

Nr. 112

Ludwig Freisel

**Sekundarstufe II und
Gymnasiale Oberstufe**

Probleme und Perspektiven

1999

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hermann Havekost

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
fwbusch@hrz1.uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hermann Havekost
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
havekost@bis1.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Inhalt

Vorwort 5

Ludwig Freisel

Sekundarstufe II und Gymnasiale Oberstufe:
Probleme und Perspektiven 7

1. Autobiographische Vorbemerkung 7

2. Notwendiger Rückblick 9

3. Zur heutigen Problemlage 11

4. Perspektiven 27

Literatur 37

Friedrich W. Busch

Laudatio
auf Dr. Ludwig Freisel 43

Die Autoren 49

VORWORT

Die Grundordnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sieht im Paragraphen 44 die Bestellung von Honorarprofessoren vor. Zuständig ist ein Fachbereich, der für ein entsprechendes Vorhaben jedoch eine Stellungnahme durch den akademischen Senat einzuholen hat. Das gesamte Verfahren hat nach den Regeln der Erstellung eines Berufungsvorschlages für eine Professorenstelle zu erfolgen.

Über die Bedeutung einer Honorarprofessur gibt es unterschiedliche Einschätzungen. Für den Fachbereich 1 Pädagogik ist die Ernennung von Oberstudiendirektor Dr. Ludwig Freisel, Leiter des Studienseminars Leer für das Lehramt an Gymnasien, zum Honorarprofessor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II/Gymnasiale Oberstufe vor allem Anlaß, die langjährigen Beziehungen zu einem erfahrenen Lehrerbildner der zweiten Phase zu institutionalisieren und für die als unverzichtbar angesehene enge Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung dauerhaft zu sichern. Gerade angesichts der zwischen dem Fachbereich 1 Pädagogik einerseits und dem akademischen Senat und seiner Planungskommission andererseits kontrovers verlaufenden Diskussionen über das qualitative Soll im Rahmen der Hochschulentwicklungsplanung, d.h. die Anzahl der für die Wahrnehmung der dem Fachbereich zugewiesenen Aufgaben benötigten Professorenstellen, kommt der Gewinnung einer Honorarprofessur eine besondere Bedeutung zu; kann dadurch – neben der Auszeichnung für die Person des Dr. Ludwig Freisel – auch das qualitative Defizit der Pädagogik für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundarstufe II/Gymnasiale Oberstufe wenigstens im Ansatz behoben werden.

Wir veröffentlichen in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden den Vortrag, den Ludwig Freisel am 17. Februar 1999, dem Tag seiner Ernennung zum Honorarprofessor, vor einer großen Öffentlichkeit gehalten hat. Freisel setzt sich darin mit den Problemen und Perspektiven einer immer noch nicht abgeschlossenen Reform der Gymnasialen Oberstufe und der Sekundarstufe II auseinander. Nüchtern, was die Fakten betrifft, engagiert mit Blick auf die Öffnung des Zugangs zur Hochschulreife, entwickelt der Autor seine Perspektiven für diese Schulstufe. Für Freisel ist dabei entscheidend, welche Möglichkeiten der einzelnen Schule vorbehalten bleiben, die didaktischen und methodischen Gestaltungsspielräume zu nutzen, also von der sogenannten Experimentierklausel Gebrauch zu machen. „Hier bietet sich der konkreten Arbeit in der einzelnen Schule ein weites Arbeitsfeld mit der Aussicht auf greifbare Verbesserungen. Denn alle Kritiker der gegebenen Situation halten eine grundlegende Veränderung der *Lernkultur* an den Gymnasien, besonders deren Oberstufe, für so entscheidend, daß sie ihr sogar einen Vorrang vor den eher inhaltlich-fachlichen Dimensionen einräumen.“ „Nicht was, sondern wie in der Schule gelernt wird, sei entscheidend“ – so sein Fazit. Dies geben wir gerne und zustimmend an alle weiter, die – ob in erster oder zweiter Phase oder gemeinsam – an einer Reform des Bildungswesens und der Lehrerbildung arbeiten.

Oldenburg, im März 1999

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

LUDWIG FREISEL

Sekundarstufe II und Gymnasiale Oberstufe

Probleme und Perspektiven

1. Autobiographische Vorbemerkung

„Als normales Produkt unseres staatlichen Unterrichts verließ ich 1832 die Schule als Pantheist, und wenn nicht als Republikaner, doch mit der Überzeugung, daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei; und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen von Menschen bestimmen könnten, Einem dauernd zu gehorchen, während ich von Erwachsenen manche bittere oder geringschätzige Kritik über die Herrscher hören konnte.“

So beginnt eine berühmte Autobiographie, und ich zitiere diese ersten Passagen nicht, um mich mit deren Autor zu vergleichen, sondern zunächst deswegen, weil sie eine ebenso bemerkenswerte wie hoch ambivalente Einschätzung der Wirkung von schulischer Bildung und Erziehung enthalten; vor allem aber, weil auch ich mich – wie der Autor am Ende seiner Schulzeit – noch am Ende meiner gymnasialen Schulzeit, beim Abitur, und darüber hinaus noch am Ende der Ausbildung der ersten universitären Phase, dann der zweiten Phase im Referendariat in den späten 60er Jahren als „normales Produkt“ eines Schul- und Bildungssystems empfunden habe, in dem das Abitur, das „Zeugnis der Reife“, die damit erworbene Allgemeine Hochschulreife, einzig und allein die Berechtigung für ein Universitätsstudium darstellte. Und kein Abitur war möglich ohne vier schriftliche Abituarbeiten: für alle der Abituraufsatz in Deutsch, die Mathematikarbeit und die Arbeit in

der ersten Fremdsprache, lediglich die vierte Arbeit war vom gewählten Zweig abhängig.

Solche Gewißheiten, solche – mit Bismarck, dem Autor des einleitenden Zitats (v. Bismarck 1959, S. 9), – „Überzeugungen“ erfuhren ihre nachhaltigste Erschütterung – das ist sicherlich generationstypisch – in der Diskussion um die grundlegende Reform des tradierten deutschen Schul- und Bildungssystems Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre. Ganz besonders intensiv war für mich die um diese Zeit beginnende Auseinandersetzung mit Fragen, ob und in welcher Weise der Zugang zur Universität auch solchen Bewerberinnen und Bewerbern zu ermöglichen sei, die weder über das Abitur verfügten noch auf dessen Nachholen verwiesen werden könnten. In einer Kommission des Niedersächsischen Kultusministeriums war ich an den Diskussionen beteiligt, ob eingeschränkte, fachgebundene Studierfähigkeit auch außerhalb und ohne enge Orientierung ans Gymnasium und ans Abitur auch anders, eigenständig erworben werden könne und nachweisbar, in Prüfungen feststellbar sei, und zwar durch in beruflicher Ausbildung und vor allem in beruflicher Tätigkeit und deren angemessener Reflexion erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Orientierungen.

Das Ergebnis dieser Diskussionen ist bekannt: Im Land Niedersachsen gab es eine entscheidende Neuerung durch die Einführung der „Zulassungsprüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife“ – besser bekannt und seitdem in Geltung als die *Z-Prüfung* (Nds. Kultusminister 1995).

Die Erfahrungen, die ich in der Vorbereitung vieler Bewerberinnen und Bewerber, in der Beteiligung an deren Prüfung und in der Mitarbeit in einem informellen Ausschuß hier an der Universität Oldenburg seit mehr als zweieinhalb Jahrzehnten habe sammeln können, dies alles ergänzt durch Forschungsbeefunde über Studienverhalten, Studien- und Berufserfolg von Nichtabiturienten, bilden gleichsam eine Folie, vor der vieles,

was nun erörtert werden soll, gesehen werden kann (vgl. Schulenberg u.a. 1986).

2. Notwendiger Rückblick

In derselben Phase, in der es zu der Implantierung der Z-Prüfung kam, vollzogen sich im gesamten deutschen Schul- und Bildungssystem tiefgreifende Änderungen, die von heute aus sich nicht nur als eine Reaktion auf das kollektive Erschrecken über „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) verstehen lassen, sondern vielmehr als eine Anpassungskrise beschrieben werden können: Für die meisten war deutlich, daß die innen-, wirtschafts- und außenpolitisch gefestigte Bundesrepublik zur weiteren Sicherung und Behauptung ihr Bildungswesen der gesellschaftlichen Modernisierung anpassen müsse. Mehr Bildung für alle – mehr Abiturienten braucht das Land: Auf diese Doppelformel läßt sich das pauschal bringen.

Die mindestens ein Jahrzehnt umfassende Entwicklung muß im einzelnen nicht nachgezeichnet werden. Für den thematischen Zusammenhang muß es genügen, einerseits den „Strukturplan für das Bildungswesen“, 1970 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats verabschiedet (Deutscher Bildungsrat 1972), und die sogenannte „Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz (KMK), also die am 7.7.1972 geschlossene „Vereinbarung zur Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (KMK 1972) genauer zu betrachten. Der Strukturplan nämlich stellte den Versuch dar, das gesamte Bildungswesen neu zu gliedern, und zwar nach dem horizontalen Prinzip, also nach Schulstufen, um damit die traditionelle vertikale Gliederung nach Schularten, also die bekannte Dreigliedrigkeit zu überwinden und – zentraler Aspekt – die damit gegebene prinzipielle Differenz zwischen verschiedenen „Bildungsaufträgen“, vor allem die qualitative Besonderheit „gymnasialer“ Bildung, wenigstens grundsätzlich aufzuheben (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 161).

Die KMK-Vereinbarung ihrerseits bezieht sich ausdrücklich auf die traditionelle Schulform Gymnasium, deren Oberstufe neu gestaltet werden soll: „Diese Vereinbarung ist auf den Bereich der gymnasialen Oberstufe beschränkt“ (KMK 1972, S. 22). Aber gleich im Anschluß daran kommt die für den thematischen Zusammenhang heute entscheidende, das Verhältnis von Gymnasialer Oberstufe und Sekundarstufe II kennzeichnende Feststellung: „Die Neugestaltung schafft jedoch die organisatorischen Voraussetzungen, um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und die *Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen* zu erproben. Das Modell ist offen für die Aufnahme berufsbezogener Fachrichtungen im Sinne der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates für die Sekundarstufe II“ (KMK 1972, S. 22; Hervorhebung L. F). Es handelte sich also um eine Art von Groß- und Grobentwurf für ein Ganzes, in dem nur ein Bestandteil, sozusagen ein Gebäudeflügel, nämlich die Gymnasiale Oberstufe, genauer ausgeführt wurde, und dies wiederum im wesentlichen nur organisatorisch-strukturell und kaum pädagogisch-curricular.

Zum Rückgriff auf die Anfänge gehört noch, in Erinnerung zu rufen, daß die KMK 1972 der neuzugestaltenden gymnasialen Oberstufe ein doppeltes Ziel gesetzt hatte: Sie sei „einerseits ein Weg zur Hochschule, indem sie die Studierfähigkeit vermittelt, andererseits ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit“ (KMK 1972, S. 22).

