja verloren hatte, mit der Gymnasiallehrer-ausbildung eine eigenständige neue Aufgabe, die sie als Berufsfakultät den anderen Fakultäten gleichberechtigt an die Seite stellte.

- Viertens: Die preußische Bildungsverwaltung nutzte die neue Reifeprüfung gezielt als ein Instrument, aus der großen Zahl der alten, zum Teil völlig vernachlässigten Lateinschulen diejenigen leistungsfähigeren Schulen herauszufiltern, denen jetzt exklusiv das Recht zur Abnahme der Reifeprüfung - das sogenannte Dimissionsrecht - zuerkannt wurde. Diese privilegierte Gruppe, etwa ein Viertel des ursprünglichen Bestandes, wurde jetzt nach einer Ministerialverordnung aus dem Jahr 1812 einheitlich als Gymnasium bezeichnet. Die übrigen Schulen, soweit sie nicht ganz verschwanden, bildeten das Reservoir, aus dem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Kern der (zunächst noch lateinführenden) Bürger- und Realschulen hervorging. Es war vor allem diese mittlere, aber noch zum höheren Schulwesen zählende Schicht, die, im Vergleich zur relativ kontinuierlichen Entwicklung des Gymnasiums, die Dynamik der preußischen Schulentwicklung im 19. Jahrhundert bestimmte. Trotz dieser Entwicklung behielt das Gymnasium zunächst noch bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein seine doppelte Bedeutung als allgemeine bürgerliche Stadtschule und als Gelehrtenschule neuer Form.

Mit der allmählichen Differenzierung und Konsolidierung einer schulischen Alternative, die den praktischen Bildungsbedürfnissen des nicht an klassischer Bildung interessierten städtischen Bürgertums stärker Rechnung trug, vollzog sich langsam eine Trennung zwischen beiden Funktionen. Der Strukturwandel des höheren Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (mit dem Aufkommen realistischer Gymnasien) und die Profilierung eines mittleren Schulwesens, das nicht zum Abitur führte, haben hierzu entscheidend beigetragen. Es dauerte allerdings noch Jahrzehnte, bis das Gymnasium nicht nur seinem bildungstheoretischen Selbstverständnis,

sondern auch dem Schulbesuch nach primär auf das Ziel des Abiturs und der Hochschulreife ausgerichtet wurde. Erst jetzt wurde der vorzeitige Abgang aus dem Gymnasium vom Normalfall mehr oder weniger zum Zeichen des Schulscheiterns. Eine bleibende Wirkung Humboldts, auch hier seiner Zeit voraus, besteht gewiß darin, Gymnasium und Universität bildungstheoretisch zu einem Regelkreis zusammenzufügen, in dem das Gymnasium die Grundstufe der Allgemeinbildung und die eher berufsfern gedachte Universität deren Vollendung nach dem Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“ darstellten.

- Fünftens: Die eigentliche inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des neuen Gymnasiums erfolgte nicht in der - ohnehin sehr kurzen - Amtszeit Humboldts, sondern vollzog sich im Zeitraum zwischen 1820 und 1860, also nach dem Ende der preußischen Reformperiode. In dieser Zeit entstand das, was Karl-Ernst Jeismann die „besondere Signatur“ des preußischen Gymnasiums genannt hat: „Das Gymnasium als strenge altklassische Anstalt mit dem Monopol der Universitätszulassung“ mit einheitlichem, starrem Lehrplan, neunjährigem Klassensystem, festen Stundentafeln, strengen Leistungskontrollen und Versetzungsregeln, hoher Disziplin sowie detailliert normierter Abschlußprüfung.¹⁶ Das besondere Verdienst hierfür kommt insbesondere dem Gymnasialreferenten im Preußischen Kultusministerium, Johannes Schulze, zu, weshalb das preußische Gymnasium eigentlich nicht „Humboldtsches“, sondern „Schulzesches Gymnasium“ genannt werden müßte. Weitgehend unspektakulär, mit einer Vielzahl administrativer Feinregelungen organisierte und vereinheitlichte die preußische Bildungsverwaltung in dieser Zeit das neue Gymnasium mit seinem Doppelcharakter als Staatsschule bzw. Staatsdienerschule und Schule der gebildeten Stände. Das Ergebnis war weniger eine Institution zweckfreier humanistischer Persönlichkeitsbildung als eine hochgradig durchorganisierte Leistungsschule, deren massiver Erfolgs-

16 Jeismann, a.a.O., insbesondere Bd. II, Einleitung und Schluß.

druck in Verbindung mit der curricularen Konzentration auf die alten Sprachen von Zeit zu Zeit in der Öffentlichkeit kritische Debatten über Überbürdung und Überforderung der Schüler und den eigentlichen Sinn gymnasialer Schulbildung hervorriefen. Dem hohen Sozialprestige stand eine meist latente, gelegentlich manifeste Kritik am preußischen Gymnasium gegenüber. Diese wurde jedoch auf Dauer von der sozialen Bedeutung gymnasialer Schulbildung und erst recht des Abiturs als eine Art geistiger und sozialer Ritterschlag verdeckt. Gymnasium und Abitur haben - wie schon zeitgenössische Beobachter wie Friedrich Paulsen erkannten - ihre hohe Anerkennung nicht allein aus ihrer funktionalen Qualifizierungsleistung bezogen, sondern auch oder sogar in erster Linie aus ihrer sozial-distinktiven Funktion. Das Reifezeugnis hob seinen Inhaber als gebildete Persönlichkeit aus der grauen Masse des ungebildeten Volkes deutlich heraus und stellte der Geburtsaristokratie eine - dem eigenen Anspruch nach gleichwertige, in der Realität aber oft doch verkannte - Geistesaristokratie an die Seite.

Zur „Signatur“ des preußischen Gymnasiums gehört an vorderster Stelle auch ein höchst prekäres Verhältnis zwischen Bildungswissen und Leistungs- bzw. Herrschaftswissen. Seiner Philosophie und seinem öffentlichen Image nach verkörpert das Gymnasium die Idee allgemeiner humanistischer, ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung und Hochschulreife, eines ausdrücklich von beruflichen Zwecken unabhängigen, der beruflichen Qualifizierung vorgeordneten klassischen, sprachlich-literarischen und ästhetischen Bildungswissens, wie Humboldt und andere neuhumanistische Bildungstheoretiker - zum Beispiel Thiersch und Niethammer, die für die Gymnasialentwicklung in Bayern eine ähnliche Rolle wie Humboldt in Preußen spielten - immer wieder betonten. Vor diesem Hintergrund sind auch mehrfache Versuche unternommen worden, Entstehung und Entwicklung des Gymnasiums historisch von seiner Bildungsidee her zu rekonstruieren.

Tatsächlich ist das preußische Gymnasium jedoch nicht um eine Bildungsidee herum aufgebaut worden, sondern in erster Linie ein Ergebnis des bereits seit längerem beobachtbaren

wachsenden Interesses des Staates an fachlichem Leistungs- und Herrschaftswissen - oder anders formuliert: an der Rekrutierung und Ausbildung eines fachlich qualifizierten Beamtenstabes als professionellem Träger staatlichen Handelns. Und dieses Interesse manifestierte sich am deutlichsten in der Priorität, die der Regelung des Hochschulzugangs vor allen inhaltlichen und organisatorischen Fragen der Ausgestaltung des gelehrten Schulwesens zukam. Mehrere historische Bezüge, z.T. bereits seit dem ausgehenden Mittelalter und der Reformationszeit, sind hier von Bedeutung.

- Erstens die Entwicklung früh-neuzeitlicher Staatlichkeit, die im Absolutismus einen Höhepunkt fand und die mit der Konzentration bisher eher dezentral organisierter politisch-administrativer Funktionen in den Händen der territorialstaatlichen Gewalten, in der Regel des Landesherrn, an die Stelle der älteren Formen personaler Herrschaftsausübung mehr und mehr die bürokratische Organisation von Behörden setzte,
- zweitens die allmähliche Durchsetzung des fachbezogenen Bildungs- und Leistungsprinzips gegenüber den älteren Formen ständischer Positionszuweisung, die sich vor allem in der Ablösung des nicht-ständigen, nicht-fachmäßig geschulten Amtsinhabers durch den neuen Typus des hauptberuflich tätigen und fachlich vorgebildeten Beamten niederschlug,
- und drittens die erforderliche Neuordnung der akademischen Berufe, da der ältere Gelehrtenstand, wie ihn die alte Universität hervorgebracht hatte und für den eher ein alt-humanistisch-gelehrter Habitus als eine durch Prüfungen, Abschlüsse und Zertifikate nachweisbare Qualifikation maßgebend war, für die neuen funktionalen Anforderungen kaum geeignet war.

Das 18. Jahrhundert ist in die Sozialgeschichte der akademischen Berufe als derjenige Zeitraum eingegangen, in dem die Institution eines mehrstufigen Ausbildungsweges unter staatlicher Regie geschaffen wurde. Dieser Weg führte von der Schule über die Universität in den staatlichen Vorbereitungsdienst und dann in die eigentliche Berufslaufbahn, wobei die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen jeweils durch Prüfungen miteinander verbunden wurden. In allen akademischen

Berufen vollzog sich relativ gleichförmig, wenn auch zeitlich gestaffelt, die Normierung eines solchen stufenförmig aufgebauten Berechtigungswesens vom Schulabschluß bis zum Berufseintritt durch Verknüpfung von Bildung und Beruf - was damals angesichts eines praktisch kaum vorhandenen staatsunabhängigen akademischen Arbeitsmarktes faktisch die Übernahme eines Amtes bedeutete. Vorangegangen waren die Pfarrer, es folgten die Justiz- und Verwaltungsjuristen, dann die Gymnasiallehrer und schließlich die ärztlichen Berufe.

Während mit den Staatsprüfungen die Übergänge zwischen Universität und Berufseintritt bzw. staatlichem Vorbereitungsdienst und anschließender Berufslaufbahn geregelt wurden, erfolgte die Verknüpfung von höherer Schule und Hochschule über das neue Institut der Maturitätsprüfung gleichsam als Eingangspforte zu den gelehrten Berufen und zum Staatsdienst. Friedrich Paulsen hat daher die Reifeprüfung als eine „allgemeine Vorprüfung für die späteren Amtsprüfungen“ bezeichnet. Ludwig Wiese, von 1852 bis 1875 Gymnasialreferent im preußischen Kultusministerium, spricht noch direkter von einer „Staatsprüfung“ im Interesse des Staates an der Vorbildung seiner Beamten.¹⁷ Daher kam *zuerst* das Abitur auf, und *dann erst* wurde das Gymnasium um das Abitur herum aufgebaut, auch wenn das Gymnasium noch für lange Zeit mehrere Funktionen erfüllte. Die Verknüpfung von Amt und Bildung, akademischem Studium und Staatsdienst findet hierin paradigmatisch ihren Ausdruck.

Dies führt sofort zu der Frage, warum denn Gymnasium und Abitur angesichts dieser Funktionalität ausgerechnet auf die humanistische Bildungsidee, die ja, von den Leitmotiven der Selbstbildung und Individualität ausgehend, einen direkten berufspropädeutischen Bezug weit von sich wies, und auf einen entsprechenden Kanon von Bildungswissen festgelegt wurden. Eine Antwort auf diese Frage wird man nicht geben können, ohne vorweg daraufhinzuweisen, daß zwischen der humanistischen Bildungstheorie des Gymnasiums und der

17 F. Paulsen: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902, S. 427; L. Wiese: Preußen. Die Maturitätsprüfung, in: K.A. Schmid (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 6. Band, Gotha 1867, S. 335-357, hier S. 353.

Realität des einem weitgehend standardisierten Einheits- und Leistungsprinzip verpflichteten Gymnasiums gewiß eine tiefe Diskrepanz bestand. Das wird schon deutlich, wenn man den nach 1837 normierten, eher in die Breite gehenden Lehrplan des preußischen Gymnasiums mit Humboldts viel stärker auf Konzentration bedachten Lehrplanvorstellungen, wie er sie in seinen Schulplänen formuliert hat, vergleicht. Im übrigen hatten neuhumanistische Gymnasialkritiker wie Friedrich August Wolf schon früh auf diese Diskrepanz hingewiesen.

In der Realität hat das Gymnasium die Trennung zwischen Bildungswissen und beruflicher Vorbereitung nie in jener Schärfe vollzogen, die sich in der neuhumanistischen Polemik gegen die philanthropischen Pläne eines berufsständisch organisierten Bildungswesens manifestierte. Auf diese Weise wurde, wie Willy Strzelewicz in der Sache richtig, aber vielleicht etwas überpointiert formuliert hat, „die ‘höhere’ Allgemeinbildung im Zeichen des ‘rein geistigen und wahren Menschentums’ und der allseitig harmonischen Persönlichkeit auf dem Gymnasium ... zu einer Art von ideologischer Verhüllung für eine besondere Berufsausbildung ständisch elitärer Privilegierung“.¹⁸ Unter den verschiedenen Theorien, die die Entstehung und Bedeutung des „deutschen Bildungsprinzips“ (Hans Weil) bzw. des deutschen Bildungsidealismus sozialhistorisch zu erklären versuchen, hat Willy Strzelewicz meiner Einschätzung nach mit einer Art Projektions- und Kompensationstheorie die bis heute überzeugendste Erklärung geliefert.

