

Edition ZfE

Jochen Kramer · Marko Neumann
Ulrich Trautwein *Hrsg.*

Abitur und Matura im Wandel

Historische Entwicklungslinien,
aktuelle Reformen und ihre Effekte



Springer VS

Edition ZfE

Band 2

Für die Herausbergergruppe:

I. Gogolin, Hamburg, Deutschland

Die Reihe ‚Edition ZfE‘ wird von den Herausgeber(inne)n der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft verantwortet. Sie ergänzt die ZfE-Publikationspalette aus Zeitschrift (1/4jährlich) und Sonderheften (ca. zweimal jährlich). In der Reihe werden Originalbeiträge publiziert, die den strengen Qualitätsmaßstäben für die Publikation von Manuskripten in der Zeitschrift standhalten. Veröffentlicht werden von Expert(inn)en begutachtete erstklassige Beiträge zu aktuellen Befunden und Entwicklungen der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Die Zahl solcher Beiträge übersteigt die Möglichkeiten der Publikation in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Mit der ‚Edition ZfE‘ wird hier Spielraum eröffnet. Durch die Auswahl von Herausgeber(inne)n und die Themenwahl stehen die Beiträge zur Buchreihe ebenso wie die ZfE selbst für den interdisziplinären Charakter einer umfassenden Erziehungswissenschaft, deren Gegenstand der gesamte Lebenslauf des Menschen ist. Die gezielte Aufnahme internationaler Beiträge gewährleistet den Anschluss an erziehungswissenschaftliche Entwicklungen außerhalb Deutschlands. Die Leser(innen) der ‚ZfE-Edition‘ verfügen somit über eine zusätzliche Informationsquelle, die ihnen die für Erziehung und Bildung wichtigen internationalen und interdisziplinären Entwicklungen in weiten Bereichen der Erziehungswissenschaft zuverlässig, nüchtern und nachvollziehbar präsentiert.

Für die Herausbergergruppe:

Ingrid Gogolin

Fakultät 4

Universität Hamburg

Hamburg, Deutschland

Jochen Kramer • Marko Neumann
Ulrich Trautwein (Hrsg.)

Abitur und Matura im Wandel

Historische Entwicklungslinien,
aktuelle Reformen und ihre Effekte

Herausgeber

Jochen Kramer
Eberhard Karls Universität Tübingen
Deutschland

Ulrich Trautwein
Eberhard Karls Universität Tübingen
Deutschland

Marko Neumann
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogik
Berlin, Deutschland

Edition ZfE

ISBN 978-3-658-11692-7

ISBN 978-3-658-11693-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-11693-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Vorwort

Jochen Kramer, Marko Neumann und Ulrich Trautwein

Das Abitur als höchster allgemeinbildender Schulabschluss ist seit jeher Gegenstand zum Teil intensiv geführter Diskussionen und Auseinandersetzungen (Tenorth, 1996). Die Frage, was, wie und zu welchem Zweck Schülerinnen und Schüler am Gymnasium bzw. der inzwischen auch an vielen anderen Schulformen vorhandenen gymnasialen Oberstufe lernen sollen, sind dabei die bestimmenden Momente in der Diskussion um die „richtige“ organisatorische, curriculare und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Weges zum Abitur (Herrlitz, 1982, 2001; Huber, 2004, 2009; KMK-Expertenkommission, 1995).

Entsprechend vielfältig sind auch die Veränderungen und Neuerungen, denen das Abitur in den letzten Jahren unterliegt. Eine der zentralsten Veränderungen ist dabei in der bereits seit Langem zu beobachtenden *Öffnung des Gymnasiums und alternativer Wege zum Abitur* (etwa über Gesamtschulen, berufliche Gymnasien oder andere neu eingeführte Schulformen) für immer breitere Schülerkreise zu sehen, in deren Folge sich die leistungsmäßige und soziale Zusammensetzung der zum Abitur strebenden Schülerschaft deutlich gewandelt hat. So erwarben im Jahr 2013 371.417 Schülerinnen und Schüler die allgemeine Hochschulreife, so viele wie noch nie zuvor. Dies entspricht einem Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung von 45,3 Prozent (Abiturientenquote; Statistisches Bundesamt, 2014). Ein Teil des insbesondere in den letzten Jahren zu beobachtenden Anstiegs der Abiturientenzahlen ist auf die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium zurückzuführen, die zu doppelten Abiturjahrgängen führte. Aber auch bei Berücksichtigung dieser Einmaleffekte liegt der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten bei 39,8 Prozent. Bedenkt man, dass die Abiturientenquote zu Beginn der 1990er Jahre noch bei rund 23 Prozent lag, ist hier über die letzten 25 Jahre ein erheblicher Anstieg zu konstatieren und das Abitur ist längst zum Regelabschluss für breite Bevölkerungsschichten geworden.

Vor diesem Hintergrund mag es kaum verwundern, dass ein Großteil der in den vergangenen Jahren und auch aktuell zu beobachtenden Transformationsprozesse beim Abitur dem Ziel der Etablierung einheitlicher, übergreifender Leistungsanforderungen und der Stärkung und Angleichung obligatorischer curricularer Inhalte dient. Hierunter fallen die beschlossene Einführung nationaler Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und die nahezu flächendeckende Einführung zentraler Abiturprüfungen ebenso wie die grundlegenden Veränderungen in der organisatorischen und curricularen Ausgestaltung des Kurssystems der gymnasialen Oberstufe (Stichwort: „Kernfachabitur“) in vielen Bundesländern.

Die *nationalen Bildungsstandards für das Abitur* wurden im Jahr 2012 durch die KMK beschlossen und ersetzen die bisherigen Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA). Bislang liegen die Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch und Französisch) vor. Es handelt sich um Regelstandards, die die jeweiligen Leistungsanforderungen für das grundlegende und das erhöhte Anforderungsniveau vorgeben. Die Bundesländer haben sich darauf geeinigt, dass die neuen Bildungsstandards beginnend mit dem Schuljahr 2013/14 Eingang in die gymnasiale Oberstufe finden und erstmalig die Grundlage für die Abiturprüfung im Schuljahr 2016/17 sein sollen (KMK, 2013). Bis dahin soll am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ein umfassender Aufgabenpool einschließlich zugehöriger Korrekturhinweise entwickelt werden, auf den die Bundesländer für ihre Abiturprüfungen zurückgreifen können. Die Länder sind jedoch nicht verpflichtet, Aufgaben aus dem nationalen Aufgabenpool zu nutzen.

Mit Blick auf die inzwischen mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz in allen Bundesländern eingeführten *zentralen Abiturprüfungen* ist zu betonen, dass diese nach wie vor bundeslandspezifisch einheitliche Prüfungen vorsehen, wenngleich zum Teil erste Ansätze bundeslandübergreifender Kooperationen zu beobachten sind. So greifen die Bundesländer Bayern, Sachsen, Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern seit dem Schuljahr 2013/14 auf gemeinsame Aufgaben bzw. Aufgabenteile in den ländereigenen Abiturprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zurück. Zwar gibt es regelmäßig Vorstöße für bundesweit einheitliche Abschlussprüfungen (vgl. z. B. Aktionsrat Bildung, 2011), ein bundesweites Zentralabitur scheint jedoch, nicht zuletzt aufgrund organisatorischer Restriktionen mit Blick auf die Vereinheitlichung von Prüfungs- und Ferienterminen, gegenwärtig nicht in Sicht. Bezüglich der Ausgestaltung der zentralen Abschlussprüfungen in den Bundesländern ist weiterhin herauszustellen, dass diese zum Teil ebenfalls sehr unterschiedlich ausfällt, etwa in Hinblick auf das einbezogene Fächerspektrum (nur einzelne Fächer vs. alle Fächer zentral), den Prozess der Aufgabenerstellung (z. B. *bottom up* vs. *top down*) und das konkrete

Korrekturverfahren (z. B. teilweise vs. vollständig anonym, für einen Überblick vgl. Aktionsrat Bildung, 2011 sowie Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009, und Kühn, 2012). Von einheitlichen Abiturprüfungen über die Bundesländer hinweg kann somit nur sehr eingeschränkt gesprochen werden.