Ein letzter Blick zurück ist noch erforderlich, damit die heutige Problemlage der Gymnasialen Oberstufe im Kontext der sie umfassenden Sekundarstufe II erläutert werden kann. Es muß nämlich aktualisiert werden, daß die Autoren der „Bonner Vereinbarung“ von 1972 bereits damals auch sogenannte „Problembereiche“ identifiziert haben: „... Fragen der Abstimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung, des Anteils von Pflicht- und Wahlbereich und der einzelnen Fachgebiete so-

wie der Leistungsbewertung und des Abschlusses“ (KMK 1972, S. 5).

Mit diesen „Problembereichen“ ist – fast schon prophetisch – ein Kernbereich der sich bald nach praktischer Einführung der lange Zeit noch „reformierte gymnasiale Oberstufe“ genannten Neugestaltung ab Mitte der 70er Jahre ergebenden Diskussion erfaßt worden, die sich bis heute hinzieht und den erst kürzlich erzielten jüngsten KMK-Kompromiß aufs neue gefährdet (vgl. Freisel 1998, S. 14). Rolf Wernstedt, der ehemalige Niedersächsische Kultusminister, hat dies so formuliert: „Die Frage, mit welchen Inhalten, mit welchen Organisationsstrukturen und mit welchen Zielsetzungen Menschen den Hochschulzugang erreichen sollen, ist ein Dauerthema der bildungspolitischen Diskussionen in der alten Bundesrepublik und im vereinten Deutschland seit 1990“ (Wernstedt 1993, S. 3). Journalistisch verknüpft, lautet die Frage: „Wer soll, wer darf studieren?“ (Fritz-Vannahme 1996).

3. Zur heutigen Problemlage

Der Rückgriff schien mir erforderlich zu sein, weil er deutlich machen hilft, daß die heutige Situation nicht nur von dem immerwährenden Streit ums Abitur bestimmt ist, sondern auch und vor allem deswegen so komplex und kompliziert ist, weil sich die Entwicklung in vielen Bereichen ganz anders vollzogen hat, als sie etwa 1970 entworfen worden war. Statt einen immer engeren Verbund der Gymnasialen Oberstufe mit anderen, teils berufs-, teils allgemeinbildenden Elementen in der umfassenden Sekundarstufe II anzustreben, vollzog sich eine Art von gegenseitiger Abschirmung, und die Gymnasiale Oberstufe geriet unter den Zwängen der Numerus-Clausus-Problematik, die in der zweiten Hälfte der 70er Jahre auftraten, in eine Situation, in der allein Punkte zählten und der erreichte Notendurchschnitt das entscheidende Ziel zu sein schien.

Bis heute ist ein entscheidendes Merkmal der Gymnasialen Oberstufe deren Regelungsdichte. Man kann auch sagen, sie ist ein besonders eindringliches Beispiel für Überregulierung. Dies wird besonders denjenigen bewußt, die das ganze System von außen betrachten. Ein an einer Schweizer Kantonschule tätiger Kollege, der 1997 ein halbes Jahr lang Gymnasien in verschiedenen deutschen Bundesländern besuchte, war über das Ausmaß und die Kompliziertheit des Oberstufenreglements geradezu fassungslos – und dies angesichts der Tatsache, daß zwischen dem Schweizer und dem deutschen Schulwesen hinsichtlich seiner Grundstruktur sonst große Ähnlichkeiten bestehen.¹

Vor diesem Hintergrund ist wiederum erstaunlich, daß die meisten Schülerinnen und Schüler relativ schnell lernen, mit dem komplizierten Regelsystem umzugehen und sich darin zurechtzufinden; und dies im Gegensatz zu manchen Lehrerinnen und Lehrern! So paradox es klingen mag, einerseits behindert ein enges Regelungssystem die Entfaltung der Fähigkeiten zur selbständigen Arbeit und der Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen; andererseits ist aber auch zu konstatieren, daß es Fähigkeiten weckt, das System möglichst geschickt auszunutzen. Polemisch formuliert: Die Schülerinnen und Schüler lernen vor allem, „harten“ Anforderungen auszuweichen; sie lernen nicht – zu wählen, sondern – abzuwählen.

Jenseits solcher unangemessener Pauschalvorwürfe bleibt zu konstatieren, daß es objektiv eine „Hierarchie von Gewinner- und Verliererfächern“ gibt (Gymnasium Niedersachsen 1-2/98, S. 8); teilweise dem Wahlverhalten der Schülerinnen und

1 Das Studienseminar Leer führt jährlich eine Exkursion für Auszubildende und Auszubildende in ein Land Europas durch, um das Vertraute mit fremden Augen betrachten zu können. 1998 wurden in der deutschsprachigen Schweiz verschiedene Schulen und die Universität Bern besucht.

Schüler geschuldet, teilweise den Systemzwängen. So ist etwa Biologie ein *Gewinnerfach*, dagegen sind die anderen Naturwissenschaften und Französisch als Fremdsprache als *Verliererfächer* zu bezeichnen.

Das zunächst relativ offene System, angelegt auf weitere Öffnung, in dem fast oder (ab 1975) viele rechtlich bereits Erwachsene in bestimmten Grenzen selbst über ihre Interessen und ihr (Aus-)Bildungsprofil entscheiden und sich damit auf Studium und/oder Beruf vorbereiten können sollten, dieses System geriet also von zwei Seiten unter Druck.

Einmal zog die Verengung des Hochschulzugangs den Zwang zu immer perfekterer Reglementierung nach sich, besonders verstärkt durch die Drohung mancher Bundesländer, die Anerkennung des Abiturs mit als besonders „weich“ erachteten Wahlmöglichkeiten bestimmter anderer Länder zu verweigern. Dies wiederum wirkte auf das Fächerangebot zurück und führte zu der heute fast überall gegebenen Situation, daß sich die traditionellen Schulfächer neu behaupteten, daß sich neue Fächer zunehmend in ein Korsett gezwungen sahen (dies gilt vor allem für das ehemals als innovativ angetretene Fach Politik/Sozial-, Gemeinschaftskunde) oder schnell wieder aus dem Angebot verschwanden. Zwar blieb die Neustrukturierung der tendentiell immer größer werdenden Menge von möglichen Einzelfächern in den sogenannten „Aufgabenfeldern“ (A, B, C) erhalten. Diese Aufgabenfelder spielten sogar im Zusammenhang der jeweiligen „Auflagen“ eine immer größere Rolle, doch ist wegen all dieser Formalismen die eigentliche Idee, wonach die drei Aufgabenfelder, nach der Affinität der Einzelfächer zueinander strukturiert, eine je spezifische Form der Weltbegegnung ermöglichen sollen, schnell aus dem Blick geraten. Vor allem das Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer, zu realisieren in der Bindung an die Wissenschaftspropädeutik (in einem deutlich formalen Sinn) und darüber hinaus im Sinne der doppelten Exemplarität, geriet in der buchhalterischen Organisationsstruktur und angesichts der weiterwirken-

den schulischen Traditionen der Fächer zunehmend in den Hintergrund (vgl. Griese 1983, S. 183 ff.; Kaiser 1982, S. 130-151).

Heute ist längst wieder ausgemacht, und zwar sowohl auf der offiziellen Ebene der Reglements wie im Alltagsbewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, daß bestimmte Fächer „gleicher“ sind als andere. Konkret heißt das: „Zur Sicherung des Erwerbs dieser grundlegenden Kompetenzen sind die Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik in der Qualifikationsphase durchgehend zu belegen und in die Gesamtqualifikation einzubringen...“ (Acker 1996, S. 119).

Insgesamt läßt sich demnach als ein Problem der Gymnasialen Oberstufe konstatieren, daß sich eine Praxis entwickelt hat, die weit hinter den theoretischen Ansprüchen der Startphase zurückgeblieben ist, sich zum Teil sogar zu einem allzu traditionellen Zustand zurückentwickelt hat, in dem kaum mehr über die Grenze geschaut wird und nicht mehr „philosophische Fragen, die die (...) Aufgabenfelder durchziehen, ... berücksichtigt werden“ (KMK 1972, S. 23). Weiter ist zu konstatieren, daß auch die pädagogisch-didaktische Theorie das „Gymnasiale“ insgesamt vernachlässigt hat. Jürgen Oelkers hat vor einiger Zeit provokativ behauptet, seit Ende des 19. Jahrhunderts habe es keine eigenständige Gymnasialpädagogik mehr gegeben (Oelkers 1993, S. 41). In dieser Ausschließlichkeit ist das nicht haltbar; in letzter Zeit hat es neue Versuche einer theoretischen Durchdringung gegeben (vgl. u.a. Westphalen 1993; Schmidt 1994; Heldmann 1994). Zwar gilt, „daß keine Schulstufe so oft, so kontinuierlich und so folgenreich die Bildungspolitik beschäftigt hat wie die Abiturstufe (...). Früher nur als Oberstufe der Gymnasien institutionalisiert, jetzt auch an Gesamtschulen und beruflichen Schulen eingerichtet, ist der Königsweg zum Abitur Gegenstand politischer Planung und pädagogischer Kontroversen, seit die Bildungsreformer um 1800 in Preußen über die Normierung des Abiturs das Bildungswesen insgesamt zu verbessern suchten“ (Tenorth 1996,

S. 493). Es bleibt aber die Tatsache, daß innerhalb der Gymnasien selber die dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer keineswegs über ein in Grundzügen einheitliches (Selbst-)Verständnis verfügen. Was ist das spezifisch Gymnasiale heute, worin konkretisiert es sich besonders in der Oberstufe? Was sind die gymnasialen „Standards“? (Oelkers, S. 44). In solchen Fragen gibt es keinen wirklichen Konsens - und dies trotz der Tatsache, daß sich Rahmenrichtlinien und die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ immer schon darum bemüht haben, und zwar stufen- wie fachspezifisch.

Wie tiefgehend dies Problem ist, wird besonders an Diskussionen sogar innerhalb des Philologenverbandes deutlich, dessen Selbstverständnis nach außen immer von dem Anspruch geprägt ist, der Gralshüter von „Qualität und Leistung“ zu sein (Profil 1998, S. 6). Bezeichnenderweise heißt es im Bericht über die Diskussionen auf der letzten niedersächsischen Vertreterversammlung, daß als „gewichtiges Problem ... ebenfalls eine Rolle spielte: das Anspruchsniveau der Oberstufe insgesamt. (...) Damit, daß das Problem erkannt ist, beginnen allerdings sofort die Schwierigkeiten der Konsensfindung, denn die Vorstellungen, was den Schülern zuzumuten sei, gingen weit auseinander“ (Gymnasium in Niedersachsen 1-2/98, S. 8-9).