Strzelewicz führt die besondere Aufnahmebereitschaft, die die neuen Bildungsideen vor allem in jenen Schichten des deutschen Bürgertums fanden, die ihren Berufs- und Sozialstatus primär dem sozialen Aufstieg durch Bildung verdankten, auf die widersprüchliche soziale und politische Lage des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert zurück. In der neuen Bildungsphilosophie suchte und fand das deutsche Bildungsbürgertum jene idealisierten harmonischen Traumwelten, denen sich die real existierende soziale und politische

18 W. Strzelewicz: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Sozialhistorische Darstellung, in: Ders./H.-D. Raapke/W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Göttingen 1966, S. 1-38, hier S. 35.

Welt mit ihren ökonomischen Krisen, sozialen Konflikten und den gescheiterten politischen Befreiungsversuchen so beharrlich verweigerte. Weil das Bürgertum in Deutschland im 19. Jahrhundert seine politisch und gesellschaftlich führende Rolle nicht durchsetzen konnte, verschob es seine Ansprüche und Hoffnungen vorerst in die Welt der Bildung und der Bildungsideen - so läßt sich, thesenhaft zugespitzt, die von Strzelewicz entwickelte Erklärung zusammenfassen. Und dennoch ist das neue Konzept des Bildungswissens mehr als nur eine bloße Ideologie. Es enthält auch die Vision einer freien, „gebildeten“ Staatsbürgergesellschaft, in der Individuum und Bildung sich von den funktionalen Zwängen und gesellschaftlichen Restriktionen emanzipieren, die Utopie „eines Zustandes der Menschheit ohne Status und Übervorteilung“.¹⁹

4 Der Wandel des modernen Gymnasiums

Aber bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts verloren der Typus des humanistischen Bildungswissens als ein spezifischer Ausschnitt gesellschaftlichen Wissens seine kulturelle Hegemonie und das humanistische Gymnasium sein Abiturmonopol. Hervorgerufen durch gesellschaftliche Modernisierung einerseits und eine dynamische Differenzierung der Wissenschaften andererseits setzte im ausgehenden 19. Jahrhundert eine bis heute anhaltende Pluralisierung der durch das Gymnasium repräsentierten Wissensformen ein. Es sei hier nur daran erinnert, daß die klassische deutsche Vier-Fakultäten-Universität die Naturwissenschaften noch als Teil der Philosophischen Fakultät führte und den weitaus größten Teil der heute vorhandenen Studienfächer oder Studiengänge gar nicht kannte. Am Ausgang des 19. Jahrhunderts hatte sich das Wissenschaftssystem schon fundamental verändert - beispielhaft sei hier nur auf den Durchbruch der modernen Natur- und Ingenieurwissenschaften und der neuen Medizin hingewiesen. Der mit dem Übergang von einer Agrar- zur Industriegesellschaft insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verbundene soziale und wirtschaftliche

¹⁹ T.W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: Ders./M. Horkheimer (Hrsg.): *Sociologica* II, 3. Auflage Frankfurt 1973, S. 168-172, hier S. 171f.

Wandel stellte auch das höhere Bildungswesen vor neue Herausforderungen. Zugleich artikulierten politische Bewegungen - wie die Frauen- und die Arbeiterbewegung - mit ihren Gleichheits- oder Gleichberechtigungsforderungen neue Ansprüche, denen die vorhandenen Institutionen höherer Bildung in ihrer herkömmlichen Verfassung nicht entsprachen.

So lassen sich, durchweg begleitet von heftigen schulpolitischen Auseinandersetzungen, seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert drei schulpolitische Entwicklungslinien feststellen, mit denen sich das höhere Bildungswesen, wenngleich in unterschiedlichem Umfang, gegenüber diesen neuen Anforderungen öffnete. Auf eine Periode relativer institutioneller Kontinuität des Gymnasiums zwischen 1830 und 1890 folgte - insbesondere in den Jahren zwischen 1900 und 1930 - eine Periode beschleunigten Wandels, in der aus dem Hochschulreifemonopol des humanistischen Gymnasiums ein hochgradig diversifiziertes System aus etwa 20 verschiedenen Gymnasialtypen mit Abiturberechtigung hervorging.

- Dem Aufschwung der Natur- und Ingenieurwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Anerkennung der Technischen Hochschulen als akademische Ausbildungseinrichtungen folgte nach langen kontroversen Debatten (zum Beispiel auf mehreren Reichsschulkonferenzen) im Jahre 1900 die endgültige Gleichstellung der sogenannten realistischen Gymnasialtypen - des lateinführenden Realgymnasiums und der lateinlosen Oberrealschule, die sich seit etwa 1850 schrittweise aus verschiedenen Vorgängereinrichtungen (Real- und Bürgerschulen, Provinzialgewerbeschulen) herausgebildet hatten. Sie konnten bereits seit den siebziger Jahren stufenweise einige eingeschränkte Berechtigungen für den Hochschulzugang erringen (z.B. für die Technischen Hochschulen oder das Studium der Naturwissenschaften), bis eine von zahlreichen Verbänden, Gruppen und Einzelpersonlichkeiten getragene öffentliche Kampagne einen solchen politischen Druck erzeugte, daß ihre von zahlreichen Gegenorganisationen bekämpfte endgültige Anerkennung als gleichwertige Gymnasialformen nicht mehr aufzuhalten war. Dem folgte eine weitere Differen-

zierung, indem die drei gymnasialen Grundtypen durch sogenannte Reformgymnasien, die sich in der Regel nur durch eine veränderte Sprachenfolge im Lehrplan von ihrem „Stamm“ unterschieden, ergänzt wurden. Diese Entwicklung brachte eine erkennbare Pluralisierung des höheren Schulwesens mit sich. Der Grundstruktur nach, wenngleich vielfach verzweigt, entstand hier jene dreigliedrige Gymnasialorganisation (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich), die bis zur Oberstufenreform von 1972 erhalten blieb.

- Noch ideologischer verliefen die Abwehrkämpfe um das seit den Anfängen bestehende männliche Bildungsmonopol im höheren Schulwesen, das bislang nur in ganz wenigen Ausnahmen (Frauenklöster, individuelle Studierlaubnisse für Frauen, häufig mit einem Hörsaalverbot verbunden, Studium im Ausland) durchbrochen worden war. Neben der Wahlrechtsfrage war die Öffnung der Universitäten und der Gymnasien für Mädchen eine zentrale Forderung der Frauenbewegung. Insbesondere Helene Lange, die in den neunziger Jahren in Berlin die ersten Mädchen auf der Basis von Privatunterricht und eines Externenabiturs zur Hochschulreife führte, kommen hier große Verdienste zu. Seit etwa 1900 ließen dann mehr und mehr Universitäten bzw. Länder Frauen zum Hochschulstudium zu, 1908 folgte der endgültige Durchbruch mit der Öffnung der preußischen Universitäten. Die dadurch unabweisbar gewordene Etablierung öffentlicher höherer Mädchenbildung erfolgte nicht durch Koedukation, die Öffnung der Jungengymnasien für Mädchen. Vielmehr wurde analog zu den Strukturen des höheren Schulwesens für Jungen ein entsprechend differenziertes Schulangebot für Mädchen aufgebaut, das nach dem Besuch eines Lyzeums in der Oberstufe über die verschiedenen Zweige der sogenannten Studienanstalten oder das Oberlyzeum (zunächst eine Ausbildungsstätte für Lehrerinnen, seit 1923 eine Art neusprachliches Gymnasium) zum Abitur führte. Als Resultat verdoppelte sich dadurch die Zahl der höheren Schultypen.
- Schulpolitisch weniger erfolgreich waren Bestrebungen, das höhere Schulwesen im Sinne der Forderung nach einer

größeren Gleichheit der Bildungschancen, zeitgenössisch formuliert: nach Brechung des bürgerlichen Bildungspri- vilegs, zu öffnen. Zahlreiche historische Untersuchungen haben immer wieder gezeigt, daß sich das Gymnasium von seinem Sozialprofil her im Blick auf die Zugangs- und Teilnahmekancen von Land- und Arbeiterkindern als eine ausgesprochen exklusive Einrichtung erwies. Der Anteil der Kinder aus diesen Schichten stand in einem krassen Mißverhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil. Für alle anderen sozialen Gruppen und Schichten, insbesondere die sozialen Dienstleistungsklassen, ist das Gymnasium dagegen eine relativ offene Institution gewesen, obgleich es auch hier soziale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung gab. Die in der Weimarer Republik erfolgte Einführung neuer Schultypen (Aufbauschule, Deutsche Oberschule, Abendgymnasium), die auch dem Ziel eines Ausgleichs der Bildungschancen zugunsten der stark benachteiligten Bevölkerungsgruppen dienen sollten, änderte an den Verteilungsverhältnissen insgesamt kaum etwas, dafür handelte es sich um einen viel zu schmalen Sektor innerhalb des Gesamtsystems. Allerdings erwiesen sich die neuen Gymnasialtypen, einschließlich der realistischen Anstalten, in der Tendenz als sozial offener als das humanistische Gymnasium.

Es ist sicherlich äußerst gewagt, die Gymnasialentwicklung von etwa 1870 bis heute auf einen Nenner bringen zu wollen. Aber ungeachtet aller politischen und geschichtlichen Brüche in diesem Zeitraum wird die Frage der Differenzierung und Individualisierung der Bildungswege, der Flexibilität des Lehrplans und der Unterrichtsorganisation über die folgenden 125 Jahre zum Brennpunkt in der weiteren Entwicklung des Gymnasiums. Bereits der Konflikt um die Gleichstellung der drei Gymnasialtypen im ausgehenden 19. Jahrhundert kreiste um diese Frage. Das 20. Jahrhundert entwickelte im wesentlichen zwei alternative Lösungen für dieses Grundproblem:

- Zum einen die Proliferation immer neuer Typen der höheren Schule mit jeweils unterschiedlichen Profilen, eine Entwicklung, die, beginnend mit der Gleichstellung der realistischen höheren Schulen und dem Aufbau der

höheren Mädchenschulen, in der Zeit zwischen 1900 und 1933 und dann wieder nach dem Düsseldorfer Abkommen (1955) bis zur Oberstufenreform (1972) dominierte,

- zum anderen die mit der Oberstufenreform praktizierte Transformation der externen institutionellen Differenzierung unterschiedlicher Schultypen in die interne Differenzierung einer in sich flexibleren Oberstufenorganisation. Diese Reform bildet die wohl wichtigste schulpolitische Zäsur in der jüngeren Entwicklungsgeschichte des deutschen Gymnasiums.

Die zwischen 1900 und 1930 erfolgte Diversifikation des Typengymnasiums wurde zunächst durch die nationalsozialistische Neuordnung des höheren Schulwesens 1937/38 unterbrochen. Sie führte bei den Jungenschulen zu einer weitgehenden Reduktion der Schulvielfalt auf die drei Grundformen des Gymnasiums, bei den Mädchenschulen zu einer noch drastischeren Begrenzung auf einen Schultyp mit zwei Oberstufenzweigen (neusprachlich und hauswirtschaftlich). Das Ende des Zweiten Weltkrieges führte dann zu einer getrennten Entwicklung auf dem Feld der studienvorbereitenden Bildung in Ost- und Westdeutschland.

In der DDR wurde das Gymnasium in seiner alten Form abgeschafft und die schulische Studienstufe in zunächst vier-, später zweijährigen Einrichtungen, zuletzt der Erweiterten Oberschule (EOS), als Hauptweg, daneben in Form der (längeren) Berufsausbildung mit Abitur und in einer Reihe von Spezialschulen organisiert. Die Zulassung zur EOS war ebenso wie der Studienzugang als Teil der volkswirtschaftlichen Arbeitskräfteplanung kontingentiert und unterlag staatlicher Kontrolle. Nach der Vereinigung im Jahr 1990 wurde das (west-) deutsche Gymnasium mit nur geringfügigen Nuancen - die wichtigste ist wohl die in einigen neuen Bundesländern (z.B. Sachsen) um ein Jahr reduzierte Schulzeit bis zum Abitur - in den neuen Bundesländern restituiert. Auch in den neuen Bundesländern ist das Gymnasium neben der Grundschule die einzige (neue) Schulform, die nach Elternbefragungen ungeteilte Zustimmung findet. Aus der Sicht vieler Schüler und Lehrer hat allerdings die Verkürzung der Schulzeit bei gleichzeitiger Beachtung des durch die Kultusministerkonferenz normierten

Stundenvolumens und Kanons an Prüfungsanforderungen, in einigen Ländern auch noch verbunden mit einem Zentralabitur, zu einem so hohen Stoff- und Leistungsdruck geführt, daß kaum noch Möglichkeiten für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Oberstufe verbleiben.

In Westdeutschland schrieb das Düsseldorfer Abkommen von 1955 zunächst die dreigliedrige Organisation des Gymnasiums fest. Aber bereits seit Anfang der fünfziger Jahre war eine neue Debatte über Stoffreduktion, exemplarisches wissenschaftsorientiertes Lernen, Individualisierung der Bildungsgänge und das obligatorische Fundament an Grund- und Vorbildung für alle Studienanfänger aufgebrochen. Die Beratungen von Kultusministerkonferenz (KMK) und Westdeutscher Rektorenkonferenz (WRK) über den „gemeinsamen Kern der Hochschulreife für unterschiedliche Zugangswege“, die unter dem Namen der Tutzinger Gespräche bzw. des „Tutzinger Maturitätskatalogs“ bekannt geworden sind, führten bereits zu Beginn der sechziger Jahre mit der von der KMK im Jahr 1960 in Saarbrücken beschlossenen Rahmenvereinbarung zu einer - kleineren - Oberstufenreform durch Einschränkung des verbindlichen Fächerkanons und Eröffnung etwas größerer Wahlmöglichkeiten. Das Hamburger Abkommen von 1964 ließ dann wieder weitere Gymnasialtypen zu, was allerdings letztlich insofern nur auf die formelle Anerkennung der bereits vorhandenen Situation hinauslief, als sich bereits seit den fünfziger Jahren ein neuer „Kranz“ an Spezialgymnasien um die drei Haupttypen herum gebildet hatte.