Eine der zentralsten Veränderungen in der Ausgestaltung des Weges zum Abitur ist sicherlich in der strukturellen und curricularen *Neugestaltung des Kurssystems*, wie es aus der großen Oberstufenreform von 1972 hervorgegangen ist, zu sehen. Kennzeichnend für die Stoßrichtung des in den vergangenen Jahren in vielen Bundesländern realisierten Umbaus der Oberstufe ist die Rücknahme von Wahl- und damit auch Profilierungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Ausweitung der obligatorischen Unterrichts- und Prüfungsfächer, insbesondere im Bereich der „Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Fremdsprache (in der Regel Englisch als moderne *lingua franca*) sowie den Naturwissenschaften. Hinzu kommt in vielen Bundesländern die Abschaffung der Niveaudifferenzierung in Grund- und Leistungskurse, in erster Linie in den drei genannten Kernfächern. Gleichwohl lassen sich auch hier nach wie vor große Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe zwischen den Bundesländern konstatieren (vgl. im Überblick Neumann & Trautwein, 2014). Die sich vollziehende Ausweitung des verpflichtenden Fächerkanons bei gleichzeitig eingeschränkteren Wahlmöglichkeiten ist dabei kein deutsches Spezifikum, sondern lässt sich in ähnlicher Weise beispielsweise auch in der Schweiz beobachten (Eberle, 2013).

Zu den – auch in der Öffentlichkeit – besonders intensiv diskutierten Fragen rund um das Gymnasium und das Abitur zählt auch die „richtige“ Dauer des gymnasialen Bildungsganges (G8/G9, vgl. für einen Überblick der G8/G9-Diskussion in Deutschland Kühn et al., 2013). Nachdem bis auf das Bundesland Rheinland-Pfalz nahezu flächendeckend auf das achtjährige Gymnasium umgestellt wurde, zeichnen sich aktuell insbesondere in den westdeutschen Bundesländern „aufweichende“ bzw. rückläufige Tendenzen ab, die insgesamt betrachtet auf das parallele Vorhalten von acht- und neunjährigen gymnasialen Bildungsgängen hinauszulaufen scheinen. In Hessen können die Gymnasien bereits zwischen G8 und G9 wählen. In Niedersachsen erfolgte sogar eine Rückkehr zum G9 als Regelangebot bei gleichzeitiger G8-Alternativoption (vgl. Hannoversche Allgemeine vom 18.02.2014, „Niedersachsen schafft das Turbo-Abi ab“). Auch Bayern hat mit einem Flexibilisierungsjahr (freiwillige Wiederholung einer Klasse in der Mittelstufe bzw. Verteilung des Lernstoffs eines Schuljahres auf 2 Schuljahre) bereits Modifikationen vorgenommen. In den Ländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein bieten ebenfalls einige Gymnasien die G9-Variante (zum Teil in Schulversuchsform) an. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass mit den alternativen Wegen zur Hochschulreife (z. B. Gesamtschulen, berufliche Gymnasien) bereits in nahezu

allen Bundesländern institutionelle Angebote existieren, die den Weg zum Abitur zumeist in 13 statt 12 Schuljahren vorsehen.

Die vielfältigen Änderungen rund um das Abitur waren der Ausgangspunkt für den vorliegenden Herausgeberband, der sowohl eher theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Beiträge zu aktuellen Fragen des Abiturs in sich vereint und dabei auch aktuelle Entwicklungen des Schweizerischen Maturitätssystems einbezieht. Der Band gliedert sich in drei thematische Blöcke. In den ersten drei Beiträgen werden die vielfältigen Änderungen im Gymnasialsystem thematisiert, deren Auswirkungen in ihrer Gänze kaum absehbar sind. Umso wichtiger ist es, mögliche Konsequenzen empirisch zu analysieren. Dazu werden in den Beiträgen 4 bis 7 eine Reihe von Studien vorgestellt, die Auswirkungen verschiedener Gymnasialreformen in einzelnen Bundesländern Deutschlands bzw. Schweizer Kantonen untersuchen. In den Beiträgen 8 bis 10 werden ebenfalls empirische Befunde aus verschiedenen Bundesländern bzw. Kantonen vorgestellt, die sich mit dem Übergang von Gymnasium in Studium oder Ausbildung beschäftigen.

Im ersten Beitrag zeigt *Andrä Wolter* die historischen Entwicklungslinien des Hochschulzugangs in Deutschland auf, beginnend mit den Vorläufern im 7./8. Jahrhundert. Im Zentrum des Beitrags stehen die institutionelle Entwicklung des Gymnasiums und das Verhältnis von Gymnasium und Universität. Dabei akzentuiert Wolter besonders die Umbrüche in der Entwicklung dieser Schulform im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und geht auf die zunehmende gesellschaftliche Bedeutung des Gymnasiums ein.

Im Beitrag von *Petra Stanat, Michael Becker-Mrotzek, Werner Blum* und *Bernd Tesch* wird ein zentraler Aspekt des Abiturs aufgegriffen, der aktuell einem bedeutenden Veränderungsprozess unterliegt: die Anforderungen, die in den Abiturprüfungen gestellt werden (Beitrag 2). Mit dem Ziel, diese Anforderungen bundesländerübergreifend zu vereinheitlichen, hat die KMK 2012 Bildungsstandards verabschiedet. Stanat et al. beschreiben, welche Neuerungen die Einführung der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch mit sich bringen, sowie die Implementation der Bildungsstandards und den Aufbau eines gemeinsamen Aufgabenpools, auf den die Bundesländer ab 2017 zurückgreifen können sollen.

Christel Brüggelbrock, Franz Eberle und *Jürgen Oelkers* stellen in ihrem Beitrag (Beitrag 3) die jüngere Entwicklung von Gymnasium und Matura in der Schweiz vor. Dabei wird deutlich, dass sich die Entwicklung und aktuelle Ausgestaltung des Gymnasiums in der Schweiz neben den oben erwähnten Parallelen in wesentlichen Aspekten von der Situation in Deutschland unterscheidet, etwa mit Blick auf die im Vergleich zu Deutschland deutlich niedrigere Maturitätsquote. Die Autorinnen und Autoren gehen auch auf zwei weitere Aspekte der Gymnasialbildung ein, die

aktuell in der Schweiz in der Diskussion stehen: das Verhältnis von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten sowie der Fremdsprachenunterricht (Landessprachen vs. Englisch).

Der erste empirische Beitrag thematisiert die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Schuljahre (G8-Reform) in Hamburg (Beitrag 4). Um die Auswirkungen dieser Reform zu bestimmen, nutzen *Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova* und *Ulrich Vieluf* die Ergebnisse der Schulleistungsstudien LAU (G9-Abitur) und KESS (G8-Abitur). Sie untersuchen die Lernstände beider Schülerjahrgänge am Ende der gymnasialen Oberstufe in den Fachdomänen Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften und berücksichtigen dabei soziodemografische, -kulturelle und leistungsbezogene Voraussetzungen, die bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 erhoben wurden.

Svenja Mareike Kühn beschäftigt sich in Beitrag 5 hingegen mit der (Wieder-)Einführung von G9-Zügen an allgemeinbildenden Gymnasien. Sie geht den Fragen nach, wie sich die Einführung von G9-Zügen auf die soziale und migrationsgeschichtliche Zusammensetzung der G9-Schülerschaft auswirkt, wie ähnlich diese Zusammensetzung über Schulen hinweg ist und welche Auswirkungen durch die Einführung von G9-Zügen auf die individuellen Förderungsmöglichkeiten und das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften beobachtet werden können. Die empirischen Befunde dazu entstammen einer Eltern- und Lehrkräfte-Befragung, die in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde.

Empirische Befunde zur Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen werden in Beitrag 6 von *Katharina Maag Merki* vorgestellt. Die Ergebnisse stammen aus qualitativen und quantitativen Erhebungen, die in beiden Bundesländern über fünf Jahre hinweg gesammelt wurden. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte. Die Erfassung von Leistungstests in Mathematik, Englisch, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und von Halbjahres- und Abiturnoten in den Prüfungsfächern wird genutzt, um zu beschreiben, wie sich diese Variablen zwischen den Schülerkohorten mit und ohne Zentralabitur verändert haben.

Nele Kampa, Michael Leucht und *Olaf Köller* thematisieren in Beitrag 7, inwieweit nach Einführung der obligatorischen Belegung von Mathematik als Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau bei gleichzeitiger Aufhebung der Niveaudifferenzierung in Grund- und Leistungskurse von hinreichenden Mathematikkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Gymnasien ausgegangen werden kann. Berichtet werden die Befunde einer Studie, die in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde.

Wie sich die Studierendenschaften an unterschiedlichen Hochschultypen Baden-Württembergs (Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften

und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg) unterscheiden, beschäftigt *Jochen Kramer* und *Ulrich Trautwein* in Beitrag 8. Sie gehen mit Daten des TOSCA-Projektes der Frage nach, ob und inwieweit sich Abiturientinnen und Abiturienten, die verschiedene Hochschultypen wählen, in beruflich relevanten Persönlichkeitsmerkmalen (beruflichen Interessen, Motiven, basalen Persönlichkeitseigenschaften) und akademischen Leistungsindikatoren voneinander unterscheiden und ob sich die Persönlichkeitsmerkmale während des Studiums je nach Hochschultyp unterschiedlich entwickeln. Außerdem untersuchen sie, ob es den Hochschultypen unterschiedlich gut gelingt, ihre Studierenden auf das Berufsleben vorzubereiten.