Angesichts dieses Befundes ist es kaum verwunderlich, daß in der Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien die Probleme eines schulformspezifischen Profils, besonders für die Oberstufe, nicht gerne thematisiert werden. In der Regel werden zwar Wissenschaftspropädeutik, Vorbereitung auf das Studium genannt, sonst aber nur solche anderen Elemente, die für alle Schülerinnen und Schüler aller Schulformen grundsätzlich in Anspruch genommen werden müssen – etwa Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und manches, was in die Nähe der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ gehört. Dem entsprechen Ergebnisse bei Umfragen, die ich regelmäßig bei Studierenden des Lehramts Gymnasium durchgeführt habe. Auf die Frage, was sie mit dem Begriff „Gymnasialität“

für Vorstellungen verbinden, gab es viele Rückmeldungen vom Typus „nichts“, „nie daran gedacht“; ein zweiter Typus entsprach dem, was Referendarinnen und Referendare üblicherweise äußern. Am bemerkenswertesten ist jedoch ein dritter Antworttypus mit eindeutig negativem Inhalt: „hochgeschraubte Lehrmeinungen“, „verkopft“, „Arroganz“, „immer noch elitär und verkrustet“, „Privilegierung“, „Wissensvermittlung statt sozialem/politischem Lernen“ und ähnliches.

Eine Rückmeldung, die nicht in diese Typologie paßt, verdient besonders hervorgehoben zu werden: „Entwicklung von einer elitären Institution zu einer allgemeinbildenden.“

In dieser Formulierung ist offensichtlich ein Sachverhalt mit gemeint, der fast immer als erster angesprochen und dabei von manchen als das zentrale Problem des Gymnasiums heute, vor allem von dessen Oberstufe bezeichnet wird: die quantitative Expansion, die sich in den letzten drei Jahrzehnten vollzogen hat. Bezogen auf das Abitur, hat André Wolter zu dessen 200jährigem Jubiläum bereits vor 10 Jahren davon gesprochen, es habe sich der Wandel von einem „elite access system“ zu einem „mass access system“ vollzogen (Wolter 1989, S. 41). Vergrößert heißt das: von der Exklusivität zur Normalität.

Die heute verfügbaren Daten, die den Stand bis Ende 1996 erfassen, bestätigen diesen Befund nicht nur, sondern zeigen, daß der Trend insgesamt ungebrochen ist, die Steigerungsraten allerdings geringer zu werden scheinen. 1996 weist die Statistik der „Schulabgänger nach Art des Abschlusses in Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung“ aus, daß 28 % dieser Gruppe über die Allgemeine Hochschulreife verfügen. Nimmt man zu dieser Gruppe noch diejenige mit Fachhochschulreife mit 8,5 % hinzu, ergibt sich, daß 36,5 %, d.h. mehr als ein Drittel der „gleichaltrigen Bevölkerung“, über die Hochschulreife verfügt. Wichtig: Seit 1970 hat sich der weibliche Anteil der Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife von knapp 40 % auf 54,0 % vergrößert (BMB + F 1997, S. 85/86)!

Bei genauerer Untersuchung derjenigen, die die Allgemeine Hochschulreife erreicht haben, ist deutlich, daß dies in der sehr großen Mehrheit Absolventen von Allgemeinbildenden Schulen sind, in der Hauptsache also der Gymnasialen Oberstufen. Dennoch ist bemerkenswert, daß die Absolventen von Beruflichen Schulen mit Allgemeiner Hochschulreife 1996 einen Anteil von 3 % erreicht haben; Anfang der 80er Jahre war er noch um die Hälfte geringer. Das bedeutet, daß inzwischen mehr als zehn Prozent aller Berechtigten aus dem Berufsbildenden Schulwesen kommen.

Daß Absolventen mit Fachhochschulreife überwiegend aus dem Berufsbildenden Bereich stammen, ist nicht überraschend. Aber auch hier zeigt sich, daß doch fast zehn Prozent aus dem Allgemeinbildenden Schulwesen kommen. Fazit insgesamt: Das früher so gut wie ausnahmslos geltende Monopol der Gymnasien bei Vergabe der Allgemeinen Hochschulreife ist gelockert, wobei andere Zugangsmöglichkeiten, hier sei an die erwähnte Z-Prüfung nachdrücklich erinnert, noch gar nicht mit berücksichtigt worden sind. Das heißt weiter, daß die von manchen immer wieder beschwörend wiederholten Formeln, wonach nur ein bestimmter Kanon von Fächern mit genau benennbaren „Inhalten“ in der Lage sei, „die Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien“ zu ermöglichen, wie Heldmann formuliert, mindestens als sehr problematisch angesehen werden müssen.

Heldmann besteht auf der Exklusivität eines doppelten Kanons für gymnasiale Bildung und der nur mit ihr offensichtlich notwendig verbundenen Studierfähigkeit: „Dazu bedarf es einer Allgemeinbildung im Sinne der gymnasialen Bildung (...). Hierbei kommt es darauf an, systematisch und kontinuierlich Wissensbestände, Erkenntnisformen und Reflexionsverfahren aufzubauen, mittels denen komplexe symbolische Systeme, zu denen insbesondere die Wissenschaften zählen, erfaßt werden können. Der vorgenannte Kanon allgemeinbildender Inhalte ist weder von bestimmten Zwecksetzungen noch von den so-

genannten Erfordernissen des Alltags her stringent ableitbar und damit überprüfbar. Er ist vielmehr das Ergebnis einer langen Tradition des Denkens, das in exemplarischer Weise im Abendland die Reflexion des Menschen über sich und seine Welt bestimmt hat. Für die gymnasiale Bildung insbesondere ist dies von ausschlaggebender Bedeutung. Mit der Vermittlung der in diesem Kanon eingeschlossenen Inhalte wurden zugleich die Voraussetzungen geschaffen für die Grundlegung von Wissenschaft überhaupt sowie deren Ausdifferenzierung in die großen Bereiche der Geistes-, Gesellschafts- und Naturwissenschaften. Damit ist gesagt, daß die Fülle der Wissenschaftsdisziplinen, die es heute gibt, im Kanon der allgemeinbildenden Fächer angelegt ist“ (Heldmann 1994, S. 11).

Die „Kanonfrage“ kann in diesem Zusammenhang nicht weiter diskutiert werden. Vielmehr geht es angesichts der genannten Zahlen und Daten um ein Problem, ob nicht mit der immer größer werdenden Zahl von jungen Menschen, die die Gymnasiale Oberstufe besuchen und sie erfolgreich abschließen, notwendig ein Qualitätsverlust verbunden sei. Jürgen Oelkers konstatiert den „(...) beispiellosen Ausbau der Gymnasien, die ebenso beispiellose Freizügigkeit des Zugangs sowie die Popularisierung des Abiturs als nicht mehr elitegebundener Abschluß“. Er kennzeichnet diese Entwicklung als „(...) so etwas wie eine stillschweigende *Revolution* (...), einen radikalen Strukturwandel, den so niemand gewollt hat und der sich trotzdem unwiderstehlich vollzog“ (Oelkers 1993, S. 40; Hervorh. im Original).

Diese überaus kritische Einschätzung der qualitativen Seite der quantitativen Expansion ist keineswegs allgemein anerkannt. Arno Schmidt spricht vom „Gymnasium im Aufwind“ (Schmidt 1994), und Klaus Westphalen kommt zu dem Ergebnis, das Gymnasium habe das „Wunder“ vollbracht, „sein Niveau trotz der beträchtlichen Vermehrung seiner Klientel im großen und ganzen zu halten“ (Westphalen 1993, S. 3; vgl. Freisel 1994, S. 7-19).

Letztlich ist die Frage nach dem möglichen Niveauverlust wegen der enorm gewachsenen Zahl pauschal überhaupt nicht entscheidbar, selbst wenn darüber demoskopisch ermittelte allgemeine Gewißheit zu herrschen scheint: Jeder zweite Befragte glaubt, das Abitur sei heute „weniger wert“ als vor 15 Jahren; jeder dritte glaubt, es sei „früher schwerer gewesen, das Abitur zu machen“ (dpa/NWZ 4.6.98).

Gängig sind Horrormeldungen vom immer rascher voranschreitenden Verfall der Allgemeinbildung - was immer darunter verstanden wird (vgl. stern 4/99). Niemand kennt präzise den Maßstab, auch nicht den von früher; und das allgemeine Erschrecken über das, was Schülerinnen und Schüler heute alles nicht mehr wissen oder nicht mehr können, übergeht meistens die Frage, was sie vielleicht statt dessen wissen und können, und allzu häufig wird übersehen, daß sie heute vieles andere lernen als früher und daß sie wohl auch anders lernen.

Allerdings kann nicht bestritten werden, daß die Gymnasiale Oberstufe (und die Gymnasien insgesamt) keineswegs von der allgemeinen Krise ausgenommen sind, in die die Institution Schule insgesamt und das traditionelle schulische Lernen am Ende unseres Jahrhunderts geraten sind (vgl. Freisel 1998, S. 10-15). Für die niedersächsischen Gymnasien hat Rolf Bade nüchtern festgestellt: „Wir sind nicht so gut, wie wir glauben, daß wir es seien“ - so auf einer Direktoren-Dienstbesprechung am 1.7.98 in Oldenburg.

Der Hinweis auf vieldiskutierte Vergleichsuntersuchungen auf internationaler Ebene, vor allem auf die sog. TIMSS-Studien soll hier deswegen erfolgen, weil die Ergebnisse auch für die Gymnasien alles andere als beruhigend sind. Vielmehr ist bedenklich, daß die schulformspezifische äußere Differenzierung in der Schulform Gymnasium, das die relativ „besten“, am meisten schulkonditionierten Schülerinnen und Schüler hat, nicht entsprechend gute Ergebnisse erreichen konnte (vgl. Sjuts 1998, S. 110-122). Zugespitzt heißt das: „Das im interna-

tionalen Vergleich haarsträubend schlechte Abschneiden der deutschen Gymnasiasten bietet zusätzliche Anreize zu einer Diskussion über Organisation, Ziele, Inhalte und Methoden der gymnasialen Oberstufe“ (Apel 1998, S. 59).² Beunruhigend weiterhin ist nicht die publizistisch als Novität hervorgehobene Tatsache, daß es zwischen einzelnen Gymnasien beträchtliche Unterschiede gibt; auch nicht die Tatsache, daß gleiche Noten Verschiedenes beinhalten: Beunruhigend ist der Umstand, daß die Gymnasien, vor allem deren Oberstufe insgesamt ein Qualitätsproblem haben. In jedem Gymnasium trifft man Kolleginnen und Kollegen, die konkrete Nachweise darüber führen können, daß Anforderungen etwa bei Klausuren, die früher selbstverständlich gewesen seien, heute entfernt nicht mehr gestellt werden könnten.³ Schulleiterinnen und Schulleiter unter sich verständigen sich schnell, daß ein nicht unbeträchtlicher Teil der Absolventen im Grunde – trotz des Abiturs – nicht studierfähig sei.