Angesichts der heftigen Kritik, nicht zuletzt seitens der Universitäten, der die KMK nach der Oberstufenreform von 1972 ausgesetzt war, sei daraufhingewiesen, daß diese Reform problemgeschichtlich unmittelbar an die vorausgegangenen gemeinsamen Diskussionen von KMK und WRK anknüpfte. Zwei Problemfelder standen dabei im Vordergrund. Zum einen hatten die Universitäten immer wieder ihre Unzufriedenheit mit der Studienvorbereitung durch die gymnasiale Oberstufe geäußert und eine stärkere Ausrichtung des Oberstufenunterrichts auf die Anforderungen des akademischen Lehrbetriebs angemahnt. Zum anderen blieb das alte Problem einer einheitlichen Vorbildung und

Hochschulreife angesichts wieder ausufernder unterschiedlicher Bildungs- und Zugangswege zur Hochschule virulent. Die Entwicklung schien faktisch mehr und mehr von einer allgemeinen Hochschulreife weg- und zu einer Art Fakultätsreife hinzuführen.

In dieser Situation bestand der produktive Neuanfang, für den die KMK sich im Jahr 1972 mit ihrer Vereinbarung zur Reform der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung entschied, darin, die Alternativen, die mit der externen Differenzierung neuer Gymnasial- und Oberstufentypen eröffnet wurden, durch Enttypisierung der Oberstufe in interne Optionen einer offeneren Oberstufe zu überführen. An die Stelle einer grundsätzlichen Entscheidung zwischen alternativen Institutionen sollte die Wahl von Fächern, Kursen und Schwerpunkten innerhalb einer flexibleren Institution treten. Wissenssoziologisch ausgedrückt sollte die Reform dazu führen, traditionell primär an schulische Fächer und Inhalte gebundene Wissensstrukturen durch eine stärkere didaktische Orientierung an den Vorgängen und Verfahren der Erzeugung, Überprüfung, Formulierung und Darstellung von Wissen den tatsächlichen kognitiven Anforderungen wissenschaftlicher Erkenntnis anzunähern.

Die auf diesem abstrakteren, methodisierten Verständnis von Wissen aufbauende Oberstufenorganisation sollte eine Antwort auf den sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts ungebrochen vollziehenden, ja sich ständig beschleunigenden Prozeß der Erweiterung, Spezialisierung und Differenzierung des wissenschaftlichen Wissens geben. Dieser Prozeß zog, besonders ausgeprägt in den letzten dreißig Jahren, auch eine beträchtliche Diversifikation in den Studienfächern und Studienangeboten der Hochschulen nach sich. Universitäten, Kunst- und Musikhochschulen, Fachhochschulen und andere Hochschulformen bieten heute zusammen annähernd 400 verschiedene Studiengänge mit einer extremen fachlichen Spannweite an. Dadurch haben die Spannungen zwischen der Dynamik der Wissenschaftsentwicklung, der schon mit erheblichen Verzögerungen folgenden Differenzierung der Studienangebote und dem im Vergleich dazu einen sehr schmalen, selektiven Ausschnitt aus dem vorhandenen

Wissensspektrum repräsentierenden Curriculum des Gymnasiums dramatisch zugenommen.

Bildungstheoretisch sollte die Oberstufenreform den Hochschulreifebegriff aus seiner materialen Bindung an einen bestimmten Kanon lösen und das einheitliche Fundament der Hochschulreife, jenseits individueller fachlicher Schwerpunktsetzungen, in der Formalisierung des Hochschulreifebegriffs im Sinne des neuen Konzepts der Wissenschaftspropädeutik suchen. Von den mit der Oberstufenreform neu eingeführten Organisationselementen - die Unterscheidung zwischen Aufgabenfeldern, Pflicht- und Wahlbereich, die Etablierung des Kurssystems mit Grund- und Leistungskursen, die Konstruktion der Gesamtqualifikation und Abiturprüfung neuer Art usw. - versprach man sich zugleich, das Lehr- und Lernsystem der gymnasialen Oberstufe besser mit den Anforderungen des Universitätsstudiums auch unter studienpropädeutischen Gesichtspunkten abzustimmen.

Die Reform war kaum beschlossen und noch nicht einmal in allen Bundesländern vollzogen, da entzündete sich an ihr bereits heftige Kritik, selbst von denjenigen, die - wie die Rektorenkonferenz - an ihrer Vorbereitung aktiv mitgewirkt hatten. Kern der bis heute noch anhaltenden Debatte ist - neben anderen Punkten - primär das Verhältnis zwischen obligatorischem Kanon und individueller Wahlfreiheit. Von vielen Seiten wird die Forderung erhoben, das verbindliche Fächerspektrum in der Oberstufe wieder zu erweitern, die Vorstellungen über den notwendigen Umfang gehen jedoch weit auseinander - von drei bis zu acht Fächern. Die mehrfache Novellierung der Oberstufenvereinbarung, zumeist - wie in den Jahren 1987/88 oder zuletzt 1995/96 - von ungewöhnlicher öffentlicher Resonanz begleitet, hat dann auch zu einer Einschränkung der Wahlfreiheit und zu einer Stärkung des Kerncurriculums geführt, ohne daß die Debatte über die Studierfähigkeit und die Kritik der Hochschulen dadurch verstummt wäre.

Die empirischen Befunde zur Praxis der Oberstufe fallen meist gar nicht so dramatisch aus, wie die Kritik an der Oberstufenreform vermuten läßt.²⁰ Als empirisch weitgehend

20 Das hatte in den achtziger Jahren schon Hitpaß, sonst eher ein scharfer Kritiker von Bildungsreformen aller Art, in einer empirischen Unter-

unzutreffend gilt inzwischen die in der Öffentlichkeit populäre Unterstellung, das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe verführe zu einem bloß opportunistischen Wahlverhalten, unabhängig von der späteren Studienfachwahl, und dies vor allem sei verantwortlich für die von den Hochschulen registrierten Vorbildungs- und Studierfähigkeitsdefizite. Inzwischen hat sich gezeigt, daß sich in den Grund- und Leistungskurswahlen der überwiegenden Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen das traditionelle Kerncurriculum des Gymnasiums widerspiegelt. Darüber hinaus ergeben sich enge statistische Zusammenhänge zwischen der späteren Studienfachwahl und den Kurskombinationen in der Oberstufe. Von einer curricularen Beliebigkeit kann danach ebensowenig die Rede sein wie von einem bloß zensurenoptimierenden Wahlverhalten, wenn das im Einzelfall auch vorkommen kann.²¹

Es mag sein, daß die KMK in der Vereinbarung von 1972 noch nicht die angemessene Balance zwischen obligatorischem Kerncurriculum und individueller Wahlfreiheit gefunden hatte und sich seitdem auf dem mühsamen Weg befindet, hier das rechte Verhältnis herzustellen. Die inzwischen vorgenommenen Einschränkungen gehen jedoch vielen Kritikern noch längst nicht weit genug. Deshalb mag es nützlich sein, an die Vorgeschichte der Oberstufenreform zu erinnern. Es ist nämlich keineswegs sicher, daß der Versuch, einen bestimmten Pflichtkanon als Inbegriff der Studierfähigkeit zu definieren und durch schärfere Beleg- und Prüfungsverpflichtungen in der Oberstufe zu verankern, den davon erwarteten Zuwachs an Studierfähigkeit bringen wird. Vielmehr ist eher zu erwarten, daß die Diskrepanz zwischen der kognitiven Organisation des Schulwissens und der des wissenschaftlichen Wissens sich noch mehr vergrößert.

suchung festgestellt. Vgl. J. Hitpaß: Reformierte Oberstufe - besser als ihr Ruf? Sankt Augustin 1985.

21 Vgl. dazu den Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs, Kiel 1995. Als neueste empirische Studie zu diesem Thema vgl. P.-M. Roeder/S. Gruehn: Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42 (1996), S. 497-518.

Denn die latente Spannung zwischen dem Kerncurriculum und der Vielfalt und Breite fachbezogener Studienanforderungen wird durch eine Rekanonisierung nicht beseitigt, sondern nimmt eher zu. Und eine stärkere inhaltliche Normierung führt auch keineswegs automatisch zu einer höheren wissenschaftspropädeutischen Qualität des Unterrichts, auch hier ist eher das Gegenteil zu befürchten. Eine neue Kanonisierung der Oberstufe könnte sich also als kontraproduktiv erweisen und genau jene Probleme wieder reproduzieren, die schon am Anfang der Reformdebatte vor mehr als vierzig Jahren standen - nämlich die deutliche Unzufriedenheit der Hochschulen mit den Vorleistungen und Ergebnissen einer unter Problemen der Stofffülle und mangelnder Individualisierung leidenden gymnasialen Oberstufe. Eine neue Runde in der zyklischen Oberstufendiskussion wäre vorprogrammiert.

Angesichts der erheblich voneinander abweichenden Anforderungen der einzelnen Studienfächer wird es immer schwieriger, Studierfähigkeit für alle Studienfächer gemeinsam von einem ganz bestimmten Wissens- oder Fächerkanon her zu bestimmen und zu vermitteln. Das belegt im übrigen selbst die im Auftrag des Hochschulverbandes vor mehr als zehn Jahren vorgelegte verdienstvolle Studie von Werner Heldmann.²² Die von ihm durchgeführte Befragung zeigt, möglicherweise nicht ganz der Absicht des Autors und der Auftraggeber entsprechend, daß sich angesichts der Heterogenität der im Bezugsrahmen von fachwissenschaftlichen Disziplinen definierten Studienanforderungen ein übergreifendes, gemeinsames Anforderungsprofil nur durch eine bildungstheoretische Formalisierung des Studierfähigkeitsbegriffs gewinnen läßt. Studierfähigkeit wird dann, gleichsam als kleinster gemeinsamer Nenner aller Disziplinen und Studienfächer, über eine Reihe überfachlicher, personaler Kompetenzen, Qualifikationen und Dispositionen definiert, denen dann in einem zweiten Schritt - und eher etwas willkürlich wirkend - bestimmte Schulfächer zugeordnet werden.

22 W. Heldmann: Studierfähigkeit - Ergebnisse einer Umfrage, Göttingen 1984.

Heldmanns Studie und die schon zitierte HIS-Studie deuten im Grunde übereinstimmend darauf hin, daß sich hinter dem heiß diskutierten Problem der Studierfähigkeit in erster Linie ein irreversibles mehrfaches Heterogenitätsproblem verbirgt - die zunehmende Heterogenität der Studienanforderungen und der Erwartungen der Hochschule ebenso wie die der Bildungsvoraussetzungen und der Erwartungen der Studierenden. Es wäre dann eine relativ aussichtslose bildungspolitische Strategie, für diese Entwicklung „eine Lösung innerhalb eines Regelungssystems zu finden, das primär an der Leitvorstellung der Homogenität dieser Faktoren orientiert wäre.“²³ Es könnte sein, daß die tieferen Ursachen für diese Heterogenisierung weder etwas mit dem Gymnasium noch dem Studium zu tun haben, sondern primär in der Pluralisierung der Wissenschaftskultur, der Informations- und Kommunikationswege, der alltäglichen Lebenswelten und der Sozialisationsfelder in unserer Gesellschaft zu suchen sind. Dann wäre es erst recht eine ganz aussichtslose Strategie, das Gymnasium mit der Forderung zu konfrontieren, sich diesen Vorgängen zu widersetzen.

Dies sind keine Argumente, die grundsätzlich gegen ein Kerncurriculum sprechen, das sich auch anders begründen läßt. Wohl aber sollen diese Argumente vor der trügerischen Hoffnung warnen, das Gymnasium könne mittels eines verbindlichen Kanons heute noch eine einheitliche Vorbildung aller Studierenden und damit deren uneingeschränkte Studierfähigkeit gewährleisten. Damit wird dem Gymnasium eine Aufgabe zugemutet, die es nicht mehr erfüllen kann und die es in eine dauerhafte Überfordersituation bringen. Das Gymnasium kann die permanente Differenzierung des Wissens und unserer Kultur ebensowenig aufhalten wie die Individualisierung der Lebensstile und der Bildungsinteressen. Was das Gymnasium realistisch leisten kann, ist die Vermittlung von Studierfähigkeit durch die Ausbildung personaler Kompetenzen in der exemplarischen, intellektuellen Auseinandersetzung mit Wissen. Dies steht übrigens der Bildungstheorie Humboldts weitaus näher als die Forderung nach einer Rekanonisierung der Oberstufe.

23 Kazemzadeh u.a., „Studierfähigkeit“, a.a.O., S. 116.

5 Die Entwicklung der Bildungsnachfrage

Die Entwicklung höherer Bildung in Deutschland folgt also in gewisser Weise von den Anfängen an, gelegentlich relativ synchron, häufiger aber zeitlich versetzt, den wissenschaftlich vorherrschenden oder gesellschaftlich institutionalisierten Wissensformen. Die Überlieferung, Fortschreibung oder Erweiterung von Wissen - in welcher historischen Form auch immer - setzt entsprechende Kompetenzen bei einer bestimmten Zahl von Personen voraus, deren Vermittlung dann Aufgabe der Schule oder des Gymnasiums (in seinen geschichtlichen Varianten) war bzw. ist. Tiefgreifende Umbruchphasen hat es in der Entwicklung höherer Bildung, wie wir gesehen haben, immer wieder gegeben. Es ist meine These, daß das Gymnasium sich seit etwa 1960 wieder in einer solchen historischen Umbruchphase befindet. Die Oberstufenreform ist jedoch nur ein Teil, vermutlich sogar der unbedeutendere Teil dieses Wandels.

Neben den *intentionalen*, durch bildungspolitische oder bildungsplanerische Entscheidungen bewußt herbeigeführten Veränderungen (ein Beispiel dafür wäre die Oberstufenreform) finden sich in der Bildungsentwicklung nämlich immer wieder auch nicht-intendierte, *latente* Veränderungen, die sich faktisch, aber ungeplant vollziehen. So sehr die direkten schulpolitischen Veränderungen auch im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen, so kann der andere Typus des sozialen Wandels im Bildungswesen für die Bildungspolitik langfristig doch sehr viel tiefgreifender und folgenreicher sein. Er vollzieht sich nur selten ganz abrupt, zumeist in größeren Zeiträumen, mehr als ein stiller, gleichsam unter der Oberfläche stattfindender Wandel. Die drei wichtigsten Typen dieses latenten Wandels sind

- - erstens - die demographischen Veränderungen, insbesondere die Geburtenentwicklung in der Bevölkerung, die in aufeinanderfolgenden Wellen von geburtenstärkeren und geburtenschwächeren Altersjahrgängen die Expansion oder Kontraktion der Gymnasialentwicklung in den letzten drei Jahrzehnten nachhaltig beeinflußt hat,
- - zweitens - der Wandel in der Bildungsnachfrage, hervorgerufen vor allem durch das veränderte Bildungsverhalten und den sozialstrukturellen Wandel in der Bevölkerung,

- sowie - drittens - die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems und ihre Rückwirkungen auf das Bildungswesen.

Diese beiden Punkte sollen in diesem und im nächsten Abschnitt im Mittelpunkt stehen.

In der Bundesrepublik hat sich in den letzten Jahrzehnten eine tiefgreifende Veränderung in der Schullandschaft vollzogen. Das Hauptmerkmal dieses Wandels ist weithin bekannt, nämlich ein kontinuierlicher Expansionsprozeß des Gymnasiums und der Realschule und ein ebenso kontinuierlicher Bedeutungsverlust der Hauptschule. Diese Entwicklung läßt sich ohne größere Unterbrechungen oder tiefere Einschnitte bereits seit den fünfziger Jahren beobachten, hat aber erst in den siebziger und achtziger Jahren Ausmaße angenommen, die die historisch gewachsenen Fundamente unseres Bildungssystems in Frage stellen. Die langsame Erosion unserer Schulstruktur läßt sich an der immer größeren strukturellen Disparität zwischen den vorhandenen Bildungsinstitutionen und den tatsächlichen Nachfrageströmen und Verteilungsprozessen ablesen.

Im Sekundarbereich I ist das Gymnasium mit (1995) 1,5 Millionen Schüler vor der Realschule mit 1,18 Millionen Schülern längst zum eindeutigen „Marktführer“ (Klaus Hurrelmann) geworden, während die Hauptschule mit 1,12 Millionen Schüler inzwischen auf den dritten Platz abgerutscht ist. Die ursprünglich mit der Entwicklung des gegliederten Schulwesens verbundenen Funktionszuweisungen an die einzelnen Schultypen sind damit gleichsam auf den Kopf gestellt worden. Die Verteilung der Schulabschlüsse, die ursprünglich eher einer Pyramide ähnelte - sehr viele unten, wenige in der Mitte, noch weniger oben -, entspricht zur Zeit eher einer nach oben verstärkten Säule, die langsam, aber sicher in eine umgekehrte Pyramide übergeht. Durch diesen Wandel haben alle Schulformen ihre Bedeutung und ihre Qualität erheblich verändert.

Die aus der früheren Volksschule, die, bezogen auf die siebte Klassenstufe, in den fünfziger Jahren noch mehr als drei Viertel aller Schüler umfaßte, hervorgegangene Hauptschule ist inzwischen zu einer Institution geworden, die ihrem Namen

angesichts der Schülerströme schon längst nicht mehr gerecht wird. Für die Hauptschule, erst recht ihre Schüler und Absolventen, bedeutet diese Entwicklung einen dramatischen Akzeptanzverlust und eine schwere pädagogische Hypothek. Die Entwicklung der Realschule hat sich weitgehend unspektakulär, aber deshalb nicht weniger folgenreich vollzogen. Inzwischen ist der mittlere Schulabschluß in seinen verschiedenen Varianten in der Realschule oder im Gymnasium zum fast unumgänglichen Standard einer halbwegs erfolgreichen Schullaufbahn geworden und hat dadurch die Marginalisierung der Hauptschule noch einmal verstärkt.

Die Geschichte des Gymnasiums ist dagegen in den letzten vier Jahrzehnten - quantitativ gesehen - eine eindrucksvolle Erfolgsgeschichte, wenngleich mit beträchtlichen qualitativen Folgeproblemen. Das Gymnasium ist heute keine exklusive Institution für eine schmale Bevölkerungsminorität mehr, sondern eine relativ offene („inklusive“) Einrichtung für die relative Mehrheit der nachwachsenden Bevölkerung, auch wenn noch nicht alle faktisch wirksamen Bildungsbarrieren beseitigt worden sind, die den Zugang zum Gymnasium begrenzen. Der Expansionsprozeß des Gymnasiums kann mit Hilfe verschiedener statistischer Indikatoren beschrieben werden, meist wird der relative Schulbesuch in der 7. oder 9. Klassenstufe herangezogen. Der Einfachheit halber soll hier die Entwicklung der altersbezogenen Abiturientenquote angeführt werden.

Der Anteil der Abiturienten (mit allgemeiner Hochschulreife) an ihrer Altersgruppe lag 1870 noch unter 1 %, erreicht um die Jahrhundertwende erstmalig die Marke von 1 % und liegt 1931 schon bei 3 %. Zwischen 1950 und 1960 steigt die Abiturientenquote von 4,5 auf 6 %, bis 1970 auf 11 %. 1980 betrug sie 17 %, 1990 24 % und 1995 27 %. Der Expansionsprozeß ist über Jahrzehnte relativ langsam, seit den siebziger Jahren aber deutlich schneller verlaufen. Zusammen mit den Absolventen der in den siebziger Jahren als Vorbildungseinrichtung der Fachhochschulen neu eingeführten Fachoberschulen verlassen inzwischen gut 37 % eines Altersjahrgangs das Schulsystem mit einer Studienberechtigung. Offenkundig befindet sich die Bundesrepublik,

gemessen an der Entwicklung der schulischen Qualifikationsstruktur, ganz eindeutig auf dem Wege zu einer „highly educated society“, ein Trend, der auf der Ebene der beruflichen Qualifikationsstruktur seine Fortsetzung findet.²⁴

Diese wenigen Zahlen signalisieren mehr als nur einen quantitativen Wachstumsprozeß. Vielmehr verbirgt sich dahinter ein beträchtlicher Funktionswandel, in dem sich Momente von Kontinuität und Diskontinuität verbinden. Das Gymnasium hat sein früheres Gesicht als eine hochgradig selektive Einrichtung zur Rekrutierung und Ausbildung relativ kleiner Eliten verloren und ist noch vor der Berufsschule und der Hochschule zur absolut und relativ größten Ausbildungseinrichtung unserer Gesellschaft geworden. Dadurch hat sich seine soziale Funktion erheblich verändert. Höhere Bildung, früher von niederer Bildung nicht nur institutionell, sondern auch sozial deutlich geschieden, hat ihre frühere Aura als sozial distinktives Merkmal einer schmalen Bildungsschicht weitgehend verloren. Die veränderte Allokationsfunktion des Gymnasiums ist allerdings mehr auf seine quantitative als auf seine soziale Öffnung zurückzuführen. Wenn beinahe ein Drittel der Absolventen unseres Schulsystems dieses mit dem Abitur verläßt, wird man kaum noch von einer „Bildungselite“ sprechen können. Der Anteil der Arbeiterkinder im Gymnasium weist dagegen im Vergleich zu den Kindern von Angestellten, Beamten und Selbständigen immer noch den mit Abstand niedrigsten Beteiligungswert auf, obwohl er sich in den letzten drei Jahrzehnten gut verdreifacht hat.

Mit seinen Vorläufereinrichtungen teilt das Gymnasium neben der historischen Entwicklungslinie seine ungebrochene Bedeutung als fachbezogene Leistungsschule, die am deutlichsten den kulturell jeweils vorherrschenden Typus kognitiven Wissens repräsentiert. Innerhalb dieses Rahmens hat sich allerdings ein erkennbarer Veränderungs- und Öffnungsprozeß vollzogen. Nicht nur hinsichtlich seiner Allokationsfunktion, sondern in seiner gesamten Schulkultur einschließlich der Lehrpläne, der sozialen Interaktionsformen, der Disziplin- und Leistungsanforderungen ist das

24 U. Teichler: Towards a Highly Educated Society, in: Higher Education Policy, Vol. 4, No. 4 (1991), p. 11-20.

Gymnasium ein anderes, nämlich eine weithin offene, im eigentlichen Sinne öffentliche Einrichtung geworden. Während das Gymnasium jahrhundertlang immer etwas mit dem Stigma der Weltfremdheit im Gewande lateinisch-humanistischer Gelehrsamkeit und dem Image, einen eher elitären Kulturbezirk zu repräsentieren, zu kämpfen hatte, ist es heute stärker als je zuvor zu einem Spiegelbild sozio-kultureller Entwicklungen in unserer Gesellschaft geworden. Daher läßt sich - analog der Entwicklung der Universitäten²⁵ - durchaus von einer Art „Identitätswechsel“ des Gymnasiums sprechen, in dem sich quantitative und qualitative Aspekte zu einem umfassenden Funktions- und Strukturwandel verbinden.

Einen eindeutigen „Gewinn“ der Expansion des Gymnasiums trugen die Mädchen davon - genauer formuliert: Eine beträchtlicher Teil der Expansion des gymnasialen Schulbesuchs ist auf die veränderte Bildungsbeteiligung der Mädchen zurückzuführen. Dies hat inzwischen beim Erwerb einer Studienberechtigung zu einem geschlechtsspezifischen Chancenausgleich geführt. So ist der Anteil der Mädchen unter den Abgängern mit Hochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen (= Gymnasien) von 36,6 % im Jahr 1967 auf 54,5 % (1995) angestiegen. Seit mehr als zehn Jahren verlassen mehr Mädchen als Jungen unser Schulsystem mit dem Abitur. Es ist zwar seit Helene Langes Bemühungen um die Öffnung der höheren Schulen und des Hochschulzugangs für Mädchen ein sehr langer Weg gewesen, aber seit etwa zwei Jahren übertrifft erstmals in der deutschen Hochschulgeschichte die Zahl der Studienanfängerinnen die der Studienanfänger - und ein besonders deutlicher Umbruch vollzieht sich gerade in denjenigen Studienfächern und akademischen Berufen, denen traditionell das höchste soziale Prestige zugeschrieben wird, nämlich den Ärzten und Juristen.

Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung, wonach die Gymnasialentwicklung zwischen den Bundesländern je nach parteipolitischer Dominanz sehr unterschiedlich verlaufen soll, ist dieser expansive Trend ziemlich gleichförmig in allen

25 Vgl. S. Strömholm: Markt, Fabrik oder Heiliger Hain? Gedanken zur Hochschule in der Gesellschaft, in: *Forschung und Lehre*, (1995) 7, S. 381-385.

Bundesländern zu finden, unabhängig von der Schulpolitik des jeweiligen Landes, wenn er auch auf einem unterschiedlich hohen Sockel verläuft. So betrug im Jahr 1994 die Differenz zwischen dem Land mit der höchsten Abiturientenquote - Hamburg mit 34,1 % - und dem mit dem niedrigsten Wert - Bayern mit 19 % - bei einem Durchschnittswert von 25,5 % für das Bundesgebiet immerhin gut 15 Prozentpunkte. (Niedersachsen liegt mit 25 % im Durchschnitt.) Ein beträchtlicher Teil dieser Unterschiede erklärt sich jedoch gar nicht aus der jeweiligen Schulpolitik, sondern aus der Siedlungsstruktur und dem Urbanisierungsgrad des jeweiligen Landes und der damit verbundenen Bildungsinfrastruktur, die wiederum Rückwirkungen auf das Bildungsverhalten der Bevölkerung hat.