Maren Oepke und *Franz Eberle* widmen sich in Beitrag 9 der Frage, welche Rolle Deutsch- und Mathematikkompetenzen für die Studierfähigkeit spielen. Sie nutzen Daten aus der Schweiz (EVAMAR-II-Studie und eine Nachfolgestudie zu EVAMAR-II), in der – ebenso wie in Deutschland – der Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit eines der Hauptziele des Gymnasiums ist. Neben den Effekten der Deutsch- und Mathematikkompetenzen auf Indikatoren des Studienerfolges berichten sie auch die subjektive Einschätzung der Studierenden zur Bedeutung dieser Kompetenzen in verschiedenen Studienrichtungen. Sie prüfen außerdem, ob sich diese subjektiven Einschätzungen der Studierenden empirisch bestätigen lassen.

Ebenfalls anhand einer Studie aus der Schweiz (Zürcher Längsschnittstudie *Von der Schulzeit bis ins mittlere Erwachsenenalter*) untersuchen *Claudia Schellenberg*, *Achim Hättich*, *Nicolas Schmaeh* und *Kurt Häfeli* in Beitrag 10, wie sich Maturandinnen und Maturanden von jungen Menschen unterscheiden, die eine berufliche Ausbildungsform wählten (*Berufslernende*). Sie beschäftigen sich außerdem mit der Frage, welcher Bedeutung der Ausbildungsform (allgemeinbildend/Matura oder beruflich) als Prädiktor für Berufserfolg zukommt.

Die Herausgeber des vorliegenden Bandes möchten sich an dieser Stelle bei einer Reihe von Personen bedanken, die zum Gelingen dieses Buches beigetragen haben. An erster Stelle sind dies die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge. Bei ihnen möchten wir uns für die qualitätsvolle Arbeit beim Verfassen der Artikel und der gründlichen Revisionsarbeit herzlich bedanken. Ebenfalls großer Dank gebührt den Gutachterinnen und Gutachtern der Beiträge für ihre konstruktiven und wertvollen Rückmeldungen zu den eingereichten Manuskripten. Für ihre Formatierungsarbeiten im Vorfeld der Drucklegung gilt ein besonderer Dank Nada Abou El Seoud und Eve Sarah Müller, studentische Mitarbeiterinnen des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen. Ferner danken wir Frau Stefanie Laux vom Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, die das Projekt von der Verlagsseite von Beginn an unterstützt und betreut hat. Unser abschließender Dank gilt den Herausgebern der Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft für die Möglichkeit, dieses Publikationsprojekt im Rahmen der „Edition ZfE“-Reihe realisieren zu können.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Hrsg.) (2011). *Gemeinsames Kernabitur: Zur Sicherung von nationalen Bildungsstandards und fairem Hochschulzugang*. Münster: Waxmann.
- Eberle, F. (2013). Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 51-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Herrlitz, H.-G. (1982). Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Bd. 9. Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (S. 89–107). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrlitz, H.-G. (2001). Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen. *Die Deutsche Schule*, 93, 279–290.
- Huber, L. (2004). Stoff, Raum und Zeit für individuelle Bildung! Thesen zur Rettung und Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe nach PISA. *Die Deutsche Schule*, 96, 23–31.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis vertiefte Allgemeinbildung: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, E. D., Kühn, S. M., van Ackeren, I., & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 596–621.
- KMK – Expertenkommission (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Konzeption zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013*.
- Kühn, S.M. (2012). Die Einführung zentraler Abiturprüfungen im nationalen und internationalen Vergleich mit besonderer Perspektive auf Bremen und Hessen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Prozesse und Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in zwei Bundesländern* (S. 25-42). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kühn, S.M., Ackeren, I. van, Bellenberg, G., Reintjes, C., Brahm, G. im (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, S. 115-136.

- Maag-Merki, K. (Hrsg.). (2012). *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., & Trautwein, U. (2014). Die (Rück?)Reform der gymnasialen Oberstufe: Hintergründe, Entwicklungen in den Bundesländern und empirische Befunde aus der TOSCA Repeat-Studie. In F. Tosch & C. Ritzki (Hrsg.), *Gymnasium im strukturellen Wandel: Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe* (S. 247-276). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen (Fachserie 11, Reihe 4.3.1, 1980-2013)*. Wiesbaden.
- Tenorth, H.-E. (1996). Reform der gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 491–494.
- Trautwein, U., & Neumann, M. (2008). Das Gymnasium. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 467-501). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O., & Maaz, K. (2010). Institutionelle Reform und individuelle Entwicklung: Hintergrund und Fragestellungen der Studie TOSCA-Repeat. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 15-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Inhalt

Vorwort	V
<i>Jochen Kramer, Marko Neumann und Ulrich Trautwein</i>	
Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen	1
<i>Andrä Wolter</i>	
Vergleichbarkeit in der Vielfalt. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Allgemeine Hochschulreife	29
<i>Petra Stanat, Michael Becker-Mrotzek, Werner Blum und Bernd Tesch</i>	
Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz	59
<i>Christel Brüggembrock, Franz Eberle und Jürgen Oelkers</i>	
G8 vs. G9 im Kohortenvergleich. Lernkontexte und Lernstände zweier Hamburger Abiturjahrgänge	81
<i>Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova und Ulrich Vieluf</i>	
Öffnung des Gymnasiums durch die Wiedereinführung von G9? Herausforderungen und Befunde im Kontext der aktuellen Heterogenitätsdebatte	107
<i>Svenja Mareike Kühn</i>	
Die Einführung zentraler Abiturprüfungen in Bremen und Hessen. Eine Bilanz nach fünf Jahren	129
<i>Katharina Maag Merki</i>	

Mathematische Kompetenzen in unterschiedlichen Profilen der gymnasialen Oberstufe	161
<i>Nele Kampa, Michael Leucht und Olaf Köller</i>	
Hochschultypen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus? Zentrale Befunde aus dem TOSCA-Projekt in Baden-Württemberg	189
<i>Jochen Kramer und Ulrich Trautwein</i>	
Deutsch- und Mathematikkompetenzen – wichtig für die (allgemeine) Studierfähigkeit?	215
<i>Maren Oepke und Franz Eberle</i>	
Die Matura als der Weg zum beruflichen Erfolg: Ein Vergleich mit der Berufsausbildung	253
<i>Claudia Schellenberg, Achim Hättich, Nicolas Schmaeh und Kurt Häfeli</i>	

Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen

Andrä Wolter

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel gibt einen diachronisch angelegten Überblick über die historische Entwicklung des Hochschulzugangs in Deutschland, insbesondere des Verhältnisses von Gymnasium und Universität. Er fokussiert sowohl institutionelle Entwicklungslinien – wie die Etablierung und Ausdifferenzierung der Reifeprüfung als ‚Nadelöhr‘ des Hochschulzugangs – als auch den nachhaltigen Wandel der gymnasialen Bildungsbeteiligung, der den irreversiblen Funktionswandel des Gymnasiums zur gesellschaftlich am stärksten nachgefragten Einrichtung unseres Bildungssystems hervorgerufen hat. Aufgrund der die Bildungsentscheidungen von Jugendlichen und ihren Eltern immer stärker bestimmenden Statusdistributionsfunktion von Bildung hat diese Entwicklung inzwischen eine sich selbst verstärkende Eigendynamik gewonnen, die der politischen Steuerung der Teilnahme an gymnasialer Bildung und des Hochschulzugangs deutliche Grenzen setzt.

1 Einleitung: Transformation des Gymnasiums?

Mit der in den 1960er Jahren einsetzenden und bis heute anhaltenden Bildungsexpansion und der in den 1970er Jahren durchgeführten Oberstufenreform (mit ihren Nachwirkungen und Re-reformen) haben sich Bedeutung und institutionelle Verfassung des Gymnasiums vermutlich stärker verändert als in allen vorangegangenen Phasen in der Entwicklung gymnasialer Bildung. Dies wird insbesondere dann greifbar, wenn man den gegenwärtigen Funktions- und Strukturwandel des Gymnasiums institutionsgeschichtlich kontextualisiert. Der vorliegende Beitrag

soll daher einen Überblick über die wesentlichen historischen Entwicklungslinien des Gymnasiums (bzw. seiner Vorläufereinrichtungen) in Deutschland geben, insbesondere der Verknüpfung von Gymnasium und Universität. Er soll einen Rahmen schaffen für einige der in den nachfolgenden Beiträgen untersuchten Aspekte und Probleme der aktuellen Gymnasialentwicklung. Von daher handelt es sich hier explizit um eine Überblicksdarstellung mit einer diachronischen Perspektive, nicht um die Darstellung thematisch und zeitlich eingegrenzter eigener historisch-empirischer Forschungen und ihrer Ergebnisse.