Mit Skepsis mag zwar manche Erhebung, mit denen in den Medien viel Aufmerksamkeit erreicht wird, betrachtet werden; trotzdem muß es Nachdenklichkeit und Sorge hervorrufen, daß Absolventinnen und Absolventen von Gymnasien im Vergleich zu Real- und Hauptschülerinnen und -schülern keineswegs soviel besser eingeschätzt werden, wie wegen ihrer deut-

2 Hans Jürgen Apel nennt für diese pointierte Einschätzung keine genaueren Belege.

3 Symptomatisch sind auch solche Kennzeichnungen von Oberstufen-Lerngruppen, wie sie in einem Unterrichtsentwurf formuliert worden sind: „Das Leistungsniveau ist insgesamt gerade befriedigend; insgesamt handelt es sich aber um einen eher wenig aktiven Kurs, was sich besonders in den Morgenstunden bemerkbar macht. (...) einige leistungstragende Schüler (...), während viele auch nach Aufforderung wenig zum Unterrichtsgeschehen beitragen. (...) Chemische Grundkenntnisse sind nur rudimentär vorhanden (...)“.

lichen schulischen Privilegierung erwartet werden könnte (Focus 1999, S. 60).⁴

Allerdings muß betont werden, daß dies Qualitätsproblem keineswegs mit dem geläufigen Argument erklärt oder gar erledigt werden kann, wonach die gegenüber früher ungleich größer gewordene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und der Zustrom aus sogenannten „bildungsfernen“ Schichten dafür verantwortlich seien. Vielmehr ist unübersehbar, daß es auch mit dem zusammenhängt, was mit einem neueren Begriff als *Lernkultur* bezeichnet werden kann. Hier gibt es ein reiches Betätigungsfeld, wobei vielerlei Beziehungen zu einer gründlichen didaktischen Neubestimmung festzustellen sind.

Qualitätsprobleme durch eine unterentwickelte Lernkultur ergeben sich auch im Blick auf die gegenüber früher grundlegend gewandelte Bedeutung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen heute. Inzwischen ist die Formel „Erziehung von gestern – Schüler von heute – Schule von morgen“ (Struck 1997; vgl. auch Struck 1998, S. 46-50) in vielen Variationen verwendet worden; dies braucht hier nicht wiederholt zu werden. Der mir wichtige Akzent liegt auf einigen unterschiedlichen, gleichwohl miteinander in Verbindung stehenden Aspekten.

Zunächst einmal ist darauf zu verweisen, daß heute – von der Exklusivität zur Normalität – weiterführender Schulbesuch über die Pflichtgrenze von neun Jahren hinaus (für den Be-

4 Zwar werden ihnen in bezug auf die vielberufenen „Schlüsselqualifikationen“ einzeln und im Durchschnitt jeweils bessere Noten erteilt als den Absolventen der anderen Schulformen. Doch ist der Abstand nicht nur vergleichsweise gering; in keiner Einzelkategorie erzielten bei einer Umfrage unter Personalchefs deutscher Unternehmen die Gymnasialabsolventen eine uneingeschränkt gute Note. Der Durchschnitt betrug 2,6; „Selbständigkeit“ mit 2,2 und „Motivation“ mit 2,3 bildeten die Spitzenwerte, „Kreativität“ (3,0), „Allgemeinbildung“ (2,9) und „Fachwissen“ (2,8) waren die schlechtesten Notierungen (Focus 5/99, S. 60).

reich allgemeinbildender Schulen) fast selbstverständlich geworden ist. Bereits vor mehr als zehn Jahren hat Hurrelmann von „Schulischer ‚Lernarbeit‘ im Jugendalter“ gesprochen: „Heute fallen für alle Bevölkerungsgruppen Schulzeit und Jugendalter zusammen (...). An die Stelle erwerbsmäßiger Arbeit, die noch zu Beginn dieses Jahrhunderts für die Mehrheit der Bevölkerung im Jugendalter strukturtypisch war, ist die schulische oder schulähnliche ‚Lernarbeit‘ getreten“ (Hurrelmann 1988, S. 761/62).

Dies gilt heute sicherlich noch eindeutiger. Unter anderem drückt sich darin auch das zurückgehende Angebot an Ausbildungsplätzen aus, so daß das weltweit für vorbildlich erklärte sogenannte Duale System in eine Krise zu geraten droht. In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, daß eine wachsende Zahl von Abiturienten nach der Oberstufe eine praktische Ausbildung absolviert: 1998 hatte jeder sechste Auszubildende das Abiturzeugnis (Institut der deutschen Wirtschaft 1998, S. 1)!

Umgekehrt führt die Situation auf dem Lehrstellenmarkt dazu, daß Jugendliche im Bereich der Sekundarstufe II weiter in schulischer Ausbildung bleiben und dabei nicht selten die Gymnasiale Oberstufe wählen – sozusagen aus Mangel an Besserem.

Insgesamt hat sich seit den 70er Jahren neben der Oberstufe der Gymnasien in der Sekundarstufe II ein weitverzweigtes und in sich sehr vielgestaltiges System unterschiedlicher schulischer Angebote entwickelt, die – etwa in der Systematik des Niedersächsischen Schulgesetzes – als „berufsbildende Schulen“ bezeichnet werden und als solche alle dem „Sekundarbereich II“ zugeordnet werden, die in sieben unterschiedliche Schulformen differenziert werden und die – das ist der entscheidende Punkt – entweder eine fachliche *und allgemeine* Bildung vermitteln sollen und den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus die Möglichkeit bieten, einen schulischen Abschluß zu erwerben, oder aber ihnen einen Abschluß ermögli-

chen, der die Berechtigung zum Besuch *anderer* Schulen im Sekundarbereich II oder von Fachhoch- oder Hochschulen enthält, also fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife ausmachen kann.

Dieser Hinweis auf das reichhaltige Angebot in der Sekundarstufe II neben der Gymnasialen Oberstufe ist erforderlich, weil dieser Bereich in der öffentlichen Diskussion zu wenig berücksichtigt wird und entsprechend auch vielen Schülerinnen und Schülern der Gymnasien (und deren Eltern) nicht sonderlich präsent ist – dies wiederum wegen der Fixierung auf das „klassische“ Abitur (vgl. Hurrelmann 1988, S. 762).

In diesem Zusammenhang ist der an den Gymnasien schon lange selbstverständlich gewordene Jargon aufschlußreich. Einerseits sind ehemals bewußt der akademischen Sphäre entlehnte Ausdrücke wie Klausuren, Kurse, Semester – zunächst gewählt, um das eher nicht mehr eigentlich traditionell Schulische der „Neuen“ Oberstufe zu kennzeichnen – ohne irgendeine Präention im Umlauf. Diese Vokabeln gehören genauso zum Oberstufenjargon wie Auflage, Abdecker, Einbringungsverpflichtung, Gesamtqualifikation, Unterkurs, Huckepackkurs etc. Andererseits ist ebenso aufschlußreich, daß die Oberstufe des Gymnasiums als solche im Jargon sehr selten so bezeichnet wird; vielmehr hat sich dafür die Sekundarstufe II eingebürgert, im Mündlichen fast immer, häufig auch in schriftlichen Verlautbarungen „SekZwei/Sek II“ genannt, und zwar von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen wie von Lehrerinnen und Lehrern. Man kann sogar bezweifeln, ob diesen wirklich durchgängig bewußt ist, daß die Gleichsetzung von „Sek. II“ mit „Gymnasialer Oberstufe“ einen sehr großen Bestandteil des schulischen Angebots in der gemeinsamen Stufe, eben der Sekundarstufe II, einfach ausblendet, und ob sie nicht ganz selbstverständlich – in einem wirklich traditionalistischen Sinn – Sekundarstufe II mit (allgemeinbildender) gymnasialer Oberstufe identifiziert.

Daß Schülerinnen und Schüler der Oberstufe von „Sek II“ sprechen, ist indes auch ein Hinweis darauf, daß vom früheren Sonderbewußtsein, ja sogar vom alten Dünkel, man gehöre zu einer exklusiven Minderheit, so gut wie nichts mehr übrig geblieben zu sein scheint. Insofern ist es sogar realistisch, wenn die Jugendlichen längeren Schulbesuch in der „Sek II“ als geradezu selbstverständlich akzeptieren, ohne Emphase, ohne Hebung des Selbstgefühls – möglicherweise auch ohne besondere Erwartungen an die Institution und an sich selbst. Überspitzt formuliert: In dem Maß, in dem Jugendzeit gleich Schulzeit geworden ist und in dem in vielen Regionen fast die Hälfte eines Geburtsjahrgangs ins Gymnasium geht, ist vielen Jungen der von der mittleren und älteren Generation noch empfundene „Nimbus des deutschen Gymnasiums“, von dem Oelkers spricht (1993, S. 40), nicht einmal mehr als ein Phänomen von ehemals im Bewußtsein. „Entauratisierung“ der Schule und vor allem der im Gymnasium traditionell besonders betonten Elemente der traditionellen Hochkultur wird darin deutlich (vgl. Ziehe 1996). Das Gymnasium „im Aufwind“ (A. Schmidt 1994): zahlenmäßig trifft das zu; fraglich ist aber, ob es die in ihm Lernenden mit den hochfliegenden Ideen noch beflügelt, noch inspiriert. Mit Blick auf manche Erfahrungen in manchen Lerngruppen wäre man geneigt davon zu sprechen, daß es zwar so viele Gymnasien gibt wie nie zuvor, nur daß es „Gymnasiasten“ mit einem ausgeprägten Bewußtsein davon kaum mehr gibt, genauer: kaum mehr geben kann.⁵

5 Bezeichnend für einen Mangel an Ansprüchen an sich selber sind Leserbriefe von Schülerinnen und Schülern der 12. und 13. Jahrgangsstufe an die ZEIT als Rückmeldung auf die Aktion „DIE ZEIT für die Schule“: Von der „Hemmschwelle“ ist die Rede, „eine solch umfangreiche Zeitung zu lesen“; vieles sei „informativ und umfangreich“, allerdings habe man auch ein Lexikon bemühen müssen, „um sich im Dschungel der gedruckten Fremdwörter zurechtzufinden“. Die Artikel seien „häufig zu lang“; man wünscht, „des öfteren mit leichter

Die Ursachen dafür sind keineswegs ausschließlich darin zu sehen, daß es allzu viele „eigentlich“ fürs Gymnasium nicht geeignete Schülerinnen und Schüler gebe, obwohl sich dafür manche Belege finden lassen. Entscheidend ist vielmehr der alle berührende beschleunigte soziale Wandel, der die heute Jugendlichen und jungen Erwachsenen in besonderer Weise betrifft. „Einig sind sich die Jugendforscher darüber, daß es den Normallebenslauf nicht mehr gibt. Dies führt dazu, daß sie sogar darüber streiten, ob wir von ‚jungen Erwachsenen‘ als Konzept einer Lebensform überhaupt sprechen können: Die Übergänge von der Adoleszenz zur Erwachsenenheit entritualisieren sich, die Bewältigung von Statuspassagen (beispielsweise Gymnasium) verliert ihre biographische Garantiefunktion, die individuelle Ungewißheit nimmt zu, die Gestaltbarkeit sozialer Verhältnisse unterliegt Risikokalkulationen und dem Offenhalten von Optionen, Zukünfte sind kontingent, sie brauchen zunehmend „Lebenskünstler“, neudeutsch ausgedrückt ‚Patchworker‘“ (Heitkämper 1997, S. 18). Beck spricht davon, daß die „Normalbiographie“ zur „Wahlbiographie, zur ‚Bastelbiographie‘, zur Risikobiographie, zu Bruch- oder Zusammenbruchsbiographien“ werden kann (Beck 1996, S. 42). Heitmeyer weist zusätzlich auf die Tatsache hin, daß die Jugendlichen es heute auch schwer haben, sich politisch Gehör zu verschaffen: „Ihre Lebensstile sind pluralisiert; unter ihnen dominiert die Vorstellung, daß alles immer auch ganz anders sein könnte. Einfache und klare Konfliktlinien sind weitgehend verschwunden“ (Heitmeyer 1999, S. 6).