Den hohen Abiturientenquoten in den Stadtstaaten stehen deutlich niedrigere (aber kein anderer Entwicklungstrend) in den Flächenstaaten gegenüber, in denen jedoch die Großstädte und ihre Einzugsbereiche in der Regel wiederum auf Größenordnungen kommen, die denen in den Stadtstaaten kaum nachstehen, diese manchmal sogar deutlich übertreffen. Angesichts der ausgeprägten Stadt-Land-Diskrepanzen in der Bildungsbeteiligung sollte man Hamburg eben nicht mit Bayern, sondern mit München oder Nürnberg vergleichen. Die Rangfolge der Bundesländer hinsichtlich ihrer Abiturientenquoten hat schon aufgrund häufigerer Regierungswechsel in vielen Ländern kaum etwas mit länderspezifischer Schulpolitik zu tun. Die Transformation des Schulsystems in den neuen Bundesländern hat im übrigen dazu geführt, daß das Gymnasium hier mit einer Verdoppelung der Abiturientenquote innerhalb weniger Jahre geradezu sprunghaft jene Expansion nachgeholt hat, für die die alten Bundesländer mehrere Jahrzehnte benötigten.

Lange Zeit haben speziell die staatlichen Bildungsplaner gehofft, daß diese seit gut vier Jahrzehnten anhaltende und sich zuletzt eher noch beschleunigende Entwicklung auf einen Endpunkt, eine Obergrenze zuläuft und die Expansion des Gymnasiums eine Ende findet. Die Kultusministerkonferenz (KMK), die in ihren früheren Modellrechnungen die tatsächliche Entwicklung der Bildungsnachfrage regelmäßig unterschätzt hat, prognostiziert inzwischen, daß im Jahr 2005 etwa

41 % der Absolventen unseres Schulsystems dieses mit einer Studienberechtigung verlassen werden und danach ein Stillstand eintritt.²⁶ Die Prognosen der KMK sind weitgehend deskriptiv abgefaßt, sie enthalten keine Angaben oder Argumente, die diese „Gipfeltheorie“, für die in der internationalen Diskussion der Begriff „ceiling“ eingeführt worden ist, rechtfertigen könnten. Im allgemeinen stützt sich die Hoffnung auf ein Ende der Expansion auf die vage Annahme, daß das gleichsam inflationäre, nicht bedarfsgerechte Wachstum im Angebot von Bildungszertifikaten auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zu einer Abnahme ihres Tauschwertes führt und daß diese Abwertung dann das weitere Wachstum bremst oder den Trend sogar umkehrt.

Die große Mehrheit der Bildungsforscher und unabhängigen Bildungsplaner teilt die Zuversicht der KMK nicht. Denn zahlreiche Indikatoren deuten darauf hin, daß die expansive Entwicklung sich in den nächsten Jahren vielleicht im Tempo und im Umfang etwas abgeschwächt, im Trend aber ungebrochen fortsetzen wird. Projektionen, die das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) Hannover zu Anfang der neunziger Jahre für Niedersachsen durchgeführt hat, deuten darauf hin, daß hier nach verschiedenen Modellprämissen und Szenarien damit zu rechnen ist, daß die altersbezogene Studienberechtigtenquote bis 2010 auf einen mittleren Wert von etwa 45 % steigt.²⁷ Es könnte nämlich sein, daß - entgegen der Devaluationshypothese - das säkulare Wachstum der Abiturientenquote eher den paradoxen Effekt²⁸ hat, daß das Reifezeugnis eine immer notwendigere, aber immer weniger allein hinreichende Voraussetzung für beruflichen und sozialen

26 Kultusministerkonferenz: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2015, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 133, Bonn 1996.

27 C. Behrens/H.-J. Back u.a.: Regionale Strukturanalyse des Schul- und Hochschulsystems in Niedersachsen, Teilband I, Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Band 149, Hannover 1991.

28 Vgl. D. Mertens: Das Qualifikationsparadox - Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 30 (1984), S. 439-455.

Erfolg wird und dieser Mechanismus die Expansion nicht abbremsst, sondern noch einmal anheizt.

Was sind die tieferen Ursachen dieser Expansion des Gymnasiums? Vier besonders wichtige Faktoren möchte ich hier zur Erklärung herausgreifen:

- Erstens ist das Schulsystem in der Bundesrepublik in den letzten drei Jahrzehnten erheblich durchlässiger geworden.
- Zweitens hat speziell das Gymnasium einen erheblichen Teil seiner früheren Selektivität verloren.
- Drittens haben sich die Elternvorstellungen hinsichtlich der Schulbildung ihrer Kinder und das Bildungsverhalten in der Bevölkerung erheblich verändert.
- Und viertens schließlich ist die Bildungsexpansion ein - wie es scheint - irreversibler Bestandteil der Entwicklungsdynamik moderner Industriegesellschaften geworden.

Zu diesen vier Faktoren im einzelnen.

Eine wichtige strukturelle Voraussetzung für die Bildungsexpansion besteht - erstens - darin, daß die Zugänge zum Gymnasium seit den sechziger Jahren in der Bundesrepublik erheblich offener geworden sind. So sind die gymnasialen Angebote beträchtlich ausgebaut und das gymnasiale Standortnetz verdichtet worden, wodurch die räumliche Erreichbarkeit erheblich verbessert worden ist, auch wenn regionale Disparitäten keineswegs verschwunden sind. Darüber hinaus ist die institutionelle Verfassung unseres Bildungssystems seit 1960 erkennbar durchlässiger geworden, etwa durch offenere Übergänge zwischen Grundschule und Sekundarstufe I, in Niedersachsen etwa durch die Einführung der Orientierungsstufe, oder durch spätere Übergangsmöglichkeiten zum Beispiel von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe, die immerhin von etwa 10 bis 20 % der späteren Abiturienten genutzt werden. Nicht zuletzt ist die in vielen Bundesländern - häufig durch Gerichtsentscheidungen - erfolgte Stärkung des Elternrechts bei Schulaufbahnentscheidungen von großer Bedeutung gewesen, die in einzelnen Bundesländern bis zur fast völligen Freigabe der Schulwahl nach der Grundschule geht.

Insoweit kann man sagen, daß ein Teil der Expansion des Gymnasiums politisch gewollt und durch entsprechende Maßnahmen zur Reform der Bildungsorganisation gezielt gefördert worden ist - aber eben nur ein Teil. Tatsächlich hat die Entwicklung die kühnsten Planungen der Bildungsreformer aus den sechziger Jahren weit übertroffen. In den sechziger Jahren hielt der Bildungsökonom Friedrich Edding, einer der Väter der westdeutschen Bildungsreform, eine Verdoppelung der Studienberechtigtenquote von damals 6 % bis 1980 auf 12 % für realistisch und wünschenswert.²⁹ Tatsächlich hat sich diese Quote in diesem Zeitraum allein bei den Abiturienten verreifacht. Der zeitgenössische Streit über die Expansion des Gymnasiums verdeckt, daß der Ausbau des höheren Schulwesens lange Zeit durchaus im Konsens der politischen Parteien vorgenommen worden ist, die Expansion inzwischen aber eine Eigendynamik gewonnen hat, die der politischen Steuerung weitgehend entzogen ist. Dies deutet darauf hin, daß ein beträchtlicher Teil dieser Entwicklung auf eine sich mit einer gewissen Eigendynamik fortpflanzenden sozialen Mobilisierung des Bildungsverhaltens in der Bevölkerung zurückzuführen ist.

Ein zweiter wichtiger Grund für die Expansion des gymnasialen Schulbesuchs und der Abiturientenquote ist die innere Entschärfung der gymnasialen Bildungskarriere, die die Entwicklung des Gymnasiums seit den fünfziger Jahren begleitet. Unter Eltern und Lehrern, auch in den Medien, ist die Einschätzung weit verbreitet, daß heute zuviele Schüler und Schülerinnen das Gymnasium besuchen, die - von ihren Schulleistungen her gesehen - dort eigentlich nicht hingehören und ein hohes Risiko des Scheiterns tragen. Tatsächlich hat sich das Risiko des vorzeitigen Scheiterns im Gymnasium seit Ausgang der fünfziger Jahre erheblich verringert. Nach der niedersächsischen Schulstatistik ist die gymnasiale Erfolgsquote von 43,4 % beim Abiturientenjahrgang 1960 auf 82 % beim Entlaßjahrgang 1993 gestiegen (ohne Übergänger

29 F. Edding: Der Ausbau der Hochschulen bis 1980, in: K. Hüfner/J. Naumann (Hrsg.), *Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme*, Stuttgart 1971, S. 33-51.

aus der Realschule).³⁰ Mit anderen Worten: Wer heute in das Gymnasium eintritt, hat eine annähernd doppelt so hohe Chance, den Abschluß zu schaffen, wie vor 30 Jahren.

Die Zeitreihe zeigt eine hohe Kontinuität, weder die Einführung des Kurssystems noch der Eintritt der geburten-schwachen Jahrgänge scheinen einen besonderen Effekt gehabt zu haben. Auch die Zahl der Jahrgangswiederholungen - vulgo: der Sitzenbleiber - hat im Zeitverlauf abgenommen, die Realschule hat inzwischen eine höhere Wiederholerquote als das Gymnasium. Auch hier unterscheiden sich die verschiedenen Bundesländer zwar im Umfang, nicht aber im Trend der Entwicklung. Das Gymnasium hat offenbar einen beträchtlichen Teil seiner früher so gefürchteten Selektivität verloren. Die Frage bleibt, worauf diese Entwicklung zurückzuführen ist. Entweder sind die Leistungsanforderungen im Gymnasium immer geringer oder die Qualität des Unterrichts ist immer besser geworden. Oder die aufeinanderfolgenden Schülergenerationen sind entgegen der öffentlichen Meinung und der Einschätzung der Hochschulen immer leistungsfähiger geworden.

Ein dritter Grund für die Expansion des Gymnasiums sind die Veränderungen, die sich in den Bildungsvorstellungen der Eltern vollzogen haben. Dies ist vermutlich der wichtigste Faktor, den ebenfalls niemand direkt geplant hat. Die repräsentativen Elternumfragen, die das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung regelmäßig durchführt, zeigen für den Zeitraum seit 1979 eine stark steigende und seit 1991 auf einem hohem Niveau - bei gut 50 % - stabilisierte Attraktivität des Abiturs und einen rapiden Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses auf inzwischen magere 5 %.³¹ Von vielen Seiten wird die hohe Attraktivität des Gymnasiums und des Abiturs eher als ein Modetrend oder als überzogenes Prestigedenken abgetan, dem durch eine falsche Schulpolitik

30 Niedersächsisches Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen, Stand Schuljahr 1995/96, Hannover 1996.

31 Institut für Schulentwicklungsforschung: IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der neunten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung, in: H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim 1996, S. 13-55.

alle Schleusen geöffnet worden sei. Hierbei handelt es sich meiner Einschätzung nach jedoch um eine verhängnisvolle Fehleinschätzung.

Eher kommt in den veränderten Bildungsentscheidungen von Schülern und Eltern ein fundamentaler Wandel im Bildungsbewußtsein der Bevölkerung, eine Art „Wertewandel“, zum Ausdruck, der eng mit der ökonomischen und kulturellen Modernisierung unserer Gesellschaft verbunden ist. Für (West-) Deutschland zeigen jedenfalls verschiedene empirische Untersuchungen - wie z.B. die klassische Studie von H.-D. Raapke, W. Schulenberg und W. Strzelewicz über „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ und die Nachfolgestudie von Wolfgang Schulenberg und seinen Mitarbeitern -, wie Bildung, Ausbildung und Weiterbildung im gesellschaftlichen Bewußtsein der Bevölkerung bereits seit den fünfziger Jahren immer wichtiger geworden sind.³² Bildungsnormen und Ausbildungsstandards, die in den fünfziger Jahren noch als wünschenswert und hinreichend galten, werden in den neunziger Jahren kaum mehr als kulturelle Mindestausstattung akzeptiert.

Es läßt sich jedoch nicht nur ein steigendes Aspirationsniveau, sondern auch eine inhaltliche Verschiebung in den Bildungsvorstellungen beobachten. Immer mehr Menschen scheinen begriffen haben, daß Lebens- und Berufserfolg etwas mit Schulbildung, beruflicher Qualifikation und ständigem Weiterlernen zu tun haben, Bildung also nicht nur eine immaterielle, personale Bedeutung - das ist ja einmal der Kern des klassischen deutschen Bildungsverständnisses gewesen -, sondern auch eine soziale Bedeutung für Allokationsprozesse in einer Gesellschaft hat. Mit diesem Wertewandel sind manche der traditionellen Bildungsbarrieren, wie z.B. die affektive Distanz gegenüber Bildung, abgebaut worden. Gleichzeitig sind aufgrund der sozialökonomischen Verbesserung der Lebensverhältnisse auch „objektive“ (z.B. finanzielle) Hürden wenn nicht beseitigt, so doch zumindest

32 Vgl. W. Strzelewicz/H.-D. Raapke/W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966; W. Schulenberg/H.-D. Loeber u.a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978.

verringert worden, so daß die Realisierbarkeit von Ansprüchen und Erwartungen zugenommen hat.

Dieses leitet unmittelbar zum vierten Faktor über. In einer Gesellschaft, in der sozialstrukturelle Verteilungsprozesse (Lebenserfolg, Einkommen, beruflicher Aufstieg, soziale Anerkennung) immer stärker durch erworbene Bildung und nachgewiesene Zertifikate gesteuert, mindestens aber legitimiert werden, geht hiervon ein immer größerer Druck zum Erwerb weiterführender Bildung gleichsam als Grundausrüstung in der Statuskonkurrenz aus. Burkart Lutz hat das auf die etwas komplizierte Formel gebracht, „daß industriegesellschaftliche Verhältnisse vom einzelnen Bürger, wenn er die sich ihm bietenden Chancen wahrnehmen soll, in einem weit größerem Umfange als je zuvor tauschrationales Nutzenkalkül als dominante Verhaltensorientierung erfordern“³³ - eben auch im Bildungsverhalten. Die Erfolgsnormen moderner Leistungs- und Konkurrenzgesellschaften, die sich vermutlich erst mit dem Wandel der traditionellen Industriegesellschaft zur neuen Dienstleistungsgesellschaft voll durchsetzen, haben einen auf allen Ebenen ständig wachsenden Zertifizierungsdruck zur Folge, für den sich in der amerikanischen Bildungssoziologie der Begriff „credentialism“ eingebürgert hat.

Jede nachwachsende Generation ist unter den Bedingungen einer schärferen Konkurrenz auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt gezwungen, den von der vorangegangenen Generation gesetzten Standards mindestens zu entsprechen oder sie nach Möglichkeit sogar zu übertreffen. In Anlehnung an Pierre Bourdieu ist dieser Mechanismus als „Wachstumslogik der Bildungskonkurrenz“ bezeichnet worden.³⁴ Dieser soziale Druck wird durch die veränderte sozialstrukturelle Zusammensetzung der Eltern noch einmal verstärkt, die zu einer wichtigen Triebkraft der Bildungsexpansion geworden ist. In dem Maße, in dem unter den Eltern der Anteil

33 B. Lutz: Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums, in: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft, Essen 1982, S. 25-36, hier S. 28.

34 H.-P. Müller: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt 1992, S. 276.

derjenigen wächst, die selbst über einen höheren Schulabschluß verfügen, steigt der soziale Druck auf die eigenen Kinder und auf die Schule zur soziokulturellen „Vererbung“ dieses Status. Auf diese Weise produziert die Bildungsexpansion ihre eigene Fortsetzung und Verstärkung. Wie keine andere Institution in unserem Bildungswesen hat das Gymnasium von dieser Entwicklung profitiert. Aber zugleich hat sich damit auch die Bedeutung höherer Bildung in unserer Gesellschaft tiefgreifend verändert.

Nach einer 1996 im Auftrage des sächsischen Kultusministeriums in Sachsen durchgeführten Untersuchung über die voraussichtliche Studien- und Berufswahl angehender Abiturienten³⁵ wird das Interesse der befragten Schüler und Schülerinnen am Erwerb des Abiturs von einer sehr nüchternen Erwartungshaltung bestimmt. Gut 90 % der befragten Schüler und Schülerinnen sagen, daß für sie die wichtigste Bedeutung des Abiturs darin liegt, alle Möglichkeiten für den weiteren Lebensweg offenzuhalten. Das schließt sowohl die besten Voraussetzungen für eine Berufsausbildung (von 80 % genannt) als auch - mit deutlichem Abstand - die Studienberechtigung ein, die von 64 % der Befragten genannt wurde. Noch weniger, nämlich 54 %, sehen die Funktion der Abiturs in einer möglichst hohen Allgemeinbildung. Offenkundig beruht ein beträchtlicher Teil der Attraktivität des Abiturs darauf, die meisten Optionen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg zu eröffnen und die wenigsten zu versperren.

Hier deutet sich ein tiefgreifender Funktionswandel des Abiturs an. Angesichts eines wachsenden, auch am Kriterium des formalen Schulerfolgs orientierten Konkurrenzdrucks gilt das Abitur offensichtlich vorrangig als die beste Startposition für einen immer schärferen Bildungswettbewerb bei der Verteilung beruflicher und sozialer Chancen. Demgegenüber treten die traditionellen Funktionen höherer Bildung, die der deutsche Bildungsidealismus so betont hatte, wie z.B. Hochschulreife, Persönlichkeits- und Allgemeinbildung, deutlich in den Hintergrund. Aus der ursprünglich mehr

35 A. Wolter/K. Lenz/B. Wagner: Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlußjahrgangs 1996 in Sachsen, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 1996.

symbolischen Bedeutung des Abiturs - als Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit - ist mehr und mehr eine sehr funktionale Bedeutung geworden. Nicht eine steigende „Bildungsbeflissenheit“, sondern diese gleichsam säkularisierte Bedeutung im Sinne einer Optionswahl bestimmt das Interesse an höherer Bildung.

6 Der soziale Wandel der Akademikerbeschäftigung

Der Strukturwandel unserer Gesellschaft verändert keineswegs nur das Bildungsverhalten der Bevölkerung, sondern auch die Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Beschäftigungssystems - und diese wiederum wirken auf das Bildungsverhalten der Bevölkerung zurück. Mehr und mehr hat der Abschluß des Gymnasiums, der historisch ja zunächst vor allem in seiner Funktion als Studienberechtigung von Bedeutung war, in den letzten Jahren auch eine arbeitsmarktpolitische Dimension gewonnen. Dies gilt nicht nur im Blick auf die Zugangschancen zu einem Ausbildungsplatz im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung und für den Zugang zu den gerade für Abiturienten besonders attraktiven Ausbildungswegen in Berufsfachschulen oder Berufsakademien. Zur Zeit nimmt etwa ein Viertel bis zu einem Drittel der Abiturienten (in den neuen Bundesländern ein teilweise noch höherer Anteil) nach dem Schulabschluß eine Berufsausbildung auf, z.T. als Alternative, z.T. eher als Durchgangsstation zu einem Studium. Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem senden darüber hinaus ständig Signale aus, die die Rolle von Bildung und Qualifikation, die Akzeptanz und Bewertung von Schulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt und in unserer Gesellschaft betreffen.

Diese Signale werden von gerade in dieser Hinsicht zunehmend sensibler reagierenden Eltern und Schülern sehr genau wahrgenommen. Das kann man z.B. an den starken Schwankungen in der Attraktivität einzelner Studienfächer ablesen, die weitaus stärker von der öffentlichen Berichterstattung über veränderte Berufschancen beeinflusst wird als, wie häufig behauptet wird, von einem vermeintlichen Wertewandel (z.B. einer angeblich bei Jugendlichen weit verbreiteter Technikfeindlichkeit, die für den Nachfragerückgang in den Ingenieurwissenschaften verantwortlich gemacht wird). Vor

diesem Hintergrund könnte man vermuten, daß die jüngere Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt mit einer in den letzten Jahren stark angestiegenen Zahl arbeitsloser Hochschulabsolventen Eltern und Schüler von einem Studium abhält. Schließlich wird ja die aktuelle Bildungsentwicklung in der Bundesrepublik heftig unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedarfsgerechtigkeit kritisiert. Gerade in der letzten Zeit ist wieder vermehrt Kritik an einer schwerwiegenden Fehlsteuerung der Bildungsnachfrage laut geworden, an der „Kopflastigkeit der bundesdeutschen Bildungspyramide“ mit einem Überangebot an Akademikern auf der einen Seite und einem Facharbeitermangel auf der anderen Seite. Die Frage nach der Bedeutung des Gymnasiums ist von der Zukunft der Akademikerbeschäftigung kaum zu trennen,

Tatsächlich steht dieses verbreitete Bild jedoch in einem deutlichen Gegensatz zu den tatsächlichen Veränderungen, die sich auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem vollziehen und die offenkundig auch von Eltern und Schülern registriert werden. Im Zweifel scheinen Schüler und Eltern eher auf die höhere Qualifikation als auf die großen Versprechungen - z.B. die Möglichkeit einer Berufskarriere mit dem doch so verkannten Hauptschulabschluß - zu setzen. Denn anders als es der öffentlichen Diskussion entspricht, hat die Arbeitsmarktentwicklung in der Bundesrepublik in den letzten 20 Jahren das veränderte Bildungsverhalten der Eltern und Schüler nicht widerlegt, sondern nachhaltig bekräftigt. Eltern und Schüler verhalten sich arbeitsmarktpolitisch völlig rational, wenn sie auf die höchstmögliche schulische und berufliche Qualifikation setzen. Vier Tendenzen lassen sich beobachten.

Erstens hat sich in den letzten 30 Jahren in der Bundesrepublik eine massive Umschichtung in der beruflichen Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung vollzogen. Sie kommt in einem deutlichen Trend zur beruflichen Höherqualifizierung („upgrading“) zum Ausdruck. Der Anteil der Arbeitskräfte ohne abgeschlossene Berufsausbildung (sogenannte Un- oder Angelernte) hat sich ungefähr halbiert (von rund 40 auf 20 % der Erwerbstätigen). Der Anteil der sogenannten Fachkräfte, gemeint sind Arbeitskräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung, hat parallel dazu stark

zugenommen und umfaßt inzwischen gut zwei Drittel aller Erwerbspersonen. Die Zahl der hochqualifizierten Arbeitskräfte, also solcher mit Hochschulabschluß, hat sich seit 1960 absolut beinahe vervierfacht, ihr Anteil an allen Erwerbstätigen hat sich ungefähr verdreifacht - von 5 auf etwa 14,5 %. Offenbar befindet sich die Bundesrepublik nicht nur auf dem Wege zu einer „highly educated“, sondern auch zu einer „highly qualified society“.

Projektionen zum zukünftigen Qualifikationsbedarf deuten weitgehend übereinstimmend darauf hin, daß dieser Höherqualifizierungstrend und insbesondere der Akademisierungstrend sich fortsetzen werden.³⁶ Bis zum Jahr 2010 wird sich der Bedarf an Arbeitskräften ohne Berufsausbildung wohl noch einmal halbieren. Der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften wird sich voraussichtlich noch einmal um etwa die Hälfte vergrößern. Er wird schneller steigen als der Bedarf an betrieblich und fachschulisch qualifizierten Arbeitskräften. Vermutlich wird in einigen Jahren etwa jeder fünfte oder sogar vierte Berufstätige über eine Hochschulausbildung verfügen, allerdings mit starken branchenspezifischen Unterschieden. Erwerbstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung werden dagegen in Zukunft nur noch in den Randbereichen des Beschäftigungssystems eine Chance finden.

Unklar und widersprüchlich fallen jedoch die Ergebnisse von Forschungen und Modellrechnungen dazu aus, in welchem *Verhältnis* sich voraussichtlich die soziale Nachfrage nach höherer bzw. akademischer Bildung und der ökonomische Bedarf an entsprechenden Qualifikationen entwickeln werden, in welchem Umfang also mit einer „overeducated“ und „overqualified society“ zu rechnen ist. Hier gehen einige Studien davon aus, daß das Angebot an höheren Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt schneller wächst als der entsprechende Be-

36 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens - Analysen und Projektionen bis 2010 und Folgerungen für die Bildungspolitik, Bonn 1994; M. Tessaring: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27 (1994), S. 5-19; G. Weißhuhn/J. Wahse/A. König: Arbeitskräftebedarf in Deutschland bis 2010, Bonn 1994.

darf des Beschäftigungssystems und deshalb in Zukunft noch schärfere Absorptionsprobleme auf dem akademischen Arbeitsmarkt drohen. Dagegen kommen andere Studien zu dem umgekehrten Schluß, wonach eher eine - allerdings nur schmale - Angebotslücke im Bereich hochqualifizierter Arbeitskräfte zu erwarten sei. Auch hier ist von starken Unterschieden in den jeweiligen Studienrichtungen und fachspezifischen Teilarbeitsmärkten auszugehen.

Zweitens: Entgegen den von den Medien gelegentlich kolportierten Unkenrufen, wonach sich Bildung nicht mehr oder jedenfalls immer weniger lohne (so der Titel eines Kommentars von Joachim Neander vom 19.10.1996 in DIE WELT) belegt die volkswirtschaftliche Statistik eher das Gegenteil. Danach gilt nach wie vor oder besser: mehr denn je, daß sich höhere Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt auszahlt, Bildungsanstrengungen sich also in einem ganz wörtlichen Sinne lohnen. Nach wie vor gibt es eindeutig positive statistische Zusammenhänge zwischen

- Qualifikation und Einkommen,
- Qualifikation, beruflicher Stellung und Aufstiegschancen,
- Qualifikation und Weiterbildungsmöglichkeiten

und ebenso eindeutig negative Zusammenhänge zwischen

- Qualifikation und Arbeitslosigkeit und
- Qualifikation und dem Risiko sogenannter „unterwertiger“ Beschäftigung.

Höhere Qualifikation verbessert also eindeutig die Berufs- und Lebenschancen und vermindert die beschäftigungspolitischen Risiken. Das Hauptproblem des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik sind, wie die qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit zeigt, nicht zu viele Akademiker, sondern der zu hohe Anteil der Un- und Geringqualifizierten in der Bevölkerung und unter den Arbeitslosen. Sogenannte „inadäquate“ oder „unterwertige“ Beschäftigung - gerade bei Hochschulabsolventen ist es angesichts veränderter Berufs- und Beschäftigungsstrukturen außerordentlich schwierig, genau zu definieren, was das eigentlich ist - betrifft Facharbeiter und Fachangestellte weitaus häufiger als Hochschulabsolventen.

Statistische Korrelationen dieser Art beschreiben jedoch nur soziale Regelmäßigkeiten, sie beinhalten keine Garantien und schließen nicht aus, daß es einen beträchtlichen, wenn auch eben nicht dominierenden Anteil abweichender Fälle gibt.

Ohne Zweifel hat sich - *drittens* - der Arbeitsmarkt für Akademiker tiefgreifend verändert.³⁷ Zwar ist die vor 25 Jahren prognostizierte Katastrophe eines akademischen Proletariats ausgeblieben, aber es ist nicht zu übersehen, daß die Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen erkennbar zugenommen haben. Zur Zeit beläuft sich in der Bundesrepublik die Zahl der als beschäftigungslos registrierten Hochschulabsolventen in etwa auf einen kompletten Absolventenjahrgang. Dabei verlaufen die Entwicklungen auf den fachspezifischen Teilarbeitsmärkten sehr unterschiedlich, so daß sich insgesamt eine starke Segmentierung des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen abzeichnet. Am stärksten von Beschäftigungsproblemen sind diejenigen Studienfächer betroffen, die zu staatlich regulierten und wirtschaftsfernen Teilarbeitsmärkten hinführen. Insgesamt gesehen kann höhere oder bessere Qualifikation zwar arbeitsmarktpolitische Risiken vermindern, aber weder absoluten Schutz noch absolute Sicherheit bieten. Je höher der Akademikeranteil an der erwerbstätigen Bevölkerung steigt, desto weniger können sich Hochschulabsolventen den generellen Konjunkturen und Strukturen des Arbeitsmarktes entziehen.

So wird sich der Arbeitsmarkt für Akademiker auch in Zukunft eher widersprüchlich entwickeln. Auch hier wird man sich darauf einstellen müssen, daß beides richtig ist: Der generelle Bedarf steigt, aber auch die beschäftigungslitischen Risiken. So wird sich auf der einen Seite der Prozeß der „Deprivilegierung“ der Akademikerbeschäftigung durch „downgrading“ und ein Anwachsen „prekärer“ Beschäftigungsverhältnisse fortsetzen. Immer weniger ist angesichts der Expansion mit dem Abitur oder dem Hochschulabschluß

37 Vgl. U. Teichler: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Select Findings from Previous Decades, Kassel 1996 (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel, Werkstattberichte 52); M. Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung, Nürnberg 1996 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 201).

die Aussicht auf Übernahme von herausgehobenen Führungspositionen verbunden. Auf der anderen Seite werden aber auch in Zukunft der durchschnittliche Vorsprung an Einkommens- und Aufstiegschancen sowie die relativ niedrigeren arbeitsmarktpolitischen Risiken gegenüber den anderen Qualifikationsgruppen bestehen bleiben oder sich sogar noch verstärken. Die bereits heute beobachtbare Akademisierung des Beschäftigungssystems „nach unten“, in den Bereich der mittleren Berufspositionen hinein, wird sich fortsetzen. Neue Formen der horizontalen und vertikalen Arbeitsteilung werden sich in vielen akademischen Beschäftigungsfeldern entwickeln, so daß es in Zukunft noch weniger als heute schon möglich sein wird, die Grenzlinie zwischen einer noch „adäquaten“ akademischen Beschäftigung und einer schon „inadäquaten“ Beschäftigung exakt anzugeben.

Viertens: Der Wandel der Qualifikations- und Beschäftigungsstrukturen ist primär ein Ergebnis des ökonomischen Strukturwandels, der zu einer deutlichen „Tertiarisierung“ gesellschaftlicher Arbeit geführt hat. Es läßt sich nicht nur eine sektorale Verschiebung in der Berufsstruktur vom sekundären zum tertiären Bereich beobachten, sondern auch eine zunehmende Dienstleistungsorientierung von Tätigkeiten im sekundären Sektor. Inzwischen entfallen in der Bundesrepublik zwei Drittel aller Arbeitsplätze auf den Dienstleistungssektor. Von 1970 bis 1993 sind im primären und sekundären Bereich gut 3 Millionen Arbeitsplätze verlorengegangen. Im gleichen Zeitraum sind im Dienstleistungsbereich 4,5 Millionen Arbeitsplätze neu entstanden. (Noch stärker hat jedoch - aus demographischen Gründen - das Erwerbspersonenpotential zugenommen, nämlich um gut 8 Millionen. Die Differenz bildet in etwa das gesamtwirtschaftliche Arbeitsplatzdefizit - unter Berücksichtigung der sogenannten stillen Reserve und kompensatorischer arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen - ab.)

Darüber hinaus verschiebt sich auch im tertiären Sektor die Tätigkeitsstruktur von den sogenannten primären, den produktions- oder warenbezogenen Dienstleistungen mehr und mehr zu den sekundären, den humanbezogenen Dienstleistungen mit durchweg komplexeren und anspruchsvolleren Qualifikationsanforderungen. Insbesondere dieser Prozeß trägt und

verstärkt die Akademisierung des Beschäftigungssystems. Auch wenn die Zukunft der Akademikerbeschäftigung in erster Linie von dem Wandel der industriellen Ökonomie zur Dienstleistungsökonomie abhängt, so ist doch - insgesamt gesehen - der Weg in die Dienstleistungsgesellschaft alles andere als ein Aufbruch in eine schöne neue Berufswelt. Auch hier werden erhebliche Rationalisierungsschübe stattfinden, auch hier gibt es große soziale Unterschiede in der Qualität der Arbeitsplätze, und es ist weitgehend offen, wie sich dieser Wandel in seiner Gesamtbilanz auf das Arbeitsangebot auswirkt. Aber die Zukunft wird nicht, wie das gelegentlich zu hören ist, denjenigen Berufen gehören, in denen Dienstleistung mit Service oder gar Dienen assoziiert wird (wie etwa bei den steuerpolitisch so umstrittenen Haushaltshilfen).

Vielmehr sind es eher die wissens- und kompetenzintensiven und besonders innovativen Dienstleistungsberufe in den Sektoren Gesundheit, Pflege, Betreuung, Beratung, Kommunikation und Information, Umwelt, Bildung und Wissenschaft, Forschung und Entwicklung, Organisation und Verwaltung, die hier die Entwicklung bestimmen. Die Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik wird unter den Bedingungen einer schärferen internationalen Arbeitsteilung und Konkurrenz mehr denn je auf wertschöpfungsintensiven, innovativen Produkten und Dienstleistungen beruhen. Dies hätte allerdings eine Konsequenz - mit den Worten des Bildungsökonom Harry Maier: „Wer nicht den Anschluß an die gegenwärtige Innovationswelle verlieren will, muß vor allem in das Humankapital investieren.“³⁸ Qualität von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung, von Wissenschaft und Forschung wäre dann die wichtigste Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der Bundesrepublik.

38 H. Maier: Die Interdependenz zwischen der Bildungsexpansion und dem Beschäftigungssystem, in: G. Grözinger/E. Hödl (Hrsg.), Hochschulen im Niedergang? Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg 1994, S. 15-31, hier S. 28.

7 Die Zukunft des Gymnasiums

Was hat das alles mit dem Gymnasium zu tun? An dieser Stelle möchte ich die wissenssoziologische Argumentationslinie wiederaufnehmen. Daniel Bell, einer der ersten Theoretiker der postindustriellen Gesellschaft, hat theoretisches Wissen als das Axialprinzip der nachindustriellen Gesellschaft bezeichnet.³⁹ Die klassischen ökonomischen und sozialen Faktoren - wie Grund und Boden, Arbeit und Kapital - werden zwar nicht bedeutungslos, mehr und mehr werden jedoch Wissen, Bildung (als Wissenserwerb) und Wissenschaft (als Wissenserzeugung) zu den zentralen Bedingungen oder „Medien“ gesellschaftlicher Reproduktion in nachindustriellen Gesellschaften. Theoretisches Wissen umfaßt verschiedene Kompetenzen:

- methodische Kompetenzen, die sich auf den Prozeß des Wissensgewinnung, insbesondere die kontrollierte Verallgemeinerung von Erfahrungswissen beziehen,
- analytische Kompetenzen, um mit Hilfe vorhandenen kognitiven Wissens Sachverhalte und Probleme analysieren zu können,
- handlungsbezogene Kompetenzen, die in der Nutzung von rationalem Wissen für die Entwicklung von neuen Handlungs- und Problemlösungsstrategien bestehen, und
- evaluative und reflexive Kompetenzen, die sich auf die kritische Reflexion von Wissen oder die Bewertung von Handlungsfolgen beziehen.

Theoretisches Wissen ist jene Kategorie, die in der eingangszitierten Schelerschen Systematik fehlt. Theoretisches Wissen ist aber - so lautet meine These - die zentrale Kategorie, um den sozialen Wandel höherer Bildung und die veränderten Funktionen des Gymnasiums in der modernen Gesellschaft zu verstehen.

Die zunehmende Durchdringung unserer Gesellschaft mit theoretischem Wissen ist gleichsam der tiefere Grund für den beobachtbaren Höherqualifizierungsprozeß im Beschäftigungssystem. Theoretisches Wissen ist jedoch längst nicht

39 D. Bell: Die nachindustrielle Gesellschaft, 2. Auflage Frankfurt 1976.

mehr nur ein akademisches Privileg, sondern durchzieht inzwischen fast alle anspruchsvollen und zukunftsorientierten Berufe auch unterhalb der Hochschulebene, im dualen Ausbildungssystem oder im Fachschulbereich. Wer sich einen Eindruck davon bilden will, was theoretisches Wissen in der beruflichen Bildung heißt, der möge die Ausbildungsordnungen für die in den letzten Jahren neugeordneten Berufe im technischen oder kaufmännischen Bereich studieren. In den modernen Berufen, gerade auch denjenigen unterhalb der akademischen Ebene, gewinnen genau jene Kompetenzen an Bedeutung, deren Vermittlung den traditionellen Aufgaben höherer Bildung zugerechnet wird:

- Selbständigkeit, Urteils- und Argumentationsfähigkeit,
- das Denken in Zusammenhängen ebenso wie analytisches und kontrollierendes Denken,
- Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit, nicht zuletzt in Fremdsprachen,
- allgemeine methodische Kompetenzen (Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung, Umgang mit Symbolsystemen)
- oder die Fähigkeit, die eigene Arbeit selbstreflexiv und methodenkritisch zu begleiten.

Vor diesem Hintergrund ist man fast geneigt, von einer Tendenz zur Universalisierung höherer Bildung zu sprechen. In dem Maße, in dem theoretisches Wissen zum regulativen Prinzip der nachindustriellen Gesellschaft und der Dienstleistungswirtschaft wird, in dem Maße - so lautet meine Prognose - wird das Gymnasium gleichsam zur paradigmatischen vorberuflichen Bildungseinrichtung der neuen Dienstleistungsgesellschaft und einer wissensbasierten Ökonomie („knowledge based economy“). Die Zukunft und die Innovationsfähigkeit der Bundesrepublik hängen daher nicht von weniger, sondern von mehr Bildung ab, in der Sprache der Bildungsökonomie ausgedrückt: von mehr Humankapital, von einer hohen Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte. Im vorberuflichen, schulischen Bereich fällt hier dem Gymnasium eindeutig die Schlüsselrolle zu.

Insofern kann man dem Gymnasium die Prognose stellen, daß es sich auch in den nächsten Jahren weiter im Aufwind befin-

den wird. Nicht nur die soziale Nachfrage nach höherer Schulbildung wird zunehmen, sondern auch die Gesellschaft und der Arbeitsmarkt sind in zunehmendem Maße auf diejenigen kognitiven Leistungen angewiesen, deren Vermittlung Aufgabe des Gymnasiums ist. Dies ist der positive Teil meiner Prognose. Die andere Seite dieser Entwicklung besteht darin, daß damit eine ganze Reihe von Folgeproblemen verbunden ist und die Diskussionen über den Bildungsauftrag und die Qualität des Gymnasiums ebenso wie über die Studierfähigkeit vermutlich weiter anhalten werden. Dazu in aller Kürze sechs Stichworte.

- Erstens: Grundsätzlich sind verschiedene Szenarien der zukünftigen Gymnasialentwicklung denkbar. Das Gymnasium könnte, z.B. durch eine stärkere Zugangskontrolle und eine schärfere interne Selektion, zum status quo ante einer Eliteeinrichtung zurückkehren oder wenigstens versuchen, die Beteiligungsquote etwa in der gegenwärtigen Größenordnung zu stabilisieren. Dieses Szenario ist jedoch unter den Bedingungen im wesentlichen freier Schulwahlentscheidungen von Eltern und Schülern und einer nur gering ausgeprägten staatlichen Steuerungskompetenz bei Übergangsentscheidungen ziemlich unwahrscheinlich. Auch ist nicht zu erkennen, welche anderen Bildungsinstitutionen oder Bildungswege so attraktiv wären, daß sie die vom Gymnasium abgewiesene Nachfrage aufnehmen könnten. So ist es wohl realistischer, sich auf ein weiteres (relatives) Wachstum des Schulbesuchs im Gymnasium einzustellen. Unter dieser Voraussetzung hätte das Gymnasium zwei Optionen: Es könnte versuchen, die steigende Nachfrage im Rahmen weitgehend unveränderter Strukturen (Fächerangebote, Unterrichtsorganisation, Abschlüsse usw.) aufzufangen, dieses wäre die strukturkonservative Option; oder es könnte auf die anhaltende Nachfrageexpansion mit einer Diversifikation und Reform seiner Strukturen reagieren (z.B. neue Fächer, flexiblere Unterrichtsorganisation, stärkere Kooperation mit dem berufsbildenden Bereich u.a.). Der erste Weg würde vermutlich dazu führen, daß die inneren Schwierigkeiten im Gymnasium beträchtlich zunehmen, weil seine Strukturen immer weniger den Bedürfnissen einer differenzierteren Schülerschaft

entsprechen. Der zweite Weg setzt eine politische Gestaltungskraft voraus, die meiner Einschätzung nach zur Zeit weder auf der Seite der beteiligten Verbände noch auf der Seite des Staates vorhanden ist.

- Zweitens: Wenn das Gymnasium weiter expandiert und langfristig möglicherweise die Hälfte eines Altersjahrgangs an sich bindet, dann wird sich die Schülerschaft hinsichtlich ihrer Zusammensetzung und ihrer Voraussetzungen beträchtlich verändern. Die gymnasiale Schulkultur wird dadurch vermutlich noch heterogener, als sie heute schon ist. Allerdings wird die Schülerschaft des Gymnasiums auch in Zukunft eine positive Selektion („creaming“) darstellen, also die relativ leistungsstärksten und am wenigsten mit Problemen belasteten Schüler umfassen. Deswegen geht die Rede vom Gymnasium als der „neuen Hauptschule“ völlig an der Realität vorbei. Die wachsende Heterogenität, insbesondere eine zunehmende Leistungsbreite, wird aber ein besonderes Problemfeld darstellen, das nach neuen Formen der Unterrichtsorganisation verlangt. Soziologisch gesehen reagieren soziale Systeme oder soziale Organisationen auf Wachstumsprozesse, zunehmende Heterogenität der Mitglieder und Erweiterung ihrer Funktionen in der Regel mit innerer Strukturbildung und Differenzierung. Das gilt grundsätzlich auch für das Gymnasium. Differenzierung kann entlang der Leistungsdimension oder, wie das grundsätzlich in der Oberstufe schon der Fall ist, entlang der Neigungs- und Interessensdimension erfolgen. Vermutlich wird der Druck in Richtung einer stärkeren inneren Differenzierung des Gymnasiums mit fortschreitendem Wandel der Schülerschaft weiter zunehmen, auch wenn dies der gymnasialen Tradition eher fremd ist.
- Drittens: Die seit Anfang der fünfziger Jahre in regelmäßigen Abständen wiederkehrende Diskussion über die gymnasiale Oberstufe und das Abitur, die ja gerade jetzt wieder in Anlehnung an den Dresdener Beschluß der Kultusministerkonferenz vom Oktober 1996 zu einer Fortschreibung der Oberstufenvereinbarung der KMK geführt hat, wird wohl auch in Zukunft ein Dauerbrenner bleiben. Die Spannungen zwischen dem Allgemeinbildungsauftrag des

Gymnasiums, der im Prinzip ja studienfachübergreifend gedacht ist, und der dynamischen Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften werden immer größer. Dadurch wird das Verhältnis zwischen obligatorischem Kanon einerseits und Wahl- und Schwerpunktbereich andererseits immer prekärer. Die Prognose ist also nicht besonders gewagt, daß die Kultusministerkonferenz sich bald wieder mit dem Thema Abitur und Oberstufe beschäftigen wird. Hier sind neue, innovative Lösungen gefragt, die einen Ausweg aus der festgefahrenen Kontroverse über Kanon und Wahlfreiheit weisen können. Ein Ansatz läge vielleicht darin, neben einem nicht-kanon-, sondern kompetenzorientierten Kerncurriculum, das der Vermittlung der für die moderne Welt zentralen drei Kompetenzen, der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenz, der naturwissenschaftlich-technischen und der staatsbürgerlichen Kompetenz dient, einen berufs- oder studienbezogenen Schwerpunkt-/Profilbereich mit nicht zu geringer Stundenzahl zu etablieren (z.B. Sprache, Literatur, Kultur; Recht, Wirtschaft; Politik, Geschichte, Soziales; Gesundheit, Pflege; Naturwissenschaften; Technik u.a.). Dies böte zugleich die Möglichkeit, das Fächerpektrum des Gymnasiums (auch in Kooperation mehrerer Schulen) zu erweitern und Angebote fächerübergreifenden Unterrichts auszubauen.

- Viertens verändert sich das Übergangsverhalten der Abiturienten, in den neuen Ländern noch stärker als in den alten Bundesländern. Langfristig werden wohl etwa 30 bis 40 % der Abiturienten - eher mehr als weniger - eine Berufsausbildung wählen, in Berufsakademien, Berufsfachschulen oder im dualen System, als Alternative oder für einen Teil auch als Ergänzung, als zweite Vorbildung zum Hochschulstudium. Dieser Weg steht dem traditionellen Bildungsauftrag des Gymnasiums eher fern, er ist dennoch unter bildungsökonomischen und beschäftigungspolitischen Gesichtspunkten eine sinnvolle Entwicklung, weil er die Hochschulen und den akademischen Arbeitsmarkt entlastet und den steigenden Anforderungen in der beruflichen Bildung und in vielen nicht-akademischen Berufsfeldern Rechnung trägt. Allerdings hätte eine solche Entwicklung zwei Konsequenzen: Im

Aufgabenspektrum des Gymnasiums würde neben der Studienvorbereitung die Berufspropädeutik an Bedeutung gewinnen. Berufsorientierung und Berufsbezug sind - in welcher Form auch immer - in der Oberstufe noch wenig ausgebildet. Darüber hinaus müssen die alternativen Ausbildungswege für Abiturienten, die nicht von vornherein die Konkurrenz zu anderen Schulabgängern um knappe Ausbildungsplätze vergrößern, ausgebaut werden (z.B. im Bereich der Berufsakademien, Berufsfachschulen, Sonderausbildungslehrgänge usw.). Die Diversifikation alternativer Ausbildungswege für Studienberechtigte außerhalb des Hochschulsystems ist ein zentrales berufsbildungs- und beschäftigungspolitisches Handlungsfeld. Dazu gehören auch duale und doppeltqualifizierende Ausbildungsangebote, die berufspraktische Ausbildung und Studienanteile nach dem Vorbild der Berufsakademien und dualer Fachhochschulstudiengänge (Studium im Praxisverbund, berufsintegrierendes Studium usw.) verknüpfen und die sich einer hohen Attraktivität erfreuen.

- Fünftens: Die ständigen Klagen der Universitäten über die Studierfähigkeit und die Vorbildung ihrer Studierenden werden anhalten, da die Hochschulen in ähnlicher Weise wie die Gymnasien zunehmend mit Heterogenitätsproblemen konfrontiert werden, die Hochschulen aber leichter als die Gymnasien die Verantwortung an eine andere Bildungsinstitution delegieren können. Die Klagen der Hochschulen über die schlechten Abiturienten lenken meiner Meinung nach davon ab, daß Studierfähigkeit und Hochschulzugang ein Interaktionsproblem zwischen Schule und Hochschule sind. Notwendige Reformen zur Verbesserung der Übergangsqualität müßten sowohl das Gymnasium als auch die Hochschulen (und hier insbesondere die Eingangsphase des Studiums) einschließen. Kommunikation und Kooperation zwischen Gymnasien und Hochschulen auf dem Feld der Studienvorbereitung sind - vorsichtig ausgedrückt - eher unterentwickelt. Vielleicht bietet hier eine Neugestaltung des 13. Schuljahres im Sinne einer Art Kollegstufe - in der Verantwortung der Gymnasien, aber unter Mitwirkung der Hochschulen - mit dem Ziel, die Anschlußfähigkeit von Gymnasium und Hochschule zu verbessern, einen Ausweg

- nicht nur aus der Studierfähigkeitsdiskussion, sondern auch aus der Debatte über die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit.

- Sechstens: Wahrscheinlich wird auch die Forderung nach einer Neuregelung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren - in welcher konkreten Form auch immer - nicht abklingen. Diese Forderung, die vor allem von der Bundesregierung und den beiden Bundesländern Sachsen und Baden-Württemberg ausgeht, trifft gegenwärtig auf eine fast geschlossene Ablehnungsfront von Bayern bis Nordrhein-Westfalen - ähnlich wie die Forderung nach einer Verkürzung der gymnasialen Schulzeit um ein Schuljahr. Aber das Thema wird bleiben. Unter den verschiedenen Neuregelungsmodellen für den Hochschulzugang wird das Selektionsmodell keine politische Mehrheit finden, allenfalls ein gemäßigtes Verteilungsmodell, wie es der sächsische Wissenschaftsminister, Professor Meyer, vertritt.⁴⁰ Das Selektionsmodell setzt auf die Einführung von Hochschuleingangsprüfungen mit dem ausdrücklichen Ziel, den Studienzugang zu drosseln und die Studierendenzahlen zu senken. Das Anliegen des Verteilungsmodells ist es dagegen, den Hochschulzugang durch ein mehrstufiges Auswahlverfahren stärker wettbewerbs- und leistungsorientiert - im Wettbewerb der Studienbewerber um einen Studienplatz an den von ihnen präferierten Hochschulen und im Wettbewerb der Hochschulen um die aus ihrer Sicht besten Studienbewerber - zu organisieren, ohne grundsätzlich die freie Studien- und Berufswahl anzutasten und einen Studienberechtigten vom Studium auszuschließen. Wie die Hochschulen das Auswahlverfahren gestalten, ob durch Prüfungen, Tests, Gespräche oder gleichsam nach Aktenlage (Gewichtung von Abiturnoten im Reifezeugnis), bleibt ihnen überlassen. Auch hier ist offen, ob ein solches Modell länderübergreifend überhaupt eine politische Mehrheit

40 H.J. Meyer: Abitur: Berechtigungs- oder Befähigungsnachweis? Überlegungen zur Neuregelung des Hochschulzugangs, in: *Forschung und Lehre*, 12/1996, S. 626-628. H.J. Meyer/D. Müller-Böling (Hrsg.): *Hochschulzugang in Deutschland*, Gütersloh 1996.

findet. Dieses Modell würde jedoch, anders als das Verteilungsmodell, die Bedeutung des Gymnasiums und des Abiturs nicht schmälern, es könnte zugunsten einer stärkeren Leistungsmotivation sogar positive Rückwirkungen auf die Oberstufe haben. Auf der anderen Seite geht das Verteilungsmodell von Prämissen aus, die empirisch nicht zutreffen. Nach den HIS-Studienanfängerbefragungen⁴¹ haben von 1985 bis 1995 regelmäßig zwischen 78 und 83 % aller Studienanfänger das Studium exakt an ihrer Wunschhochschule aufgenommen, nur ein Anteil von 11 bis 14 % konnte seinen Ortswunsch aufgrund lokaler oder zentraler Zulassungsbeschränkungen nicht realisieren. Das Modell unterstellt, daß Studienanfänger sich zumindest in einer relevanten Größenordnung für ihren Studienort unter Qualitätsgesichtspunkten entscheiden. Tatsächlich zeigen Mobilitätsanalysen, wie sie HIS durchgeführt hat, daß die große Mehrzahl der Anfänger an ihre Wunschhochschule nicht primär wegen der Studienqualität oder aus anderen Qualitätsgründen, sondern wegen der Heimatnähe und privater Bindungen strebt.

Wenn sich die Aufgaben und die Bedeutung des Gymnasiums mit der vom Gymnasium repräsentierten gesellschaftlichen Wissensform verändern, dann ist auch die jeweilige Qualität des Gymnasiums kein statisches Merkmal, sondern ein dynamisches gesellschaftliches Konstrukt, das sich mit den jeweiligen historischen Funktionen des Gymnasiums verändert. Unter diesem Gesichtspunkt scheint mir die öffentliche Debatte über den Wertverlust des Abiturs und die Nivellierung des Gymnasiums von einer seltsamen Ungleichzeitigkeit zu leben. Das Gymnasium hat sich in seinen Funktionen und in seiner Gestalt tiefgreifend verändert, es wird jedoch über weite Strecken noch mit den überlieferten, hochgespannten

41 U. Heublein: Mobilität deutscher Studienanfänger, HIS Kurzinformation A 2/96, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, März 1996; K. Lewin/U. Heublein/D. Sommer: Studienaufnahme 1995/96, HIS Kurzinformation A 8/96, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, Oktober 1996; vgl. Auch die HIS-Materialien zum Hochschulzugang, vorgelegt von J. Ederleh, HIS Kurzinformation A 5/97, Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, April 1997.

Erwartungen konfrontiert, die einst auf einer früheren historischen Entwicklungsstufe für die exklusive Bildungsstätte einer kleinen Bildungselite galten, aber für das moderne, inklusive Gymnasium überhaupt nicht mehr zutreffen. Diese Debatte weist meiner Meinung nach deshalb eine Schiefelage auf, weil sie sich vorrangig auf das konzentriert, was das heutige Gymnasium anders als das alte nicht mehr leistet, aber nicht berücksichtigt, was es statt dessen mehr leistet.

Das Gymnasium ist eben nicht nur größer geworden, sondern auch ein anderes, aber deswegen nicht zwangsläufig ein „schlechteres“, weil sich auch die gesellschaftlichen Anforderungen an das Gymnasium und damit auch die Kriterien für seine Qualität erheblich verändert haben. Unbeschadet dessen bleibt die ständige Qualitätsverbesserung eine zentrale Aufgabe (nicht nur) des Gymnasiums. In der Tat wird es in den nächsten Jahrzehnten zu einer vorrangigen bildungspolitischen Aufgabe werden, die hohe Qualität des Gymnasiums unter den Bedingungen einer sich verändernden Schülerschaft und zunehmend heterogenerer Erwartungen an die Leistungen des Gymnasiums zu gewährleisten. Die kulturpessimistische Kritik am Gymnasium lebt jedoch im wesentlichen von der romantischen Verklärung einer Vergangenheit, die - wenn man den biographischen Erfahrungen etwa eines Thomas Mann oder Albert Einstein glauben darf - so idyllisch denn nun auch wieder nicht war. Eine konstruktive Zukunftsperspektive vermag ich in dieser Kritik nicht zu erkennen.