Da der Beitrag um die Hypothese kreist, dass sich gegenwärtig (bzw. seit einigen Jahrzehnten) der historisch bislang „nachhaltigste“ Funktionswandel des Gymnasiums vollzieht, soll der Akzent bei der historischen Rekonstruktion stärker auf Umbrüchen und grundlegenden Wandlungsprozessen als auf historisch ebenfalls beobachtbaren Entwicklungen liegen, die durch institutionelle Kontinuitäten oder Eigendynamiken gekennzeichnet sind. Die grundlegenden Ziele, Funktionen und Strukturen gymnasialer Bildung verändern sich historisch oft – aber keineswegs nur – im Zusammenhang mit tief greifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen (z. B. in der Sozialstruktur oder der Organisation von Arbeit und dem Qualifikationsbedarf). Solche Veränderungen werden häufig mit dem Begriff der Transformation bezeichnet, um den engen Zusammenhang zwischen dem Umbau von Institutionen und weitreichenden gesellschaftlichen und politischen Wandlungsprozessen hervorzuheben, die mit neuen gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung verbunden sind. Von Transformation kann man deshalb sprechen, weil sich nicht nur das institutionelle Gefüge des Gymnasiums (bzw. seiner Vorläuferinstitutionen) und seine Funktion innerhalb des Bildungssystems, sondern auch seine Stellung und Funktion in der Gesellschaft tiefgreifend verändert haben.

In der Entwicklung des Gymnasiums bzw. seiner Vorläufereinrichtungen lassen sich mehrere Zeiträume identifizieren, in denen es zu solchen Wandlungsphasen gekommen ist, die den Charakter institutioneller Transformationen haben. Dabei kommt es eher selten zu einem vollständigen Bruch oder Wandel, zumeist stehen Momente von curricularer oder institutioneller Kontinuität neben solchen der Diskontinuität und gehen komplexe Verbindungen ein. Aber nicht nur über solche Umbrüche hinweg, auch innerhalb der Zeiträume zwischen solchen Umbrüchen lassen sich Entwicklungsprozesse beobachten, die primär von institutionellen Eigendynamiken und weniger von gesellschaftlichen Veränderungen geprägt sind. Auch ist die Entwicklung der höheren Schulen keineswegs einheitlich zwischen den deutschen Staaten verlaufen. Zwar gibt es ein ähnliches Grundmuster, das aber von zahlreichen territorialen und zum Teil auch lokalen Unterschieden durchsetzt ist (beispielhaft Apel 1984; Tosch 2006). Die folgenden Ausführungen

konzentrieren sich vor allem im dritten und vierten Abschnitt auf die preußische Entwicklung.

Historisch werden zunächst in der Reform der alten kirchlichen und städtischen Lateinschule mittelalterlichen Ursprungs und deren Umwandlung in die althumanistisch-protestantische höhere Schule im 16. Jahrhundert im Kontext der Reformation charakteristische Elemente einer solchen Transformation greifbar, auch wenn sich in der Schulrealität noch viele Momente von Kontinuität (z. B. in der Dominanz des Latinitätsprinzips) zeigen. Da der Umbau des höheren Schulwesens nicht nur Teil einer Neuordnung des Verhältnisses von Staat und Kirche, sondern eines weiterreichenden politischen, kulturellen und religionsgeschichtlichen Umbruchs war, kommt dieser Wandel dem Begriff der Transformation sehr nahe.

Eine zweite, oft zum Mythos überzeichnete Transformation stellt die zu Beginn des 19. Jahrhunderts vollzogene Umwandlung des noch frühneuzeitlich geprägten höheren Schulwesens in das neuhumanistische Gymnasium dar. Auch hier lassen sich wieder systemische Interdependenzen zwischen höherer Schulentwicklung auf der einen Seite und gesellschaftlich-politischen Strukturveränderungen, insbesondere im Verlauf der nicht nur in Preußen zu beobachtenden Modernisierungs- und Reformdynamik, und sozio-kulturellen Einflüssen (etwa im Kontext des deutschen Bildungsidealismus) auf der anderen Seite erkennen (Drewek 1997; Drewek und Tenorth 2001).

Die Differenzierung und Pluralisierung des höheren Schulwesens zwischen 1870 und 1920 durch das Aufkommen bzw. die formelle Anerkennung der realistischen Schultypen und der Mädchengymnasien bilden institutionengeschichtlich gesehen eine weitere bedeutsame Entwicklungsstufe. Auch sie ist Teil eines übergreifenden sozialen und politischen Wandels, nämlich des Einbruchs der industriellen Gesellschaft in das höhere Schulwesen und des emanzipatorischen Kampfes um die Gleichberechtigung der Frau. Eine weitere Transformation¹ lässt sich in dem Wandel des Gymnasiums erkennen, der sich in den letzten Jahrzehnten durch das massive Wachstum der gymnasialen Bildungsbeteiligung, weitgehend parallel zu verschiedenen institutionellen Reformen des Gymnasiums, vollzogen hat. Sie ist zum einen Teil eines Funktionswandels von Bildung durch ein verändertes Bildungsniveau, das sich stärker an der Logik meritokratischer Statusdistribution orientiert, zum anderen Teil des Übergangs von einer industriell geprägten Volkswirtschaft und Qualifikationsproduktion zu einem postindustriell, tendenziell wissenschaftlich verfassten System von Arbeit und „skill formation“. Alle drei Prozesse – Wandel des Bildungsverhaltens, verstärkte Allokationsfunktion

1 Außer Acht bleibt hier die Entwicklung höherer Schulen in der DDR bzw. in der Wendezeit. Auch sie ließe sich als Transformation fassen.

von Bildung und gesellschaftlicher Strukturwandel – sind verschiedene Seiten derselben Medaille.

2 Die „Tradition der freien Inscriptio“: Die Anfänge institutionalisierter höherer Bildung

Nicht nur das deutsche Bildungswesen insgesamt, sondern auch die Institutionen höherer Bildung haben sich in verschiedenen historischen Schichten entwickelt. In diesen Schichten manifestieren sich nicht nur die unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen, die höhere Bildung jeweils ausgeübt hat, sondern auch die von ihnen – den Institutionen – repräsentierten zeitgenössischen Wissensformen. Die ältesten Bildungseinrichtungen in Deutschland (in den damaligen territorialen Räumen) sind in die historische Entwicklungslinie höherer Schulen einzuordnen (vgl. dazu immer noch Paulsen 1919), u. a. wegen des in ihnen geltenden Latinitätsprinzips und des Charakters von Schulbesuch als gesellschaftliches Privileg. Sie trugen noch nicht den Namen Gymnasium, auch wenn dieser Begriff in der Antike schon präsent war. Von seinen historischen Ursprüngen her verdankt sich das moderne höhere Bildungswesen nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Teilen Europas wesentlich dem Einfluss des Christentums auf die okzidentale Kultur und dem damit verbundenen Übergang zur Schriftkultur auf der Basis der lateinischen Sprache (Schulenberg 1970; Boehm 1982).

Die historischen Vorläufer der heutigen Gymnasien, die kirchlichen Lateinschulen, die in Deutschland etwa seit dem 7./8. Jahrhundert (zunächst die Klosterschulen, später die Domschulen) nachzuweisen sind, verdankten ihre Entstehung primär der Latinität der damaligen Wissensdistribution. Die im Zuge der Christianisierung Europas erfolgte Distribution religiösen Heils- und Erlösungswissens auf der Basis einer Buchreligion in lateinischer Sprache setzte elementare Kompetenzen des Lesens und Schreibens voraus, die nur in besonderen Einrichtungen, nicht mehr als Bestandteil alltäglicher Erziehung und Sozialisation, vermittelt werden konnten. Diese Schulen, die häufig noch keine selbständigen Einrichtungen, sondern Teil kirchlicher Organisationsformen waren, dienten der Ausbildung des geistlichen Nachwuchses in Latein, Glaubenslehre und Gesang. Der Lehrplan orientierte sich meist an den aus der Antike rezipierten *septem artes liberales* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie). Angesichts des faktischen Bildungsmonopols der Kirche waren Geistliche zugleich Träger des vorstaatlichen Amts- und Rechtsverkehrs (Kintzinger 2003; Nonn 2012).