Zieht man diese strukturellen Wandlungen in Betracht, so fällt ein neues Licht auf die heutigen Oberstufenschülerinnen und

verständlichen Beiträgen konfrontiert zu werden“, die Länge der Artikel sei „auf den ersten Blick abschreckend“ (ZEIT 5/99, S. 53). Es gibt auch andere Reaktionen; bemerkenswert ist vor allem die Unbefangenheit, mit der der Umfang als ungewohnt-beschwerlich beklagt wird – möglicherweise auch eine Konsequenz der Textcollagen im normalen Unterricht.

-schüler und auf das, was Thomas Ziehe in einem keineswegs resignativen Sinn die heutigen „Normalschwierigkeiten“ von Schule nennt und dann fordert, das damit gegebene „Normal-unbehagen“ müsse ausgehalten werden (Ziehe 1996, S. 38).

ZIEHE verweist auf den Umstand, wonach Jugendliche heute in der „Zweiten Modernisierung“ nicht mehr unter dem leiden, „was alles verboten“ ist, sondern daran, „was sie alles zustande bringen sollen. Die Repressionsfrage verschiebt sich zur Sinn- und Motivierungsfrage“ (Ziehe 1996, S. 36).

Solche Deutungen finden Entsprechungen in empirischen Untersuchungen, wonach die Befragten kurz nach ihrer Oberstufenzeit und als nunmehrige Studentinnen und Studenten zurückblickend angeben, daß sie sich in der Schule allenfalls nur durchschnittlich angestrengt hätten: „Richtige Anstrengung werde nicht verlangt, man brauche nicht sehr viel zu tun“ (Apel 1998, S. 64). Es kommt noch hinzu, daß dieselbe Untersuchung erbracht hat, daß auch diejenigen, die gerne in die Schule gegangen sind, „keineswegs zu größerer Anstrengung und auch nicht immer zu regelmäßigem Lernen bereit“ gewesen sind (Apel 1998, S. 65).

Für manches Mißverhältnis zwischen schulischen Angeboten in der Oberstufe einerseits und den Schülerinnen und Schülern andererseits ist der bereits erwähnte unterrichtsmethodische Monismus sicherlich mit verantwortlich zu machen. Aber eine gewichtige Rolle spielt dabei auch die Relativierung der Hochkultur und die Selbstverständlichkeit der Alltagskultur. Bei den Schülerinnen und Schülern wirkt sich das in ihrer kulturellen Sozialisation nicht nur darin aus, daß alte Selbstverständlichkeiten nicht mehr gelten, sondern auch in einer veränderten Haltung den schulischen Angeboten gegenüber, so daß „die Kluft zwischen der alltagskulturell vermittelten Mentalität der Kinder und Jugendlichen einerseits und den Bildungsintentionen“ der Schule andererseits größer zu werden scheint (Ziehe 1996, S. 35).

Auf einem Feld wird diese neue kulturelle Sozialisation besonders eindrücklich, nämlich auf demjenigen des Kirchlich-Religiösen. Peter Antes zitiert zunächst Tilmann Moser: „Manche meiner Studenten schütteln bei den bekanntesten biblischen Geschichten, auf die ich manchmal verweise, ahnungslos den Kopf. Bei denen bist du (gemeint ist Gott, L.F.) nicht einmal mehr als Bildungsgut bekannt.“ Und dann fügt Antes hinzu: „Vor dem Dom in Erfurt stellt die Gemeinde in der Vorweihnachtszeit Informanten bereit, die den Kindern und deren Eltern die Gestalten der dort aufgestellten Weihnachtskrippen und deren Bedeutung in der biblischen Geschichte erklären. Zitate aus der Bibel sind herkunftsmäßig der jüngeren Generation völlig unbekannt. Hinzu kommt, daß kaum jemand – auch unter den sogenannten Gebildeten – eine Bibel besitzt und folglich nicht mehr in der Lage ist, einen biblischen Text direkt nachzuschlagen, abgesehen davon, daß die wenigsten beim Zitieren eines biblischen Buches wissen, wo und wie man ein solches finden kann. All das beschreibt in Einzelbeispielen das, was man Kulturabbruch nennt. Literatur, Kunst und Musik sind daher nur noch zum Teil verständlich, weil ihre Anliegen und Motive (...) nicht mehr bekannt sind und damit ihre Aussageabsicht (...) den Menschen von heute entgeht“ (Antes 1998, S. 417). Ergänzend dazu paßt der Heitmeyer-Befund: „Das Geschichtsbewußtsein der jungen Leute ist wahrscheinlich massiv durch die Zerstückelung biographischer Zeit beeinträchtigt“ (Heitmeyer 1999, S. 6).

4. Perspektiven

Viele der genannten Probleme, in die heute die Gymnasiale Oberstufe besonders verstrickt ist, klingen nach kulturkritischem Pessimismus. Dies scheint besonders nahe zu liegen, weil bereits zuvor von der Krise schulischen Lernens insgesamt gesprochen worden ist. Hier möchte ich nun deutlich machen, daß ich keinen kulturpessimistischen Abgesang halten möchte, sondern die Situation der Schule und des Gymna-

siums und besonders seiner Oberstufe als in einem Wandel befindlich betrachte, ohne daß ein böses Ende zu prognostizieren wäre. Denn bei aller Problematik gibt es durchaus auch manches Positive; Ziehe spricht mit Recht von „verteidigungswerten Modernisierungsgewinnen“ (Ziehe 1996, S. 38) für die Schule insgesamt, und dies gilt sicher in besonderer Weise für die Gymnasiale Oberstufe.

Dazu gehört vor allem die Tatsache, daß sich das innerschulische Klima gegenüber den „vorreformatorischen“ Verhältnissen grundlegend verändert, verbessert hat. Man kann durchaus von einer wirklichen Humanisierung sprechen; nicht zuletzt heißt das, daß die „anlaßfreie Grundangst (...), die seinerzeit Generationen um Generationen (...) schon beim bloßen Anblick jener düsteren Backsteinfassaden (...) befiel“, völlig verschwunden ist (Ziehe 1996, S. 38). Bei aller Dominanz von Unterrichtsritualen, Stundenplantakt, Kursleisten, Klausuren etc. kann nicht von bloßer „Unterrichtsschule“ gesprochen werden; das Schulleben ist von Gymnasium zu Gymnasium zwar verschieden ausgeprägt, doch spielt es überall eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Es muß auch auf eine Tatsache hingewiesen werden, die in schrillum Gegensatz zu allen schulkritischen Verlautbarungen steht: darauf nämlich, daß es eine erstaunliche subjektive Zufriedenheit vieler Schülerinnen und Schüler mit dem Gymnasium und dessen Oberstufe im besonderen zu konstatieren gilt. Wenige Erhebungen, die es dazu gibt, bestätigen, was die Erfahrungen im konkreten Umfeld zeigen. Die am Ende ihrer Gymnasialzeit angelangten jungen Leute identifizieren sich mit „ihrer“ Schule. Die das Abitur begleitenden Rituale wie Abiturstreich, Abiturzeitungen, mehr oder weniger offizielle Feste etc. werden mit enormem Aufwand betrieben (vgl. Apel 1998, S. 59-70). Und auch in den Abschiedsreden der Abiturientinnen und Abiturienten überwiegen – bei aller sozusagen vom Anlaß vorgeschriebenen Distanz – die versöhnlichen Töne, denen ironischerweise häufig ein Schuß Wehmut und

durchaus Verständnis für die Sorgen und Nöte von Eltern und Schule beigemischt ist (vgl. Freisel 1998, S. 13/14).

Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach den Perspektiven für die Gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II zu sehen. Zunächst ist deutlich, daß es zwei grundsätzliche Positionen gibt, die Apel so kennzeichnet: „Die einen beanstanden den Verlust an Wissen und Können. Sie befürworten deshalb eine stärkere fachliche Verpflichtung des Lernens und damit eine Begrenzung der Möglichkeiten, Fächer abzuwählen. Zugleich verlangen sie eine Beendigung der großzügigen Ausgleichsregelungen, die strukturell unvergleichbare Leistungen gegeneinander aufzunehmen erlauben. Die bisherige Differenzierung in Grund- und Leistungskurse soll aufgehoben und durch die Einführung dreier Kernfächer – Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache mit je vier Wochenstunden für alle bis zum Abitur – ersetzt werden. Die anderen bemängeln bereits am bestehenden Modell fehlende Offenheit. Sie beklagen die derzeit geltende Bindung an bestimmte Fächer bzw. Fachgruppen als unangemessene Einschränkung der persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten und verlangen eine stärkere Öffnung schulischen Lernens in inhaltlicher wie methodischer Sicht. Sie wollen die Bildung der Gymnasiasten zu Selbstbestimmung und Studierfähigkeit auf eigenverantwortlichen Wahl- und Differenzierungsentscheidungen gründen und setzen auf fachliche und methodische Offenheit des Lernens in der Oberstufe. Dabei sollen alle Lernbereiche als gleichwertig und substituierbar gelten“ (Apel 1998, S. 59).

Vor dem Hintergrund der skizzierten tendentiellen Auflösung einer als eigenständig anerkannten Jugendphase, die ja auch dazu führt, daß heute Erwachsene „jugendlich“ sind, scheint mir eine umstandslose Rückkehr, eine völlige Rücknahme aller seit mehr als 25 Jahren in der Gymnasialen Oberstufe geltenden Strukturen eine gänzlich unangemessene Reaktion auf die aktuelle Problemlage zu sein. Zwar kann und soll nicht bestritten werden, daß regelmäßiges und methodisch bewußtes Ler-

nen in deutlich umrissenen Bereichen der sogenannten Kernfächer unverzichtbar für die Entfaltung von persönlichen Fähigkeiten und für Studierfähigkeit ist. Einzuräumen ist auch, daß die in den letzten Jahren deutlich gewordenen Qualitätsmängel von Gymnasiasten eine Konzentration auf Kernbereiche wie die genannten nahelegen.

Auf der anderen Seite ist bei einer solchen Rückwendung mehr als zweifelhaft, ob die, wie es schon in den KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der Gymnasialen Oberstufe von 1977 hieß, „die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft zu ihrem Recht kommen“ können (KMK 1989, S. 3). Denn in den vergangenen 25 Jahren sind gerade die Ansprüche der Gesellschaft keineswegs mehr dieselben geblieben, und mit diesem Wandel haben sich die individuellen Bedürfnisse nicht nur ebenso verändert, sie sind vor allem entschieden pluralisiert worden. Dies drückt sich auch darin aus, daß sich die Funktionen von Schule geändert haben, wie sich auch Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitswelt gänzlich verändert haben, und daß sich infolge dessen das überkommene Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung gewandelt hat. Dies hat Rolf Arnold zugespitzt so gekennzeichnet: „Die Berufsbildung entwickelt sich zunehmend zur Allgemeinbildung des Computerzeitalters (...) und die Erwachsenenbildung übernimmt zunehmend Funktionen, die vordem eher von der Jugendbildung wahrgenommen wurden“ (Arnold 1990, S. 334).

Für unseren Zusammenhang heißt das, daß auch in Zukunft zwar generelle Kulturtechniken, Grundlagen- und sogenanntes Orientierungswissen unverzichtbar sein werden, daß jedoch immer mehr beruflich-fachliche Anforderungen nur dadurch zu erfüllen sind, daß die Menschen über andere als nur „fachliche“ Kompetenzen verfügen. Eine Oberstufe des Gymnasiums im Sinne der Rücknahme würde dieser Situation nicht gerecht werden; überdies würde sie allzu rigide einen bestimmten Lerntypus favorisieren. Eine so erhoffte mögliche Begren-

zung oder gar Reduzierung der Zahl von Abiturientinnen und Abiturienten erscheint mehr als problematisch angesichts der steigenden Anforderungen der Berufswelt.

Die zweite Option für die Oberstufe zugunsten einer weitergehenden Öffnung, zugunsten fachlicher und methodischer Offenheit erscheint ebenfalls problematisch, weil so die Gefahr nicht von der Hand zu weisen ist, daß die jetzt schon deutlich gewordenen Defizite im Bereich von Grund- und Orientierungswissen und von Fähigkeiten und Einstellungen kaum ausgeglichen würden. Vor allem erscheint angesichts des bereits erwähnten „Kulturabbruchs“ die weitergehende Wahlfreiheit die kulturelle Kohärenz zu bedrohen – zugunsten von Nischen der Beliebigkeit.

Angesichts dieser Problemlage scheint mir die von der Kultusministerkonferenz in der sogenannten „Richtungsentscheidung“ von 1995 und in deren weiterer Ausführung 1996 eine – bei allen Vorbehalten gegen die weiter gegebene Regelungsdichte – sinnvolle Weiterentwicklung der (in ihren Grundzügen weiter bestehenden) Struktur der Gymnasialen Oberstufe zu ermöglichen (Acker 1996, S. 118-120). Zwar handelt es sich dabei natürlich um einen politischen Kompromiß, doch ist er auch in der Sache zunächst sinnvoll, weil er anschlussfähig ist und keine radikale Wende vorsieht (vgl. Bade 1997, S. 35). Vor allem ist positiv hervorzuheben, daß diese Weiterentwicklung nicht der Versuchung erlegen ist, das Konzept der sogenannten Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt zu stellen, sondern statt dessen drei „Kompetenzbereiche von herausgehobener Bedeutung: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankenganges, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen“, betont, woraus folgt, daß zu deren Sicherung, zur „Ausprägung der Studierfähigkeit“ die Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik eine zentrale Rolle spielen müssen und nicht (mehr) im alten Sinn abwählbar sind

(Acker 1996, S. 119). Nicht nur die genannten Fächer werden gestärkt, sondern insgesamt bleibt fachlicher Unterricht zentrales Element: Sie bilden weiterhin den „genuinen Ort der Oberstufenarbeit“; dies aber nur, insofern allem fachlich orientierten und somit disziplinierten Lernen und Arbeiten im Sinne von Wissenschaftspropädeutik auch dessen Begrenztheit, dessen Reichweite didaktisch von vornherein implantiert wird. Dazu gehört mit gleichem Gewicht fächerübergreifender Unterricht, wenn es um problemadäquates Herangehen und um die Thematisierung von Wissenschaft als solcher und die Reflexion auf Erkenntnismöglichkeiten überhaupt geht.

Dabei ist entscheidend, welche Möglichkeiten den Schulen insgesamt vorbehalten bleiben, die didaktischen und methodischen Gestaltungsspielräume zu nutzen, also von der sogenannten ‚Experimentierklausel‘ Gebrauch zu machen. Hier bietet sich der konkreten Arbeit in der einzelnen Schule ein weites Arbeitsfeld mit der Aussicht auf greifbare Verbesserungen. Denn alle Kritiker der gegebenen Situation halten eine grundlegende Veränderung der Lernkultur an den Gymnasien, besonders in deren Oberstufen, für so entscheidend, daß sie ihr sogar einen Vorrang vor den eher inhaltlich-fachlichen Dimensionen einräumen. Nicht was, sondern wie (in der Schule) gelernt wird, sei entscheidend (Meyer 1997, Bd. 1, S. 159). Selbständigkeit, Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen Lernprozeß zu übernehmen, der Erwerb „intelligenten Wissens“, d.h. die Fähigkeit zu Wissensmanagement, die Fähigkeit zu selbständiger Problemlösung: All das kann nur besser als bisher gelingen, wenn in Grund- und Leistungskursen den Forderungen des sogenannten „Neuen Lernens“ entsprochen wird, wenn, wie es programmatisch heißt, ein „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold/Schüssler 1998) möglich wird. „Der veränderte didaktische Blick – man könnte auch sagen: weg von der Erzeugungs-Professionalität, hin zur Ermöglichungs-Mentalität – findet in einer Form der konzentrierten Zurückhaltung des Pädagogen bzw. der Lehrerin in den unterrichtlichen

Lern- und Interaktionsprozessen seinen Ausdruck. Eine Zurückhaltung, die jedoch keinem Lernschlendrian Tür und Tor öffnet, sondern lediglich mit dem Anspruch ‚Ernst macht‘, daß erfolgreiches Lernen nur dann stattfindet, wenn die Lernenden für ihre Lernprozesse selbst ‚zuständig‘ sind und diese aktiv und weitgehend selbstorganisiert realisieren können“ (Arnold/Schüssler 1998, S. 74/75; vgl. auch Wiater 1998, S. 10). Allerdings – so möchte ich hinzufügen – muß diesem Wandel der Lernkultur auch auf inhaltlicher Ebene entsprochen werden. Es geht also insgesamt um die Notwendigkeit intensiver didaktischer Arbeit, teils auf der konkreten unterrichtlichen Ebene, teils aber auch im Sinne grundsätzlicher Prinzipien wie Exemplarität, Strukturbezogenheit, Wissenschaftspropädeutik und Handlungsorientierung (vgl. Kaiser 1982, S. 130-151), wobei besonders gründlich bedacht werden muß, welche Konsequenzen sich aus der skizzierten kulturellen Sozialisation der heutigen und künftigen Schülergeneration ergeben, was also heute schulisch erst nahegebracht werden muß, statt es – wie früher – voraussetzen zu können.

Eine solche didaktisch-methodische Erneuerung ist besonders für den Bereich der Medien erforderlich. Hier besteht ein enormer Nachholbedarf. Es wird sicher noch länger dauern, ehe die Nutzung von Multimedia und Internet so in den Schulalltag integriert ist, daß sie als selbstverständliche Lernwerkzeuge fungieren; aber bereits heute ist unumgänglich, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler systematischer zu fördern; dies nicht zuletzt auch deswegen, weil „der wissenschaftliche Diskurs, zu dem gerade die Gymnasiale Oberstufe hinführen soll, ohne neue Medien nicht mehr denkbar ist“ (Wiater 1998, S. 10).

Zwei Aspekte sollen im Sinne neuer Perspektiven noch genannt werden. Zunächst geht es um das Problem, daß bisher die Dominanz des Faches Englisch auch in der Oberstufe die unter den Vorzeichen der europäischen Integration und darüber hinaus der vielbeschworenen Globalisierung nötige För-

derung der Mehr- oder gar Vielsprachigkeit behindert hat. Ebenso ist die rückläufige Rolle der Naturwissenschaften Physik und Chemie mit Recht kritisiert worden. In bezug auf beide Probleme gibt es Möglichkeiten einer Änderung durch die sogenannte „Profilbildung“. Diese beinhaltet die Möglichkeit, in der Kursstufe mehrere Fächer zu einem besonderen Profil zu verbinden, so daß auch so das vielbeklagte unverbundene Nebeneinander von Fächern im wörtlichen Sinn zugunsten von fächerverbindendem und fächerübergreifendem Lernen verstärkt werden kann. In bezug auf die Möglichkeiten der Profilbildung sind schon seit einiger Zeit wichtige Vorarbeiten ein einigen Gesamtschulen, so vor allem der Hamburger Max-Brauer-Schule, geleistet worden (vgl. Schnack 1998). Mit gänzlich anderem Hintergrund hat der Philologenverband im „Goslarer Modell“ seine Vorstellungen von vier unterschiedlichen Profilen in die Diskussion gebracht (vgl. Profil 1999, S. 24).

Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II: Überwiegend war von der ersteren die Rede, und daher muß zum Schluß noch einmal deren systematischer Ort hervorgehoben werden. Die Oberstufe der Gymnasien (und auch diejenigen der Gesamtschulen) ist ein Element der Sekundarstufe II, deren andere Elemente systematisch zu den berufsbildenden Schulformen gerechnet werden, deren Aufgabe und Auftrag sich inzwischen aber keineswegs allein auf die berufliche Bildung beschränkt; vielmehr entspricht dem bereits skizzierten Funktionswandel von beruflicher und allgemeiner Bildung, daß die anderen Schulformen in der Sekundarstufe II nicht nur auch – im eher traditionellen Sinn – allgemeinbildende Aufgaben haben, sondern darüber hinaus Möglichkeiten bieten, durch eine spezifische Kombination solche Abschlüsse zu erreichen, die eine besondere Attraktivität haben: die allgemeine Fachhochschulreife oder auch das Abitur. Damit gibt es eine gewisse Konkurrenz zur Gymnasialen Oberstufe, wenn man das Abiturprivileg als das überkommene Merkmal des deutschen Gymnasiums

seit mehr als 160 Jahren ins Auge faßt. Betrachtet man diese Entfaltung und Differenzierung in der Sekundarstufe II jedoch vor dem Hintergrund der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung, so scheint ein breitgefächertes Angebot unterschiedlicher Angebote und Möglichkeiten geradezu notwendig zu sein: Je dynamischer eine Gesellschaft, desto mehr wächst der Bedarf an Bildung.