In der zweiten Stufe in der Entwicklung höherer Bildung, den etwa seit dem 13. Jahrhundert vermehrt aufkommenden städtischen Lateinschulen (Rats-, Stadt- oder Trivialschulen), vollzog sich bereits eine wesentliche Funktionserweiterung. Sie dienten neben der religiösen Sozialisation vornehmlich dem weltlichen, pragmatischen Interesse des städtischen Bürgertums an schriftsprachlicher Grundbildung und hinreichenden Fähigkeiten im Rechnen für eine sich langsam entfaltende Stadtwirtschaft. Von den kirchlichen Lateinschulen unterschieden sich weniger inhaltlich-curricular, sie standen vielmehr ebenfalls stark in der Tradition der artes, als in der Trägerschaft unter dem städtischen Rat/Magistrat, wenn der Unterrichtsbetrieb auch meist von Theologen bestritten wurde. Nicht selten gab es jedoch zwischen Kirche und der Stadt (dem Magistrat) heftige Auseinandersetzung um die Stellung dieser Schulen (Moeller et al. 1983; Fried 1986; Kintzinger 2003, S. 125ff.).

Seit dem 14. Jahrhundert kamen in Deutschland die Universitäten hinzu, mehr als 200 Jahre nach den ersten französischen und italienischen Institutionen akademischer Bildung (Rüegg 1993; Boockmann 1999). Ihr Lehrbetrieb überschneidet sich zumindest in der Phase des artistischen Studiums durch die gemeinsame Orientierung an den artes noch mit dem lateinischen Schulbetrieb. Die mittelalterliche Bildungsverfassung kannte ja noch keine strenge sequentielle Trennung mit einem regulierten Übergang zwischen schulischer Studienpropädeutik und akademischem Studium, die der heutigen Arbeitsteilung zwischen Gymnasium und Hochschule entspricht. Trotz der starken inhaltlichen Affinität gab es aber eine strikte rechtliche Trennung zwischen den privilegierten Einrichtungen des „studium generale“ (den Universitäten), die als genossenschaftliche Personenverbände über eine relativ selbständige Stellung als ständische Korporation verfügten, und den Einrichtungen eines „studium particulare“ (den Schulen), die von lokalen Gewalten abhängig waren und keine körperschaftliche Stellung hatten. Die Eingangsfakultät der alten Universitäten, die Artistenfakultät, und die kirchlichen und städtischen Lateinschulen standen in der gemeinsamen bildungstheoretischen Tradition der artes, also der Idee eines verbindlichen Fächer- und Bildungskanons als Fundament von – modern gesprochen – „Allgemeinbildung“ und „Studierfähigkeit“ (Rüegg 1993, Kapitel 10; Seifert 1996, S. 204ff.; Nonn 2012, S. 27ff.).

Die Funktion der Artistenfakultät gleichsam als inkorporierte Vorbildungseinrichtung der Universität war auch darauf zurückzuführen, dass es in Deutschland bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts keine formellen, an die Vorbildung gebundenen Zugangsregelungen gab – wohl aber faktisch wirksame ständische Regulierungs- und Selektionsmechanismen (Schwinges 1986). „Die Frage der Zulassung spielte keine Rolle“ (Eulenburg 1904, S. 24) – diese „alten Traditionen der freien Inscriptio“ (v. Stein 1884, S. 432), hielt sich in Deutschland nach Errichtung der ersten Universitäten ungefähr 400 Jahre lang bis zum Ausgang des

18. Jahrhunderts. Ursprünglich diente die Immatrikulation an der Universität gar nicht der Prüfung der Bildungs- und Zulassungsvoraussetzungen, sondern war ein gleichsam symbolischer Akt der Aufnahme, der Mitgliedschaftsbekundung, in eine ständische Körperschaft. Erst an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde sie zu einem Instrument der staatlichen Kontrolle des Zugangs zum Studium und den akademischen Berufen (Wolter 1987).

Die mittelalterlichen Universitäten fanden eine ihrer Aufgaben in dem kontinuierlich wachsenden Bedarf weltlicher (und kirchlicher) Herrschaftsträger nach Leistungs- und Herrschaftswissen zum Zwecke der Rationalisierung und Legitimation politischer Herrschaft in einer Zeit fortschreitender Nationen- und Staatsbildung (Boehm 1970; Boockmann 1999). Damit setzte ein allmählicher, erst Jahrhunderte später abgeschlossener Prozess der Akademisierung und Professionalisierung beruflicher Positionen ein, der von der gesellschaftlichen Nachfrage nach gelehrttem Wissen getragen wurde. Die Anerkennung und Organisation intellektueller Arbeit als Beruf und die Ausbildung und Institutionalisierung entsprechender Berufsrollen sind ein höchst bedeutsamer historischer Vorgang gewesen, der in der sozialen Funktion gelehrten Wissens für gesellschaftliche Institutionen seine Voraussetzung fand.

Im Verlauf der weiteren Entwicklung zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert nahm die Bedeutung religiöser Wissensformen immer mehr zugunsten der Vermittlung von säkularem Bildungs- und Herrschaftswissen ab. Der neue Typus des Bildungswissens fand erstmals in größerem Umfang in Gestalt antiken Bildungswissens mit dem Humanismus und der Reformation Eingang in das höhere Bildungswesen (Paulsen 1919, 2. Buch; Seifert 1996). Die Reformation führte dazu, dass in den protestantischen Territorialstaaten mit der Gelehrtenschule (auch als Landes- oder Fürstenschule, vereinzelt auch schon als Gymnasium bezeichnet) eine neue Institution höherer Bildung etabliert wurde, z. T. durch Umwandlung älterer katholischer Schulen. Als Teil des neuen landesherrlichen Kirchen- und Schulregiments wurde mit einer ganzen Reihe von Schulordnungen das (höhere) Schulwesen in den protestantischen Staaten neu geordnet, und der jeweilige Landesherr trat als Träger dieser neuen höheren Schulen auf. In dieser Verbindung von Landesherrschaft und Landeshoheit über Schulen können die Ursprünge des heutigen Kulturföderalismus gesehen werden. Althumanistische Sprachkompetenz und religiöse Rechtgläubigkeit waren die wichtigsten Bildungsziele und definierten gleichsam die frühneuzeitliche Vorstellung von Studierfähigkeit.

Lateinische Stadtschulen und Landes- und Gelehrtenschulen blieben bis zum 18. Jahrhundert die beiden wichtigsten (protestantischen) Typen höherer Bildung, die durch vereinzelte neuartige „Reformschulen“ und eine ganze Reihe von Hyb-

rideinrichtungen (wie z. B. den akademischen Gymnasien) ergänzt wurden.² Das sich mit der Reformation manifestierende wachsende Interesse der (protestantischen) Territorialstaaten am höheren Unterrichtswesen erfolgte nicht nur aus Sorge um die rechte religiöse Erziehung der Untertanen, sondern in dem Maße, wie praktisches und gelehrtes Wissen immer größere gesellschaftliche Bedeutung gewannen – insbesondere für die weitere politische, administrative und ökonomische Landesentwicklung. Mehr und mehr wurde das Interesse an funktionalem Leistungs- und Herrschaftswissen zum dynamischen Element der Bildungsentwicklung, das in der im Wesentlichen im 18. und 19. Jahrhundert vollzogenen Etablierung des Staatsprüfungswesens seinen Ausdruck fand (Bleek 1972; v. Westphalen 1979).

Eine Folge dieses Wandels bestand darin, dass zwischen dem 16. und dem ausgehenden 18. Jahrhundert aus der alten Einheit der artes langsam eine funktionale und curriculare Arbeitsteilung zwischen den höheren Schulen mit der Aufgabe der Studienpropädeutik und dem akademischen Studium an den Universitäten hervorging. Schulbesuch vor Aufnahme eines Universitätsstudiums setzte sich immer mehr durch, schon wegen des Absterbens der alten Artistenfakultäten, auch wenn es bis weit in das 18. Jahrhundert hinein keine direkte Regulierung des Hochschulzugangs gab. Trotz dieser formalen Offenheit war Schulbesuch weiterhin ein gesellschaftliches Privileg (Seifert 1996, S. 273ff.).

3 Die Institutionalisierung des Hochschulzugangs an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert

Zwischen etwa 1780 und 1840 vollzog sich in den meisten deutschen Territorialstaaten die Umformung des alten Latein- und Gelehrtenschulwesens in das moderne Gymnasium, allen voran in Bayern und Preußen, die gleichsam für die beiden Prototypen des neuhumanistisch geprägten Gymnasiums stehen (Jeismann 1987, S. 152ff.). Diese Reform fügte sich in die spannungsreiche gesellschaftliche Modernisierung ein, die sich in dieser Zeit in Deutschland ebenso wie in anderen Teilen Europas vollzog. Das neue Gymnasium gewann seine Bedeutung mit der schrittweisen Auflösung der alten ständischen Sozialstruktur und deren allmähliche Überführung in die neue bürgerliche Gesellschaft mit ihren neuen, stärker

2 Gegen Ende des 16. Jahrhunderts schloss sich im Übrigen auch eine von der Societas Jesu initiierte Reform der katholischen höheren Bildungseinrichtungen an, in deren Zentrum die Implementation eines hochstrukturierten Curriculums, der „ratio atque institutio studiorum“ stand.

leistungsorientierten Mechanismen der Allokation und Statusdistribution. Das Gymnasium ist dann vom frühen 19. Jahrhundert bis heute eingebunden in die Reproduktion und Legitimation der historisch neuen Strukturen sozialer Ungleichheit in Form sozialer Klassen- und Schichtenzuordnungen, verbunden auf der einen Seite mit einer hohen sozialen Selektion, auf der anderen Seite aber auch als ein Weg des sozialen Aufstiegs.

Teil dieser Reform des höheren Schulwesens war die mit der Etablierung der Reifeprüfung erfolgte formelle Regelung des Übergangs von der Schule zur Universität. Sie ging von Preußen aus, die anderen Staaten folgten bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Das Gymnasium wurde Glied einer Berechtigungs- und Zuweisungskette, welche die Schule mit der Universität und den akademischen Berufen, zunächst vorrangig im höheren Staatsdienst, miteinander verknüpfte (Wolter 1987). Seit dem frühen 18. Jahrhundert häuften sich in Preußen Klagen über den unbefriedigenden Zustand des Schulwesens, in deren Zentrum der formal immer noch offene Zugang zu den Universitäten stand. Über das ganze 18. Jahrhundert verbreitet war die „Diagnose“ eines Mangels an Studierfähigkeit unter den Studienanfängern, der primär auf die mangelnde Regulierung und Normierung des Hochschulzugangs zurückgeführt wurde und in der 2. Hälfte des Jahrhunderts eine lebhafte Debatte über diese Frage in den Medien des damaligen gelehrten Publikums auslöste (Herrlitz 1973). Zugleich lassen in diesem Zeitraum wiederholte Maßnahmen des preußischen Staates zur Limitierung des Hochschulzugangs beobachten, zum Beispiel durch Eingangsprüfungen, die jedoch ohne nachhaltigen Erfolg blieben.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurden dann erstmalig Maßnahmen getroffen, die den Beginn einer dauerhaften Institutionalisierung des Hochschulzugangs bildeten. Dies ging einher mit einer – verglichen mit heutigen Maßstäben allerdings sehr bescheidenen – zunehmenden bildungspolitischen Initiative des absolutistischen Staates, ablesbar etwa an den bildungspolitischen Regelungen des Allgemeinen Preußischen Landrechts (1794) oder der 1787 erfolgten Errichtung des Oberschulkollegiums (OSK) als einer Art Landesbehörde für höhere Schulen und Universitäten in Preußen, die allerdings nur über begrenzte Befugnisse, ehrenamtliches Personal und keinen Behördenunterbau verfügte. Im Blick auf die zu diesem Zeitpunkt überhaupt nur rudimentär ausgebildete Staatlichkeit im Sinne des modernen zentralistischen bürokratischen Regelungs- und Interventionsstaates lagen noch Welten zwischen den proklamierten Rechtsnormen und der Realität der Verhältnisse im Bildungsbereich (Heinemann 1974; Neugebauer 1985) – angesichts der Dominanz privater und lokaler Herrschaftsträger auch im Schulbereich.

Der Übergang von der Schule zur Universität wurde in Preußen im Zeitraum zwischen 1788 und 1834 mit drei Verordnungen zur Maturitätsprüfung schrittweise vom Nachweis eines Reifezeugnisses abhängig gemacht (vgl. hierzu umfassend

Jeismann 1996). Zwischen 1820 und 1840 folgten die anderen deutschen Territorialstaaten mit ähnlichen Regelungen, teilweise eigenständig, teilweise in Anlehnung an die preußischen Regelungen (Jeismann 1987, S.158ff.; Bölling 2010, S. 50ff.). Nachdem die in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts unternommenen Versuche zur Regulierung des Hochschulzugangs wenig Wirkungen gezeigt hatten, führte Preußen, vorbereitet durch das OSK, als erster deutscher Territorialstaat 1788 die Reifeprüfung als Voraussetzung für den Hochschulzugang ein. Anlass war die Befürchtung einer Überfüllung der preußischen Universitäten mit ungeeigneten – modern gesprochen: nicht-studierfähigen – Studierenden, die sich der in Preußen geltenden Kantonpflicht (ein Vorläufer der späteren Wehrpflicht) entziehen wollten. Diese „Studirwuth“ würde nur dazu führen, wie es in zeitgenössischen Quellen heißt (Nachweise bei Wolter 1987, S. 128ff.), dass „jetzt mehr studiren als nöthig“ und eine „Menge überflüssiger Gelehrter“, eine „Übervölkerung im Gelehrtenstand“ drohe, während dem „Publico nützliche Feldarbeiter, Handwerker und Professionisten entzogen“ würden. Bereits hier findet sich also ein Argumentationsmuster aus Überfüllung der Universitäten, prekären Arbeitsmarktbedingungen für Hochschulabsolventen und Arbeitskräftemangel in praktischen Berufen, das sich bis in die Gegenwart hinein in charakteristischen Wellen durch die deutsche Bildungsgeschichte und Bildungspolitik hindurchzieht (Titze 1990).

Die 1788 etablierte Regelung zum Hochschulzugang sah eine (schulische) Reifeprüfung bzw. ein Reifezeugnis jedoch noch keineswegs als obligatorisch für die Studienzulassung vor, sondern zunächst nur für diejenigen Bewerber, die auf eine – modern gesprochen – öffentliche Studienförderung angewiesen waren. Wer kein schulisches Reifezeugnis vorweisen konnte, weil er zum Beispiel Privatunterricht durch Hofmeister oder Hauslehrer erhalten hatte, sollte sich stattdessen einer relativ unverbindlichen Aufnahmeprüfung an der Universität unterziehen. Studieren konnte man aber auch, ohne eine der beiden alternativen Prüfungen bestanden zu haben. Wie aus den von Paul Schwartz (1910ff.) dokumentierten internen Verhandlungen im Oberschulkollegium hervorgeht, wurde jeder weitergehende Versuch einer generellen Bindung des Hochschulzugangs an eine mit dem Reifezeugnis nachzuweisende Befähigung als unzulässiger, „despotischer“ Eingriff des Staates in die bürgerliche Freiheit der Väter verworfen, frei über den Bildungsweg ihrer Söhne entscheiden zu können. Das moderne rechtsstaatliche Prinzip der Generalität der Norm – gleiche Voraussetzungen für alle – brach sich noch an der ständischen Differenzierung der an die Herkunft gebundenen Bildungs- und Lebenschancen.

Erst mit zwei weiteren Verordnungen aus dem Jahre 1812, zum Höhepunkt der preußischen Reformzeit, und aus dem Jahr 1834, inmitten der Restaurationszeit, wurde das Netz der Studienzulassung enger geknüpft und der „Schlusspunkt der staatlichen Monopolisierung der Zugangschancen zu den Universitäten“ (Gerth 1976,

S. 91) gesetzt. Der bisherige Dualismus aus schulischer Abgangs- und universitärer Aufnahmeprüfung wurde schrittweise beseitigt und die Geltung der Reifeprüfung auf (fast) alle Studienanfänger an preußischen Universitäten ausgedehnt, jedenfalls für alle, die eine Staatsprüfung ablegen oder einen Doktorgrad erwerben wollten.

Die zweite Verordnung (1812) war Teil eines umfassenderen Maßnahmenbündels der preußischen Bildungsreform, das sich auf das höhere Bildungswesen erstreckte (Baumgart 1990; Jeismann 1987), teilweise noch in der kurzen Zeit Wilhelm v. Humboldts als Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Innenministerium vorbereitet. Ab 1812 hießen in Preußen alle Latein- und Gelehrtenschulen, die von der Bildungsadministration das Recht zur Abnahme der Reifeprüfung bekamen, einheitlich Gymnasien, welche in den folgenden Jahren, z. T. Jahrzehnten, auf einen stark neuhumanistisch geprägten Lehrplan mit den beiden alten Sprachen im Zentrum ausgerichtet wurden (Jeismann 1996, insbesondere Band 2). Das „Dimissionsrecht“ war das administrative Instrument, aus der großen Zahl der lateinführenden Schulen eine kleinere Zahl – etwa ein Viertel des Bestandes – leistungsfähigerer Schulen herauszufiltern, die den Kern des neuen Gymnasialwesens bildeten. Aber auch noch in der Verordnung von 1812 scheut man sich davor, die neue Institution der Reifeprüfung als für alle Studieninteressenten obligatorische Anforderung zu verankern – das wäre ein „zu tiefer Eingriff des Staats in die Rechte der väterlichen Gewalt“ (zitiert aus der Reifeprüfungsverordnung 1812, Wolter 1987, S. 249).

Dies ist, immer noch mit gewissen Einschränkungen, erst in der nachfolgenden dritten Verordnung der Fall. Nach 1834 waren nur noch Studienfächer ohne staatliche Abschlussprüfung sowie Studierende ohne Examensabsicht vom Abiturzwang ausgenommen, bis diese allmählich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in diesen Regelungskreis einbezogen wurden. Die Einzelheiten zur Administrierung und inhaltlich-curricularen Normierung der Reifeprüfung werden in Preußen wie in den anderen deutschen Staaten etwa bis 1860 weiter ausgearbeitet und in entsprechenden Verordnungen verankert (Jeismann 1996, Band 2).

Die vorläufig abschließende preußische Reifeprüfungsverordnung aus dem Jahre 1834 wurde im Übrigen begleitet von einer – wieder modern gesprochen – ersten Vereinbarung der deutschen Territorialstaaten zur Einführung und wechselseitigen Anerkennung der Reifeprüfung. Die auf der Wiener Konferenz 1834 von den Staaten des Deutschen Bundes vereinbarten 60 Artikel, von denen die auf die Überwachung der Universitäten zielenden Artikel 42 bis 56 später zu Bundesgesetzen erhoben wurden, regelten in den Artikeln 42ff auch die Zulassung zum Universitätsstudium. „Geist“ und Inhalt dieser Regelungen sind ganz und gar von der polizeistaatlich-restaurativen Intention des gesamten Gesetzes geprägt und richten sich in besonderer Weise gegen die liberal-demokratischen Bestrebungen

der deutschen Studentenschaft im Vormärz. Die Immatrikulation wird zu einer Art von polizeistaatlichem Überwachungsakt. So wird die Vorlage eines nach dem jeweiligen Landesrecht gültigen Zeugnisses der wissenschaftlichen Vorbereitung zur Voraussetzung der Studienzulassung, die auch eine Beurteilung des „sittlichen Betragens“ enthalten muss. Alle Staaten verpflichten sich zur Einführung eines solchen Verfahrens.

Charakteristisch für die Etablierung dieser neuen Gelenkstelle zwischen Schule und Universität bleibt das Muster, dass die neue Institution der Reifeprüfung „von oben“, von der Universität und der Zulassung zum Studium her konstruiert wurde. Der Prozess ihrer Institutionalisierung wurde weniger von einer Bildungsidee – allgemeine Menschenbildung, Persönlichkeitsentwicklung oder Studierfähigkeit – vorangetrieben, sondern einem sich in verschiedenen Varianten manifestierenden staatlichen Regulierungsinteresse am Hochschulzugang: von der Zahl und Herkunft der Studenten her, von der obrigkeitsstaatlichen Gesinnungskontrolle und dem Interesse, den Zugang zum Staatsdienst zu kontrollieren. Nicht die Bildungsziele oder -inhalte, sondern die Abschlüsse, Titel und Berechtigungen standen im Zentrum. Eine besondere Bedeutung hat dabei die enge Verknüpfung von Amt und Bildung: Der Zugang zu den Universitäten ist die erste Stufe der Kontrolle des Zugangs zu den staatlichen Ämtern, da zu dieser Zeit die ganz große Mehrzahl der Absolventen ein staatliches Amt anstrebt und ein Arbeitsmarkt außerhalb staatlicher Institutionen bislang nur sehr begrenzt existiert. Die Reifeprüfung gewann die Funktion einer „allgemeinen Vorprüfung für die späteren Amtsprüfungen“ (Paulsen 1902, S. 427). Ludwig Wiese, von 1852 bis 1875 Gymnasialreferent im preußischen Kultusministerium sprach sogar direkt vom Abitur als einer „Staatsprüfung“ (Wiese 1867, S. 350).

Die weitere Entwicklung des deutschen Gymnasiums im 19. Jahrhundert zu einer hochgradig durchorganisierten Leistungsschule mit einem von strikter Disziplin und Autorität bestimmten Schulklima entfernte sich immer weiter von der ursprünglichen Vorstellung humanistischen Bildungswissens und individueller Persönlichkeitsentfaltung durch Bildung. Gymnasium und Abitur haben aber ihre hohe gesellschaftliche Anerkennung nicht allein aus ihrer funktionalen Qualifizierungsleistung bezogen, sondern in erster Linie aus ihrer sozial-distinktiven Funktion. Das Reifezeugnis hob seinen Inhaber aus der grauen Masse des ungebildeten Volkes deutlich heraus und stellte der Geburtsaristokratie eine dem eigenen Anspruch nach gleichwertige Bildungselite, eine Art Geistesaristokratie an die Seite.

4 Diversifizierung, Öffnung und Wachstum: Entwicklungslinien des Gymnasiums seit der Mitte des 19. Jahrhunderts

Die historische „Signatur des preußischen Gymnasiums“ (Jeismann 1996, Bd. 2, S. 639), schrittweise im Wesentlichen zwischen 1820 und 1860 ausgestaltet, bildet trotz zahlreicher regionaler und lokaler Varianten auch das Grundmuster der höheren Schulen in anderen deutschen Staaten. Sie lässt sich durch folgende Merkmale beschreiben: Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es nur einen zum Abitur führenden Gymnasialtyp, das humanistische Gymnasium mit dem Monopol des Zugangs zu den Universitäten. Gymnasium und Universität bildeten einen Regelkreis, der von anderen Schultypen strikt separiert war. Die verschiedenen vertikal nebeneinander stehenden Schulformen verfügten noch über keinen gemeinsamen Unterbau. Das Gymnasium war zu dieser Zeit konzipiert als neunjähriger Kursus mit einer dreijährigen (privaten) Vorschule – noch als „reine“ Jungenschule. Die geringe institutionelle Durchlässigkeit des Gymnasiums spiegelte in sich in seiner hohen Selektivität: Es erfasste mit etwa 2 % bis 4 % der männlichen Bevölkerung nur eine verschwindende Minderheit der nachwachsenden Generation, vorrangig aus den sozial besser gestellten Schichten der städtischen Bevölkerung. Es erfüllte aber auch insofern eine Bildungsaufstiegsfunktion, als ein beträchtlicher Teil der Schüler nicht aus einem Elternhaus mit einer bereits vorhandenen höheren Bildungstradition kam (Lundgreen 1980, S. 77ff.; Lundgreen et al. 1988).

Das pädagogische Klima war geprägt als strenge Leistungsschule mit Fachunterricht, hohem Erfolgsdruck und strikter Sozialdisziplin. Insbesondere nach 1870 erfüllte das Gymnasium auch eine politische, nationalkonservative Sozialisationsfunktion. Das Gymnasium verfügte über einen einheitlichen, starren Lehrplan mit festen Stundentafeln mit den alten Sprachen im Zentrum, die gut die Hälfte des Lehrplanvolumens in Anspruch nahmen (Lundgreen 1980, S. 74 f.), in anderen Staaten sogar noch mehr. Seine wesentlichen Ausbildungsziele waren der Erwerb der Hochschulreife bzw. des Abiturs als Vorbereitung auf das Studium und den späteren Eintritt in den Staatsdienst; Inhalte und Verfahren der Abschlussprüfung waren genau normiert. Gleichwohl war vorzeitiger Schulabgang noch die Regel – z. B. bei Erreichen eines bürgerlichen Grundbildungsminimums – und kein Stigma. Anders als die meisten anderen Schultypen des 19. Jahrhunderts genoss das Gymnasium eine administrative Sonderstellung durch staatliche Aufsicht und akademische Lehrerausbildung.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Wandel vom „klassischen“ zum zeitgenössischen Gymnasium entlang verschiedener Dimensionen rekonstruieren, die in den folgenden Ausführungen näher dargestellt werden. Von der äußeren Schulverfassung

her ist dies – erstens – die Entwicklung vom Monopol des humanistischen Gymnasiums zum Typengymnasium und weiter zur heutigen, stärker intrainstitutionell differenzierten Gymnasialverfassung. Eng verbunden ist damit – zweitens – eine curriculare Pluralisierung, indem die Dominanz der alten Sprachen einer größeren Fächervielfalt, zum Teil mit institutioneller Profilbildung verknüpft, wich. Drittens ist die für die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums wahrscheinlich wichtigste Dimension des Wandels die erst langsame, nach 1960 sprunghafte Expansion der gymnasialen Bildungsbeteiligung. Dazu hat – viertens – in erheblichem Umfang die geschlechtsspezifische Öffnung gymnasialer Bildung beigetragen. Fünftens ist die institutionelle Durchlässigkeit des Gymnasiums deutlich angewachsen, beginnend mit der Einführung der vierjährigen Grundschule als Fundament des Schulsystems über die Öffnung der Übergänge von der Grundschule in das Gymnasium, von der Realschule oder einer Gesamtschule in die gymnasiale Oberstufe und den Ausbau von Fach- bzw. Berufsgymnasien. Sechstens hat sich die Schulkultur in den Gymnasien erheblich verändert: Aus einer „Drillschule“ mit hoher interner Selektion ist eine Schule mit einer deutlich liberalisierten pädagogischen Kultur, geringerer interner Selektion, breiterem curricularen Verständnis und größeren Wahlmöglichkeiten hervorgegangen.

Natürlich verlief diese Entwicklung nicht kontinuierlich, sondern in Wellen, mit zahlreichen Brüchen, auch mit Widerständen und Konflikten (für die Nachkriegszeit vgl. Gass-Bolm 2005). Bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert verlor der Typus des humanistischen Bildungswissens als ein spezifischer Ausschnitt gesellschaftlichen Wissens seine kulturelle Hegemonie, und das humanistische Gymnasium büßte sein Abiturmonopol ein. Hervorgerufen durch gesellschaftliche Modernisierung und dynamische Ausdifferenzierung der (Erfahrungs-)Wissenschaften setzte im ausgehenden 19. Jahrhundert eine Pluralisierung der durch das Gymnasium repräsentierten Wissensformen ein – mit der Folge einer größeren institutionellen Differenzierung. Aus dem nicht ganz 100 Jahre haltenden Hochschulreifemonopol des humanistischen Gymnasiums ging innerhalb von gut 30 Jahren ein stark diversifiziertes System aus ca. 20 verschiedenen Gymnasialtypen mit Abiturrecht und zahlreichen Kombinationstypen hervor (Kraul 1984; Lundgreen 1980, 1981).

Nachdem bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts diejenigen höheren Schulen, die nach 1812 nicht das Abiturrecht und den Gymnasialstatus erhalten hatten, zu Bürger- und Realschulen umgeformt wurden, kristallisierten sich aus ihnen in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule zwei neue Typen einer höheren Schule heraus (Müller 1981; Albisetti und Lundgreen 1991). Diese wurden nach heftigen schulpolitischen Debatten im Jahre 1900 mit der Erteilung des Abiturrechts faktisch dem humanistischen Gym-

nasium gleichgestellt, nachdem sie zuvor schon einige Teilberechtigungen erkämpft hatten. Sie unterschieden sich hauptsächlich durch den größeren Anteil moderner Fremdsprachen (und im Fall der Oberrealschule schon vollständigen Verzicht auf die alten Sprachen) und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der Grundstruktur nach entstand hier jene dreigliedrige Gymnasialorganisation (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich), die bis zur Oberstufenreform von 1972 (und teilweise darüber hinaus) erhalten blieb.

Diese institutionelle und curriculare Pluralisierung höherer Schulen vollzog den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess in Deutschland mit der neuen industriegesellschaftlichen Entwicklungsdynamik und dem Aufschwung der Natur- und Ingenieurwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nach. Das Gymnasium gewann mit seiner Diversifizierung (und dem demographischen Wandel der deutschen Gesellschaft) erheblich an Bedeutung, auch wenn dies regional sehr unterschiedlich verlief. Allein in Preußen stieg die Zahl der zum Abitur führenden Schulen von ca. 110 (1832) auf ca. 400 (1900), bis 1931 auf mehr als 900. Die Zahl der Schüler in allen verschiedenen Gymnasialtypen wuchs von ca. 24.000 (1832) auf 157.000 (1900) und bis 1931 auf beinahe 300.000 an (Müller und Zymek 1987, S. 52ff., 157ff.), wobei insbesondere die vielen Varianten und Kombinationstypen erheblich zu diesem Wachstum beitrugen (exemplarisch Tosch 2006).

War schon die Gleichstellung der drei höheren Schultypen für die männliche Jugend von einer Art Schulkrieg begleitet, so verlief die Verteidigung des von den Anfängen an im Bereich der höheren Schulen und Universitäten bestehenden männlichen Bildungsmonopols, die Abwehr des Studienrechts für Frauen noch ideologischer. Der Ausschluss der Mädchen bzw. Frauen von den höheren Bildungseinrichtungen war bislang nur in wenigen Fällen durchbrochen worden (z. B. in Frauenklöstern oder anderen kirchlichen Bildungseinrichtungen, individuelle Studierlaubnisse für Frauen in der Regel mit Hörsaalverbot, Privatschulen, Schulbesuch und Studium im Ausland). Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es keine öffentlichen höheren Mädchenschulen, die zum Abitur führten, höchstens verschiedene Institute höherer Töchterbildung außerhalb des Berechtigungswesens. Vorangetrieben vor allem von der bürgerlichen Frauenbewegung und ihren Forderungen nach Gleichberechtigung – im Wahlrecht wie im Bildungswesen – erfolgte dann um 1900, in Preußen 1908, nicht nur die Öffnung der Universitäten für Frauen, sondern auch die Zuerkennung des Abiturrechts zu den höheren Mädchenschulen (in unterschiedlicher, z. T. kommunaler oder privater Trägerschaft). Ein Teil der deutschen Staaten ist Preußen schon vorangegangen, die anderen folgten (Albisetti 2007; Kleinau und Opitz Bd. II, 1996; Zymek 1988; Kraul 1991).

Da das Koedukationskonzept in dieser Zeit flächendeckend (mit einigen lokalen Ausnahmen) noch keine Realisierungschance hatte, erfolgte der Aufbau öffentlicher

höherer Mädchenbildung durch ein eigenes Schulangebot. Anders als bei den Jungen gab es bei den Mädchen zwar mit dem Lyzeum (nach 1912) eine gemeinsame Grundstufe im Sekundarbereich I. Die z. T. 5-, z. T. 6jährige, mit der 8./9. Klasse einsetzende Oberstufe wurde aber weitgehend analog zu den Strukturen der höheren Jungenbildung konzipiert, wenngleich unter anderen Bezeichnungen. Sie bestand im Kern aus den drei Typen von Studienanstalten (gymnasial, realgymnasial, oberreal) und nach 1924 zusätzlich aus dem neusprachlichen Oberlyzeum. Als Resultat verdoppelte sich die Zahl der zum Abitur führenden höheren Schultypen. Quantitativ gesehen, gewinnen die neuen Möglichkeiten höherer Mädchenbildung schnell an Bedeutung. Um 1930 war in Deutschland bereits gut ein Viertel der Abiturienten weiblich.

Die Weimarer Republik setzte diesen Prozess institutioneller und curriculärer Diversifizierung mit der Etablierung weiterer höherer Schultypen fort. Zunächst hat sich die Situation und Stellung der höheren Schulen durch die Einführung der vierjährigen Grundschule und die sich allerdings noch länger hinziehende Abschaffung der privaten Vorschulen grundlegend verändert. Erstmals ist jetzt ein gemeinsamer Unterbau vorhanden und die Entscheidung für die Schulwahl fällt nicht mehr schon mit der Einschulung. Über die ganze Zeit der Weimarer Republik wurde eine bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Debatte über den Sinn und Unsinn der Reifeprüfung geführt, die jedoch nicht zu ihrer Abschaffung führte. Stattdessen kamen mit der Deutschen Oberschule, der Aufbauschule und dem Abendgymnasium weitere Schulformen hinzu, die zum Abitur führten (Lundgreen 1981, S. 83ff.; Zymek 1989). Während die Deutsche Oberschule mit ihrem deutschkundlichen Schwerpunkt eine curriculare Erweiterung darstellen sollte, aber keine größere Bedeutung gewann, sollte die Aufbauschule, auf der Volksschule nach der 8. Klasse aufbauend, einer sozialen Öffnung der höheren Schule insbesondere für Land- und Arbeiterkinder dienen. Das Abendgymnasium sollte dagegen eine Art zweite Chance für Berufstätige bieten, die auf dem regulären Wege kein Abitur erwerben konnten (Schwabe-Ruck 2010).

Die zwischen 1900 und 1930 erfolgte Diversifikation des Typengymnasiums wurde durch die in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre vollzogene nationalsozialistische Neuordnung der Strukturen des höheren Schulwesens unterbrochen, die bei den Jungen zu einer weitgehenden Reduktion der Schulvielfalt auf die drei Grundformen des Gymnasiums, bei den Mädchen sogar zu einer drastischen Begrenzung auf einen Schultyp führte (Schneider 2000). Diese Limitierungspolitik wurde durch einen scharfen, auf Ausschluss bestimmter Bevölkerungsteile (u. a. der Juden) zielenden Numerus clausus im Gymnasial- wie im Hochschulbereich verstärkt; u. a. wurden Abitur und Hochschulzugang teilweise voneinander entkoppelt. Die Schulzeit bis zum Abitur wurde um ein Jahr verkürzt. Im Zentrum der nationalsozialistischen