Entscheidend ist, welche Durchlässigkeit dieses beinahe verwirrend buntscheckige Gesamtsystem der Sekundarstufe II vorieht – zunächst auf der konzeptionellen Ebene, vor allem aber welche es in der sozialen Realität hat. Für die Gymnasiale Oberstufe muß das heißen, daß sie sich dieses Verbundes, in dem sie objektiv steht, deutlich bewußt sein muß. Neben den damit gegebenen Beratungsaufgaben ist damit auf der didaktisch-methodischen Ebene erforderlich, die Ausrichtung auf allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit nicht rückwärts gewandt auszulegen, sondern auch die berufliche Orientierung nicht zu vernachlässigen, und dies nicht nur durch Erschließung neuer fachlicher Bereiche wie z.B. Ökonomie (vgl. Kaminski/de Blicke 1998), die Intensivierung von Betriebspraktika, berufswahlvorbereitendem Unterricht, durch Einbeziehung von Berufsberatung und Hochschulen, sondern auch durch Kontaktaufnahme zu und Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II. So könnte deutlicher als bisher herausgearbeitet werden, welche Aufgaben der jungen Generation insgesamt während des Durchlaufens der Sekundarstufe II gestellt sind. Dazu gehören die Ausbildung der Geschlechtsidentität, der Erwerb von Qualifikationen (oder mindestens deren Nachweis durch Zertifikat), die Ausbildung eines relativ dauerhaften Selbstkonzepts mit vorsichtigen Entwürfen für einen größeren Lebensplan. Dies alles geschieht in einer Spannung zwischen der Vermehrung von Optionen, der Vergrößerung von Spielräumen und Wahlmöglichkeiten einerseits und dem Erfordernis aktiver Lebensplanung, eigenständiger Entscheidungen, der tendentiellen Erhöhung der Qualifika-

tionsanforderungen und der größeren Unsicherheit in bezug auf künftige Entwicklungen andererseits. Pluralisierung und damit gegebene Konkurrenz von Wertorientierungen und Sinnentwürfen erhöhen die Herausforderungen zum Finden eigener Orientierungen (vgl. Nds. Kultusministerium 1993, S. 10).

Für die Oberstufe des Gymnasiums gehört aber auch dazu, ihr eigenes Profil besonders deutlich zu machen, sich selbst dessen konkret zu vergewissern und es den Schülerinnen und Schülern so zu vermitteln, daß sie Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten erhalten, die sie selbstverantwortlich wahrnehmen können. Es geht demnach nicht um die Exklusivität „gymnasialer“ Bildung, sondern um deren Spezifität. Es geht um ein differenziertes Bildungsangebot unter einem weiten Dach, wenn auch nicht gänzlich verhindert werden kann und soll, daß ein relativ einheitliches gymnasiales Bildungskonzept von einer „differenzierten Klientel multifunktional“ genutzt wird (vgl. Sauer 1989, S. 125, dort aufs 19. Jh. bezogen). Und außerhalb des ganzen Gebäudes müssen auch noch andere Möglichkeiten erhalten bleiben, u.a. die sog. Z-Prüfung.

Im Sinne eines Epilogs sei kurz noch eine Lesefrucht genannt. In einem Büchlein „Lohnt sich die Schule?“ konstatieren die Verfasser in bezug auf die Klage über den Qualitätsverlust des Abiturs: „Kein Tiefststand ist so niedrig, daß die nachfolgende Generation ihn nicht noch einmal unterbieten könnte. (...) Mit Blick auf diesen permanenten Leistungsverfall sieht sich der Beobachter zu allergrößter Hochachtung der hohen Leistung der Universitätslehrer, denen es von Generation zu Generation gelingt, aus ungeeigneten Studienanfängern qualifizierte Akademiker zu formen, veranlaßt – wäre da nicht die ebenfalls so laute Klage über die Verschlechterung der universitären Lehre!“ (zit. nach Böttcher/Rosner 1998, S. 80).

Literatur

- ACKER, D.: Richtungsentscheidung der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. In: Schulverwaltung NI 4/96
- ANTES, P.: Religionswissenschaftliche Didaktik. In: Pädagogik und Theologie 4/98, S. 416-423
- APEL, H. J.: Im Rückblick – zufrieden. Studierende über Leben und Lernen in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogisches Handeln 3/98, S. 59-70
- ARNOLD, R.: Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Rundschau 3/90, S. 333-348
- ARNOLD, R./SCHÜBLER, I.: Wandel der Lernkulturen, Darmstadt 1998
- BADE, R.: Gymnasiale Oberstufe und Abitur in Niedersachsen. In: Schulverwaltung NI 2/97, S. 35-37
- BADE, R.: Die Neuregelungen zur gymnasialen Oberstufe und zum Fachgymnasium sowie zu den Abschlüssen in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg. In: Schulverwaltungsblatt Niedersachsen 6/97, S. 254-259
- BECK, U.: Das „eigene Leben“ in die eigene Hand nehmen. In: Pädagogik 7-8/96, S. 41-47
- BISMARCK, O. v.: Gedanken und Erinnerungen, Stuttgart 1959
- BMB+F (Hg.): Grund- und Strukturdaten 97/98, 1997
- BÖTTCHER, W./RÖSNER, E.: Gymnasiale Oberstufe. In: Pädagogik 7-8/98, S. 76-80
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972
- DEUTSCHE LEHRERZEITUNG 7-8/97: Paradigmenwechsel für das Gymnasium

- (dpa) Deutsche Presseagentur: Ansehensverlust des deutschen Abiturs. In: Nordwest-Zeitung Oldenburg v. 4.6.1998
- FOCUS-BILDUNGS-REPORT: Die beste Schule für Ihr Kind. In: Focus 5/99
- FREISEL, L.: Sieg des Gymnasiums? Anmerkungen zum „Schuldisput“. In: Kretzer, H. (Hg.): Aus der Arbeit der Studienseminare II, Oldenburg 1994, S. 7-19
- FREISEL, L.: Schulkrise – Schulentwicklung – Lehrerbildung. In: Kretzer, H./Berger, W. (Hg.): Aus der Arbeit der Studienseminare III, Oldenburg 1998, S. 9-24
- FREISEL, L./KRETZER, H./SCHMIDT, A. (Hg.): Das Gymnasium zwischen Tradition und Wissenschaftskultur, Oldenburg 1998
- FRITZ-VANNAHME, J.: Wer soll, wer darf studieren? In: DIE ZEIT 43/96 v. 16. Okt. 1996
- GRIESE, W.: Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe, Oldenburg 1983
- Gymnasium in Niedersachsen, hg. vom Philologenverband Niedersachsen, 1-2/98, S. 4-8
- HEITKÄMPER, P.: Vom bequemen Vorzug der Nestwärme. Rezension von Andreas Walther (Hg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie, Opladen 1996. In: Das Parlament 28/97, S. 18
- HEITMEYER, W.: Es geht um Macht. Interview mit der Wochenzeitung DIE ZEIT 5/99, S. 6
- HELDMANN, W.: Gymnasiale Bildung und Erziehung, Köln 1994
- HEURSEN, G.: Die Person stärken. Schülerorientierte didaktische Ansätze zu einer neuen Lernkultur. In: Pädagogik 4/96, S. 42-45
- HURRELMANN, K.: Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/88, S. 761-780

- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hg.): Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 39/98 und 42/98
- KAISER, A.: Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe. Entwicklungen nach der KMK-Reform von 1972. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9.1, Stuttgart 1982, S. 130-151
- KAMINSKI, H./DE BLIECK, M.: Ökonomische Bildung und Gymnasium. In: Wirtschaft und Berufserziehung W & B 7/98, S. 15-20
- KRETZER, H. (Hg.): Gymnasium in Niedersachsen 20 Jahre nach der Oberstufenreform, Oldenburg 1992
- KMK (Verw.A.): Ergänzungslieferung 17 vom 18. Dez. 1972, Luchterhand Nr. 175, S. 22-29
- KMK: Ergänzungslieferung 88 v. April 1988, Luchterhand 1976, S. 1-22
- KMK: Empfehlungen zur Arbeit in der Gymnasialen Oberstufe, Ergänzungslieferung 63 August 1989, S. 1-26
- LIEBAU, E./MACK, W./SCHEILCKE, Ch. (Hg.): Das Gymnasium, Weinheim und München 1997
- LOOS, B.: Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. In: Schulverwaltung NI 8/96, S. 197-199
- MEYER, H.: Schulpädagogik, 2 Bde., Berlin 1997
- NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER: Verordnung über die Zulassungsprüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife. In: Nds. GVBl 1995, S. 108
- NIEDERSÄCHSISCHER KULTUSMINISTER (Hg.): Einwürfe – Schule und Erziehung im Kontext Europa, Hannover 1993
- OELKERS, J.: Aufgaben des Gymnasiums. In: Gymnasium in Niedersachsen 3/93, S. 40-45
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964

- PROFIL. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, hg. v. Deutschen Philologenverband, H. 3/98, 12/98 und 1-2/99
- PÜTTERICH, E.: Die Situation an den bayrischen Gymnasien im Jahr 1998. In: Anregung 6/98, S. 361-379
- SAUER, M.: Literaturbericht Bildungsgeschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1/99, S. 50-59
- SCHMIDT, A.: Das Gymnasium im Aufwind, Aachen 21994
- SCHMIDT, F.: Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung kommt voran. (Neue KMK-Vereinbarung zum Erwerb der Hochschulreife über berufliche Bildungsgänge verabschiedet). In: Schulverwaltung NI 10/98, S. 276-280
- SCHNACK, J.: Systemzwang und Schulentwicklung, Hamburg 1998
- SCHOLZ, W.-D.: Die Expansion höherer Bildung und die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums, Oldenburg 1986
- SCHULENBERG, W./SCHOLZ, W.-D./FÜLLGRAFF, B./MEES, U./MAYDELL, J. v.: Beruf und Studium – eine empirische Untersuchung zu den Studienvoraussetzungen und der Studienbewährung von Abiturienten und ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur, Bonn 1986
- SJUTS, J.: Mathematikunterricht – zu wenig theoriegeleitet?! In: Kretzer, H./Berger, W. (Hg.): Aus der Arbeit der Studienseminare III, Oldenburg 1998, S. 110-122
- stern 4/99: Deutschlands Schüler
- STRUCK, P.: Erziehung von gestern – Schüler von heute – Schule von morgen, München-Wien 1997
- STRUCK, P.: Gymnasium als Lernwerkstatt. In: Spektrum der Wissenschaft, Juni 1998, S. 46-50
- TENORTH, H.-E.: Reform der gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/96, S. 493-496

- WERING, R.: Konstruktivismus – Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik 7-8/98, S. 39-41
- WERNSTEDT, R.: Zur Diskussion über die Hochschulreife seit dem Tutzinger Maturitätskatalog von 1958. In: Zweiwochendienst Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik 18-19/93, S. 3-6
- WESTPHALEN, K.: Das Gymnasium: altbewährt und neu gefordert. In: Gymnasium in Niedersachsen 6/93, Beilage S. 1-7
- WIATER, W.: Lernort für Verstehen und Mitgestalten. In: Profil 3/98, S. 9-10
- WOLTER, A.: Das Abitur, Oldenburg 1987
- WOLTER, A.: Von der Elitebildung zur Bildungsexpansion, Oldenburger Universitätsreden Nr. 28, Oldenburg 1989
- ZEIT 5/99: Die ZEIT für die Schule, Leserbriefe S. 53
- ZIEHE, Th.: Adieu 70er Jahre – Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik 7-8/96, S. 35-39

FRIEDRICH W. BUSCH

Laudatio

auf Dr. Ludwig Freisel

Die Grundordnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sieht im § 44 die Bestellung von HonorarprofessorInnen vor. Zuständig ist ein Fachbereich, der für ein entsprechendes Vorhaben jedoch eine Stellungnahme durch den akademischen Senat einzuholen hat. Ein solches Verfahren hat nach den Regeln der Erstellung eines Berufungsvorschlages für eine Hochschullehrerstelle zu erfolgen. Dies hat zu meinem Auftritt in dieser festlichen Veranstaltung geführt.

Die vom Fachbereichsrat 1 Pädagogik eingesetzte Kommission, zu denen die KollegInnen Dalinghaus (Studentin), Dr. Kurpjoweit (Wissenschaftliche Mitarbeiterin), Steineke (Nichtwissenschaftliche Mitarbeiterin) sowie Prof. Dr. Wißmann und die Profn. Dr. Wragge-Lange (Hochschullehrer) gehören, hat mich zu ihrem Vorsitzenden gewählt und mich gebeten, nach Abschluß des Verfahrens die Laudatio über den ersten Honorarprofessor im Fachbereich 1 Pädagogik zu formulieren und vorzutragen.

Ich tue dies mit besonderem Vergnügen, kenne ich Herrn Oberstudiendirektor Dr. Ludwig Freisel doch schon seit Beginn meiner Tätigkeit an der Universität Oldenburg. Und dieser Beginn reicht, fast auf den Tag genau, 28 Jahre zurück. Am 9. Februar 1971 hatte ich in Oldenburg meinen ersten Arbeitstag, und im dann wenig später beginnenden Sommersemester traf ich zum ersten Mal mit Herrn Freisel zusammen. Der neue Kollege Busch und der promovierte Studienrat für Deutsch und Geschichte Freisel hatten sich über die Kriterien zu ver-

ständigen, die sie bei Prüfungen anlegen wollten für junge Menschen, die sich auf die sog. Z-Prüfung vorbereitet hatten. Die Z-Prüfung, die Zulassungs-Prüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis, das wußte ich schon, war ein im Blick auf die Haltung der Gymnasien bzw. der Gymnasiallehrer ein sehr sensibles Feld; rührten sie doch an das institutionelle Monopol des Gymnasiums.

Für die vor der Eröffnung ihres Lehrbetriebes stehende Universität Oldenburg war neben der grundsätzlichen Reform der Lehrerausbildung die Öffnung höherer Bildung für neue Zielgruppen, jenem Personenkreis also, der aus was für Gründen auch immer nicht auf dem herkömmlichen Weg über das Abitur die Studierfähigkeit erworben hatte, ein die Reformansprüche kennzeichnendes Anliegen. Mag sein, daß die in dieser Angelegenheit schnell und kooperativ erfolgende Verständigung zwischen Herrn Freisel und mir mit daran lag, daß ich selbst in den 60er Jahren als Lehrer an Grund- und Hauptschulen tätig war und wie Freisel überzeugt war von der Notwendigkeit der Reform des deutschen Bildungssystems, zu dem neben den Schulen eben auch die Hochschulen gehören.

Jedenfalls lernte ich über das Zusammentreffen bei den Z-Prüfungen Dr. Freisel nicht nur als einen anregenden, zugleich engagierten und abwägenden Lehrer kennen, sondern auch als einen Kollegen, der sich in vielfältiger Weise inhaltlich-fachlich im Grenz- und Kooperationsfeld zwischen der neu gegründeten Universität Oldenburg und den Gymnasien der Region engagierte.

Gerade dieses Engagement macht Herrn Dr. Freisel so interessant für unseren Fachbereich. In diese Feststellung sind einige Stationen der Biographie Freisels einzubeziehen; mir scheint, daß sie ausschlaggebend waren für die sich seit Anfang der achtziger Jahre vertiefenden Kontakte zwischen Ludwig Freisel und der Universität Oldenburg und insbesondere zu unserem Fachbereich.

Von 1957 bis 1965 hat Ludwig Freisel an unterschiedlichen Hochschulen Geschichte und Germanistik studiert und wurde 1964 - noch vor dem Staatsexamen, das er im Juli 1965 in Kiel ablegte, - mit einer Dissertation über „Das Bismarckbild der Alldeutschen“ promoviert. Im Juni 1967 ergänzte er seine Lehramtsfachstudien durch die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Die dann folgenden Stationen seiner beruflichen Laufbahn stehen schon in enger Verbindung zu Oldenburg, wo er ab 1968 seinen Lebensmittelpunkt findet. Am Alten Gymnasium unterrichtet er in den Fächern Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde - zunächst als Studienassessor, dann als Studien- und Oberstudienrat. In die zweite Phase der Lehrerausbildung steigt er Mitte der siebziger Jahre ein, zunächst als Fachleiter für Gemeinschaftskunde am Studienseminar in Oldenburg, ab 1986 - nach seiner Ernennung zum Oberstudiendirektor - als Leiter des Studienseminars in Leer. In dieser Funktion ist er auch heute noch tätig.

Die meisten der heute hier Anwesenden sind bestens im Bilde über das, was die Universität Oldenburg und insbesondere die Angehörigen des Fachbereiches 1 Pädagogik seit Beginn des universitären Lehrbetriebes 1974 für die Reform der Lehrerausbildung getan haben und noch weiterhin tun. Ein konzeptionell unverzichtbares Element dieses Tuns ist, trotz aller Einschränkungen, die die Universität nach Beendigung - für mich nach Abbruch - des Modellversuchs Einphasige Lehrerausbildung hat hinnehmen müssen, die enge Verbindung von theoretisch-fachwissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung. Diese läßt sich nur realisieren und studienwirksam in die Ausbildung einbeziehen, wenn sie frühzeitig stattfindet, d. h. bereits in der ersten Phase der Ausbildung. Hier ist die Universität auf die Zusammenarbeit mit fachlich kompetenten und engagierten Lehrerinnen und Lehrern - und zwar aus allen Schulformen und Schulstufen - angewiesen. In diesem Kontext ist ein weiterer Punkt anzusprechen, der den Oberstudiendirektor Dr. Ludwig Freisel für unseren Fachbereich interessant

macht. Ich meine die vermittelnde Rolle zwischen Praxis und Wissenschaft, die Freisel in den Zeiten des Modellversuchs zur Einphasigen Lehrerbildung (ELAB) und danach wahrnahm. Seine für uns wichtigen Leistungen sehe ich darin - und dies wird auch übereinstimmend in den Gutachten, die wir bei den Professoren Dr. Cloer (Hildesheim), Dr. Wolter (Dresden) und Dr. Scholz (Oldenburg) eingeholt haben, herausgestellt -, daß Ludwig Freisel sich in den Reflexions- und Handlungsfeldern der Schulreform und der didaktischen Innovation engagierte und so mit dafür sorgte, daß auf der einen Seite wissenschaftliche Impulse für die Weiterentwicklung des Gymnasiums als Institution und des Unterrichts im Gymnasium ausgingen, andererseits und umgekehrt auch die universitäre Lehrerbildung mit den Ansprüchen und Anforderungen der gymnasialen Schulpraxis immer wieder konfrontiert wird.

Freisels fachliche Schwerpunkte und Interessen, so möchte ich mit Blick auf unsere Entscheidung, ihn zum *Honorarprofessor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe III/ Gymnasiale Oberstufe* zu bestellen, zusammenfassen, liegen in der Gymnasialpädagogik und der Entwicklung des Gymnasiums, insbesondere seiner Oberstufe, sowie in der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik „seiner“ Unterrichtsfächer Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde.

In diesem Spektrum sind übrigens auch seine Veröffentlichungen anzusiedeln. Gegenwärtig wendet sich Freisel einem besonders interessanten Thema zu, nämlich der Bedeutung reformpädagogischer Konzepte und Ansätze für die Reform und die Didaktik des Gymnasiums im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Dieses Thema ist bislang weitgehend vernachlässigt worden, da die traditionelle Gymnasialpädagogik um die Reformpädagogik eher einen Bogen geschlagen hat.

Die heute erfolgende Bestellung von Dr. Ludwig Freisel zum Honorarprofessor im Fachbereich 1 Pädagogik der Universität Oldenburg ist - das sollte in meiner Laudatio auch deutlich

werden - kein spontaner oder gar strategisch-taktischer Beschluß, sondern einer, der es uns ermöglicht, das langjährige Engagement von Ludwig Freisel im Grenz- und Kooperationsbereich zwischen Universität und Gymnasium, zwischen erster und zweiter Phase der Lehrausbildung, anzuerkennen, zu „ehren“, und gleichzeitig auch die Mitarbeit eines kompetenten und erfahrenen Kollgens an der immer noch reformorientierten Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg institutionell zu sichern und für die Bereiche Sekundarstufe II und Gymnasiale Oberstufe zu nutzen.

Ich hätte Lust, gerade in diesem Zusammenhang die fahrlässigen Äußerungen - ich hoffe, es sind nicht auch Auffassungen - des jungen Ministers Opperman über den Ort der Lehrerausbildung zu kommentieren. Sie treffen uns schon, weil auch im Hochschulsektor die Politik am längeren Hebel sitzt, aber sie erschüttern uns nicht in der Auffassung, daß es nicht um Diskussionen über den Ort der Lehrerausbildung geht, sondern um die Frage „Wie müssen Lehrerinnen und Lehrer für alle Schulformen und Schulstufen ausgebildet werden, damit sie den Anforderungen, die heute an Schule und Unterricht gestellt werden, gewachsen sind und gerecht werden können?“ An der Suche nach einer Antwort auf diese Frage beteiligen wir uns gern und - so möchte ich selbstbewußt hinzufügen - auch kompetent. Und daß uns dabei auch weiterhin - nun aber auch als Hochschullehrer - Herr Freisel helfen und unterstützen wird, freut mich und bestärkt uns alle in der Auffassung, daß mit der Ernennung von Oberstudiendirektor Dr. Ludwig Freisel zum Honorarprofessor für Schulpädagogik heute ein weiterer wichtiger Schritt zur Entwicklung unseres Fachbereiches 1 Pädagogik getan wurde.

Autoren

LUDWIG FREISEL (1938)

Dr. phil., Oberstudiendirektor

Studium der Geschichte und der Germanistik. Staatsexamen 1965 in Kiel. Promotion zum Dr. phil. 1964 mit einer Dissertation über „Das Bismarckbild der Alldeutschen“. Seit 1967 zunächst als Studienassessor, dann als Studien- und Oberstudienrat Gymnasiallehrer in den Fächern Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde in Oldenburg; ab 1975 Fachleiter am Oldenburger Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, zunächst für Gemeinschaftskunde/Politik, danach für besondere Aufgaben.

Seit 1986 Leiter des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien in Leer. Lehrbeauftragter im Fachbereich 1 Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; seit 1999 Honorarprofessor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II/Gymnasiale Oberstufe.

Arbeitsschwerpunkte: LehrerInnen(aus)bildung, Schulpädagogik, Didaktik und Methodik des gymnasialen Unterrichts, insbesondere Theorie und Praxis der Gymnasialen Oberstufe.

FRIEDRICH W. BUSCH (1938)

Dr. phil., Universitätsprofessor für Pädagogik und Vergleichende Bildungsforschung im Fachbereich 1 Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Honorarprofessor für Historische Bildungsforschung an der Technischen Universität Dresden. Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft.