

**Matthias Forell**

# **Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums**

**Institutionsverständnisse  
angesichts einer sich verändernden  
gymnasialen Schülerschaft**

# Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,  
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,  
Kai Maaz, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach,  
Knut Schwippert, Ludwig Stecher, Christian Tarnai,  
Rudolf Tippelt, Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 77

Matthias Forell

# Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums

Institutionsverständnisse angesichts einer sich  
verändernden gymnasialen Schülerschaft



Waxmann 2020  
Münster • New York

Die vorliegende Arbeit wurde von der Ruhr-Universität Bochum 2019 als  
Dissertation angenommen.

Dekan: Prof. Dr. Norbert Ricken  
Referentin: Prof. Dr. Gabriele Bellenberg  
Korreferentin: Prof. Dr. Grit im Brahm

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 77**

ISSN 1862-2127

Print-ISBN 978-3-8309-4314-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9314-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	11
	Das Gymnasium – Historische Entwicklung und Standortbestimmung im deutschen Schulsystem: Theoretische Einordnungen und Hintergründe	
<b>2</b>	<b>Die Genese des Gymnasiums von einer exklusiven Bildungseinrichtung zur beliebtesten bundesdeutschen Schulform</b> ..	16
2.1	Die Institutionalisierung des Gymnasiums .....	17
2.1.1	Die Herausbildung des gymnasialen Bildungsganges bis 1870 ....	18
2.1.2	Die Ausdifferenzierung des gymnasialen Bildungsganges bis 1918.....	21
2.1.3	Zur Anerkennung des höheren Mädchenschulwesens als gymnasialen Bildungsgang .....	22
2.1.4	Öffnungs- und Begrenzungstendenzen in der Institutionalisierungsphase des Gymnasiums .....	23
2.2	Das Gymnasium im dreigliedrigen Schulsystem .....	25
2.2.1	Das Gymnasium in der Weimarer Republik .....	26
2.2.2	Das Leistungs- und Begabungsparadigma im gegliederten Schulwesen.....	28
2.2.3	Das Gymnasium bis zum Hamburger Abkommen 1964 .....	29
2.2.4	Öffnungs- und Begrenzungstendenzen in der Positionierungsphase des Gymnasiums .....	31
2.3	Veränderte gesellschaftliche Erwartungen an das Gymnasium in Zeiten der Ausweitung des Gymnasialbesuchs .....	33
2.3.1	Entwicklungen des Gymnasiums im Zuge der Bildungsexpansion seit 1965 .....	34
2.3.2	Entwicklungen des Gymnasiums seit der Jahrtausendwende .....	38
2.3.3	Folgen aus den veränderten Rahmenbedingungen für das Gymnasium.....	42
2.3.4	Öffnungs- und Begrenzungstendenzen in der Ausweitungphase des Gymnasialbesuchs .....	47

<b>3</b>	<b>Die Institution Gymnasium</b> .....	50
3.1	Zum Verhältnis von Institution und Organisation: Begriffsbestimmung und Einordnung in den schulischen Kontext.....	51
3.2	Institutionelle Begrenzungsstrukturen am Gymnasium .....	58
3.3	Institutionsverständnis und Bildungsanspruch am Gymnasium.....	63
3.4	Zum Bildungsauftrag des Gymnasiums .....	67
3.5	Öffnungs- und Begrenzungsstrukturen der Institution Gymnasium.....	69
<b>4</b>	<b>Der Übergang von der Grundschule in das Gymnasium</b> .....	71
4.1	Institutionelle Rahmenbedingungen und Übergangsregelungen zum Gymnasium .....	72
4.2	Die Übergangentscheidung – Lehrerurteil und Schulformwahl der Eltern.....	77
4.3	Die Übergangentscheidung – Elterliche Bildungsaspiration und Schulformwahl .....	84
4.4	Die Übergangsempfehlung als Prädiktor für Schulerfolg .....	90
4.5	Öffnungs- und Begrenzungsstrukturen beim Übergang zum Gymnasium .....	94
<b>5</b>	<b>Das Gymnasium und seine Platzierung innerhalb der regionalen Schullandschaft</b> .....	96
5.1	Wettbewerb im Quasi-Markt der schulischen Bildungsregion .....	96
5.2	Wettbewerb vor dem Hintergrund von gymnasialen Profilierungsprozessen .....	102
5.3	Öffnungs- und Begrenzungsstrukturen im Wettbewerbs- und Profilierungsprozess des Gymnasiums.....	106
	Fallstudien zu Öffnungs- und Begrenzungsprozessen an ausgewählten Gymnasien	
<b>6</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b> .....	108
6.1	Forschungsfragen der Arbeit.....	111
6.2	Forschungsdesign der Arbeit.....	113
6.2.1	Mixed Methods .....	113

6.2.2	Gütekriterien.....	117
6.2.3	Sampling.....	119
6.3	Forschungsprozess der Arbeit.....	123
6.3.1	Datenerhebung.....	123
6.3.2	Datenauswertung.....	132
6.3.3	Darstellung der Ergebnisse.....	147
<b>7</b>	<b>Fallanalysen: Entwicklungen der Fallgymnasien vor dem Hintergrund von Öffnung und Begrenzung.....</b>	<b>148</b>
7.1	Ausgangsbedingungen der Fallgymnasien in ihrer Bildungsregion vor dem Eintritt in den Schulversuch und der freien Übergangsentscheidung.....	148
7.1.1	Fallgymnasium A: Ausgangsbedingungen innerhalb der Bildungsregion.....	150
7.1.2	Fallgymnasium B: Ausgangsbedingungen innerhalb der Bildungsregion.....	152
7.1.3	Fallgymnasium C: Ausgangsbedingungen innerhalb der Bildungsregion.....	154
7.1.4	Fallgymnasium D: Ausgangsbedingungen innerhalb der Bildungsregion.....	156
7.1.5	Fallgymnasium E: Ausgangsbedingungen innerhalb der Bildungsregion.....	158
7.1.6	Fallgymnasium F: Ausgangsbedingungen innerhalb der Bildungsregion.....	160
7.1.7	Fallgruppenspezifische Gegenüberstellung der Ausgangsbedingungen.....	163
7.2	Öffnung und Begrenzung an den Fallgymnasien seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangsentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	164
7.2.1	Öffnung und Begrenzung an Fallgymnasium A seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangsentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	166

7.2.2	Öffnung und Begrenzung an Fallgymnasium B seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	176
7.2.3	Öffnung und Begrenzung an Fallgymnasium C seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	186
7.2.4	Öffnung und Begrenzung an Fallgymnasium D seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	196
7.2.5	Öffnung und Begrenzung an Fallgymnasium E seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	209
7.2.6	Öffnung und Begrenzung an Fallgymnasium F seit der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangentscheidung und dem Beginn des Schulversuchs.....	221
7.2.7	Öffnung und Begrenzung seit Beginn des Schulversuchs und der Freigabe des Elternwillens bei der Übergangentscheidung im Fallgruppenvergleich.....	233
7.3	Öffnungs- bzw. Begrenzungsgrade der Fallgymnasien vor dem Hintergrund der Aufnahme einer erweiterten Schülerschaft.....	241
<b>8</b>	<b>Institutionsverständnisse der handelnden Akteure angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft.....</b>	<b>246</b>
8.1	Öffnung und Begrenzung vor dem Hintergrund der Institutionsverständnisse der handelnden Akteure an den Fallgymnasien.....	247
8.2	Institutionsverständnisse in Bezug auf die Gymnasialeignung der erweiterten Schülerschaft.....	252
8.2.1	Zugang und Zugehörigkeit zum Gymnasium (statisch).....	253
8.2.2	Verbleib am Gymnasium (statisch).....	255
8.2.3	Zugang und Zugehörigkeit zum Gymnasium (dynamisch).....	258
8.2.4	Verbleib am Gymnasium (dynamisch).....	262
8.3	Institutionsverständnisse in Bezug auf die Platzierung der erweiterten Schülerschaft im Arbeitsmarkt und der Gesellschaft.....	264

8.3.1	Gesellschaftliche Implikationen des Gymnasiums (statisch).....	264
8.3.2	Gesellschaftliche Implikationen des Gymnasiums (dynamisch).	268
8.4	Institutionsverständnisse in Bezug auf einen adaptiven Umgang mit der erweiterten Schülerschaft in Schule und Unterricht.....	270
8.4.1	Responsivität des Gymnasiums (statisch).....	271
8.4.2	Responsivität des Gymnasiums (dynamisch) .....	273
8.5	Zum Zusammenhang von Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums und den Institutionsverständnissen seiner handelnden Akteure .....	276
<b>9</b>	<b>Ergebniszusammenfassung und Schlussfolgerungen</b> .....	<b>280</b>
<b>10</b>	<b>Limitationen und weiterer Forschungsbedarf</b> .....	<b>299</b>
	Literatur .....	302
	Tabellenverzeichnis .....	325
	Abbildungsverzeichnis .....	327
	Anhang .....	331



# 1 Einleitung

Das Gymnasium steht wie keine andere Schulform des deutschen Schulsystems für Beständigkeit und Tradition, zugleich aber auch für Wandel und Anpassungsfähigkeit. Mit der Entwicklung von einer exklusiven Bildungseinrichtung zur größten und beliebtesten Schulform, die als einzige in allen deutschen Bundesländern angeboten wird, leistet das Gymnasium einen Spagat zwischen seinem gehobenen Bildungsanspruch und der mittlerweile ausgedehnten gesellschaftlichen Erwartungshaltung, die mit der Vergabe des Abiturs verbunden ist. Gleichwohl fungiert das Gymnasium als Leitinstitution des deutschen Bildungswesens (vgl. Tenorth, 2008) und dient dadurch mit seinem das Ausleseparadigma ergänzenden Exzellenz- und Leistungsanspruch im Besonderen im Hinblick auf seinen zur Hochschule befähigenden und berechtigenden Abschluss als Maßstab der höheren Bildung. Diesen, sich aus seiner selektiven Anlage gründenden, institutionellen Begrenzungsstrukturen des Gymnasiums läuft die fortschreitende Öffnung des Gymnasiums zuwider, durch die zunehmend eine sozial- wie leistungsheterogenere Schülerschaft Zugang zum Gymnasium erhält.

Ein Ansatz zur Auflösung des scheinbaren Widerspruchs von Beständigkeit und Wandel liegt in der Unterscheidung zwischen der Institution Gymnasium, also der tradierten und überdauernden Einrichtung der Schulform, und der Organisation Gymnasium, die im Rahmen der institutionellen Verfasstheit dieser Schulform unterschiedliche einzelschulische Ausprägungen erfährt. In ihrer historisch geprägten und relativ stabilen Form bildet die Institution den Bezugsrahmen sowohl für das einzelne Gymnasium als auch für die darin handelnden Akteure. Während für die Institution Gymnasium in erster Linie die Bewahrung des Eigenen konstitutiv für ihre Dauerhaftigkeit ist, befindet sich die einzelschulische Organisation des Gymnasiums durch die dauerhafte Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt in einem fortwährenden (Re-)Aktualisierungsprozess, der für ihren Fortbestand existenziell ist. Wenngleich in den unterschiedlichen Phasen der historischen Entwicklung des Gymnasiums Öffnungs- und Begrenzungstendenzen entlang gesellschaftlicher Veränderungsprozesse pendelartig alternieren, so hat die voranschreitende Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte zu tiefgreifenden Veränderungen in der gymnasiale Schullandschaft und ihrer Schülerschaft geführt, durch die sich das Gymnasium als Institution wie auch als Einzelschule Fragen ausgesetzt sieht, die in der Gegenüberstellung von Wahrung der institutionellen Ausformung des Gymnasialen und Transformation innerhalb der institutionellen Verfasstheit des Gymnasiums kumulieren.

Vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen am Übergang zur Sekundarstufe I seit der Jahrtausendwende bei gleichzeitig steigenden Übergangsquoten zum Gymnasium stellt sich die Frage nach den Veränderungen in der Schülerzusammensetzung, die diese Entwicklung nach sich ziehen muss. In Nordrhein-Westfalen zeigt sich darüber hinaus die besondere Situation, dass veränderte Rahmenbedingungen am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich eine fortschreitende gymnasiale Öffnung zu begünstigen scheinen. So erfolgte zunächst im Schuljahr 2005/06 eine flächendeckende Umstellung vom neunjährigen (G9) auf den achtjährigen gymnasialen Bildungsgang (G8). Ein Schuljahr später wurde die Übergangsempfehlung der Grundschullehrkräfte verbindlich für die Wahl der weiterführenden Schule. Auf diese den Zugang zum Gymnasium eher begrenzenden Maßnahmen folgte zum Schuljahr 2011/12 die Freigabe des Elternwillens bei der Übergangsentscheidung, wodurch seitdem nicht nur für Eltern wieder die Möglichkeit besteht, ihre Kinder an einer weiterführenden Schule ihrer Wahl anzumelden, sondern auch Gymnasien um Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung werben können. Zudem wurde in Nordrhein-Westfalen mit dem Schuljahr 2019/20 der neunjährige gymnasiale Bildungsgang (G9) wieder eingeführt. Daraus ergeben sich weitere Fragen nach dem Einfluss der erweiterten Schülerschaft auf die Ausrichtung des einzelnen Gymnasiums sowie nach den Auswirkungen auf die Institutionsverständnisse der handelnden Akteure am Gymnasium, die die Aufnahme dieser – im historischen Kontext – neuen gymnasialen Klientel mit sich bringt.

Vor der nahezu flächendeckenden Wiedereinführung von G9 ermöglichte ein zum Schuljahr 2011/12 eingerichteter Schulversuch zum *Abitur nach 12 oder 13 Jahren* 13 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, die im Vergleich zu G8 um ein Jahr verlängerte gymnasiale Schulzeit zu erproben. Die vorliegende Dissertation geht aus der achtjährigen wissenschaftlichen Begleitung dieses Schulversuchs hervor und geht zunächst der Frage nach, woran sich Öffnungs- und Begrenzungsprozesse der Institution Gymnasium manifestieren, um im weiteren Verlauf den Öffnungs- bzw. Begrenzungsgrad einzelner Gymnasien zu bestimmen und vor dem Hintergrund ihrer Kontextbedingungen zu analysieren. Dabei wird die Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums auch in einen Zusammenhang mit den Institutionsverständnissen seiner handelnden Akteure gestellt. Vor diesem Hintergrund knüpft die Dissertation an andere Forschungsarbeiten zur (erweiterten) gymnasialen Schülerschaft an, die u.a. die Ursachen von Selektionsprozessen am Gymnasium (vgl. Hillebrand, 2014) analysieren oder den Umgang von Gymnasiallehrkräften mit einer leistungsschwachen Schülerschaft erfassen und erklären, denen die Selektionsmaßnahme der Klassenwiederholung nicht mehr zur Verfügung steht (vgl. Carl, 2017).

Die Rahmung des Dissertationsvorhabens durch die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs *Abitur nach 12 oder 13 Jahren* ist insofern von hoher Bedeutung für die vorliegende Untersuchung und für die dafür ausgewählten Gymnasien, als sie durch ihre Verortung in der einzelschulischen Schulentwicklungsforschung und ihre langfristige Anlage die Möglichkeit eröffnete, zum einen eine umfängliche Kenntnis über die teilnehmenden Gymnasien zu erlangen, zum anderen ein für den Forschungsprozess förderliches Vertrauensverhältnis zu dort handelnden Akteuren aufzubauen. Die langjährige Prozessbegleitung gewährte daher Einblicke, die sich sowohl im institutionellen Kontext des Gymnasiums als auch im Hinblick auf organisationale Ausprägungen des einzelnen Gymnasiums einordnen und interpretieren lassen. Darüber hinaus dienen die Schulversuchsgymnasien hinsichtlich der sich durch deren G9-Angebot verändernden Wettbewerbssituation innerhalb der regionalen Schullandschaft sowie unter der Berücksichtigung der Aufhebung der verbindlichen Übergangsempfehlung als Brennglas für aktuelle Entwicklungen um die Öffnung und Begrenzung von Gymnasien; insbesondere in Anbetracht der nahezu flächendeckenden Wiedereinführung von G9 in Nordrhein-Westfalen, aber auch in anderen Bundesländern.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Schulstatistik, die bisher selten für analytische Auswertungen im schulischen Kontext herangezogen werden (vgl. Fickermann & Weishaupt, 2019). Neben der jährlichen Berichterstattung der Statistischen Landesämter zur Schülerzusammensetzung nach der Übergangsempfehlung in Jahrgang 5 am Gymnasium, existieren kaum empirische Belege über das Ausmaß oder die Verteilung einer erweiterten gymnasialen Schülerschaft. In Nordrhein-Westfalen z.B. wird die Übergangsempfehlung beim Eintritt in den Sekundarbereich überhaupt erst seit 2009 systematisch erfasst. Dieses Desiderat schließt ebenfalls Forschungsperspektiven ein, die den Blick auf Schulentwicklungsprozesse legen, die aus der vermehrten Aufnahme dieser Schülerinnen und Schüler resultieren. Ein weiteres in dieser Arbeit bearbeitetes Desiderat stellt die systematische Unterscheidung zwischen Institution und Organisation im schulischen Kontext dar. Diese ermöglicht u.a. den Anschluss an die von Helsper ausgearbeitete Fraktionierung des Gymnasialen respektive Hierarchisierung der gymnasialen Schullandschaft (vgl. Helsper, 2012).

## *Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile, die sich grob in die Darlegung des theoretischen Rahmens mit für den Gegenstand relevanten Forschungsbefunden sowie die Beschreibung und Erläuterung der Anlage wie auch der Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung einteilen lässt. Die Arbeit folgt dementsprechend einer zweigeteilten Fragestellung, die zunächst eine historische Einordnung von Öffnungs- und Begrenzungsprozessen der Institution Gymnasium erfordert, bevor die Betrachtung solcher Prozesse auf organisationaler Ebene des einzelnen Gymnasiums erfolgen kann (vgl. Kapitel 6.1).

In Teil I dieser Arbeit zur historischen Entwicklung und Standortbestimmung im deutschen Schulsystem wird zunächst die Genese des Gymnasiums anhand von drei Phasen beschrieben, angefangen mit der Institutionalisierung und Ausdifferenzierung des Gymnasiums bis 1918 (vgl. Kapitel 2.1) über die Phase der Positionierung des Gymnasiums im dreigliedrigen Schulsystem bis 1964 (vgl. Kapitel 2.2) und die der Ausweitung des Gymnasialbesuchs seit der Bildungsexpansion (vgl. Kapitel 2.3). Dabei werden Öffnungs- und Begrenzungsprozesse des Gymnasiums entlang gesellschaftlicher Entwicklungsschritte und der Aushandlung über die Verortung und den Stellenwert von höherer Bildung im hierarchisch gestuften Schulsystem erfasst. Im Folgenden Kapitel 3 werden Institution und Organisation sowohl begrifflich als auch konzeptionell voneinander abgegrenzt und in den Zusammenhang der verschiedenen institutionellen und organisationalen Merkmale des Gymnasiums gestellt. Dabei werden neben gymnasialen Begrenzungsstrukturen vor allem der Bildungsanspruch und -auftrag des Gymnasiums fokussiert. Öffnungs- und Begrenzungsprozesse des Gymnasiums offenbaren sich insbesondere am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich. Daher wird die besondere Bedeutung des strukturellen Aufbaus des deutschen Schulsystems im Folgekapitel 4 wieder aufgegriffen, indem der Übergang nach der Grundschule und seinen Konsequenzen für die Schulform wie für die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in den Blick genommen wird. An dieser Gelenkstelle besteht für Gymnasien erstmalig und maßgeblich die Möglichkeit über Mitgliedschaft und Ausrichtung zu entscheiden. Des Weiteren lässt sich an ihr nicht nur aufzeigen, wie viele, sondern auch welche Schülerinnen und Schüler zum Gymnasium übergehen. Die Möglichkeiten der Öffnung und Begrenzung durch die Aufnahme einer erweiterten Schülerschaft sind eng verknüpft mit den Kontextbedingungen des einzelnen Gymnasiums als Teil seiner Bildungsregion. Vor diesem Hintergrund werden in

Kapitel 5 dieser Arbeit Wettbewerbs- und Profilierungsprozesse des Gymnasiums im Hinblick auf seine Platzierung in der regionalen Schullandschaft thematisiert.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit folgt die einzelschulische Fokussierung auf Öffnungs- und Begrenzungsprozessen an ausgewählten Gymnasien, der in Kapitel 6 das methodische Vorgehen auf Grundlage der Erläuterung der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.1), des triangulativ angelegten Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 6.2) und des Forschungsprozesses der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Kapitel 6.3) vorgeschaltet ist. In Kapitel 7 werden zunächst die Ausgangslagen der ausgewählten Gymnasien beschrieben (vgl. Kapitel 7.1), bevor deren Öffnungs- und Begrenzungsprozesse anhand der Entwicklung der Schülerzahlen und Schülerzusammensetzung in Jahrgang 5 sowie der Verbleibwahrscheinlichkeit der Schülerinnen und Schüler bis Jahrgangsstufe 7 analysiert (vgl. Kapitel 7.2) und deren Öffnungs- bzw. Begrenzungsgrade bestimmt werden (vgl. Kapitel 7.3). Kapitel 8 schließt die Darstellung der Analyseergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit einer Betrachtung der von den handelnden Akteuren der ausgewählten Gymnasien angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft offenbaren Institutionsverständnisse. Diese werden entlang der drei Perspektiven Auslese (Kapitel 8.2), Allokation (Kapitel 8.3) und Adaptation (Kapitel 8.4) erläutert, bevor zum Abschluss in Kapitel 8.5 eine Zusammenführung vor dem Hintergrund der zuvor bestimmten Öffnungs- bzw. Begrenzungsgrade der Fallgymnasien erfolgt. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Arbeit in Kapitel 9 schlussfolgernd zusammengefasst und im letzten Kapitel die Limitationen der durchgeführten Forschung und deren weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt.

# *Das Gymnasium – Historische Entwicklung und Standortbestimmung im deutschen Schulsystem: Theoretische Einordnungen und Hintergründe*

## **2 Die Genese des Gymnasiums von einer exklusiven Bildungseinrichtung zur beliebtesten bundesdeutschen Schulform**

Für die Betrachtung der Dynamik von Öffnungs- und Begrenzungsprozessen am Gymnasium ist es erforderlich, die bedeutsamen Entwicklungsschritte des Gymnasiums in seiner institutionellen Ausformung von der Entstehung im frühen 19. Jahrhundert über seine Ausdifferenzierung am Ende desselben und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis zu den umfassenden strukturellen Veränderungen im Bildungswesen nachzuzeichnen, von denen seit den 1960er Jahren auch das Gymnasium zunehmend betroffen gewesen ist. Ebenso lassen sich aus dem historischen Zusammenhang der gehobene gymnasiale Anspruch und der Wunsch nach seiner Bewahrung ableiten, der bis heute das Bild des Gymnasiums nach innen wie außen prägt.

Geschichte und Wandel des Gymnasiums lassen sich in Phasen beschreiben, deren Übergänge jeweils einschneidende Veränderungen für die Institution und ihr Selbstverständnis mit sich brachten. Entlang dieser Transformationslinien zeigen sich bis heute „systemische Interdependenzen zwischen höherer Schulentwicklung auf der einen Seite und gesellschaftlich-politischen Strukturveränderungen [...] auf der anderen Seite“ (Wolter, 2016, S. 2). Einem groben Raster folgend, beginnt die Geschichte des Gymnasiums in der Frühphase der Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Übernahme von mehr gesellschaftlicher Kontrolle und Verantwortung durch den Staat und der Abkehr vom ständischen Vererbungsprinzip, wodurch die landwirtschaftlich geprägte und kirchlich dominierte Agrargesellschaft sukzessive abgelöst wurde. Im Zuge „wachsender Bildungsbeteiligung im Gefolge des industriellen ‚Take-off‘“ (Herrlitz et al., 2008, S. 74) lassen sich während des Kaiserreiches erste Zäsuren in der Gymnasialentwicklung feststellen. Auf die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur folgte zunächst eine bildungspolitische Konsolidierungsphase in den 1950er Jahren, bevor die Warnung vor wirtschaftlicher und

technologischer Rückständigkeit in der postindustriellen Phase (Kenkmann, 2000, S. 404ff.) sowie der Ruf nach gleicher Verteilung von Bildungschancen aller Bevölkerungsgruppen zu weitreichenden Reformen führten, die das Schulsystem, insbesondere durch den vermehrten Zugang zu mittlerer und höherer Bildung, erneut nachhaltig veränderten (Hadjar & Becker, 2006, S. 11). Mit zunehmendem Wohlstand und erhöhter Bildungsaspiration in der Bevölkerung ging der Wandel zu einer postmodernen Informations- und Wissensgesellschaft einher, die neuerliche Transformationsprozesse am Gymnasium hervorriefen, die bis in die Gegenwart nicht abgeschlossen sind.

## **2.1 Die Institutionalisierung des Gymnasiums**

Die Ursprünge des heutigen Gymnasiums lassen sich bis ins frühe Mittelalter zurückverfolgen. Mit den kirchlichen Kloster-, Dom-, und Stiftschulen gründeten sich ab dem fünften Jahrhundert erste höhere Schulen zur Ausbildung von Priestern. Im Zuge der Reformation ergänzten im 16. und 17. Jahrhundert zunehmend städtische Latein-, Gelehrten- und Fürstenschulen die voruniversitäre Ausbildung. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts begann der Übergang von einem pluralen zu einem einheitlichen höheren Schulwesen, in welchem die Vorbereitung für den höheren Staats- und Kirchendienst sowie die Hochschule dem dann auch so bezeichneten Gymnasium vorbehalten war (Wolter, 2016, S. 7ff.; Wiater, 2012, S.141f.; Herrlitz et al., 2008, S. 33). Bis zur Reichsgründung 1871 fand diese Reorganisation des Bildungswesens in allen deutschen Territorialstaaten seinen Abschluss. Der Typus des preußischen Gymnasiums diente vielen dabei als Vorbild für die Schulform(en) der höheren Bildung (Zymek, 2011, S. 68f.; Jeismann, 1987, S. 158ff.). Die Institutionalisierung des Gymnasiums vollzog sich zunächst durch die strukturgebende Ausformung des gymnasialen Bildungsganges sowie seiner Normierung und Ausrichtung auf das zum Übergang zur Universität befähigenden und berechtigenden Abitur. Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts folgten die Typisierung verschiedener gymnasialer Bildungsgänge anhand curricularer Schwerpunkte und daneben die Eingliederung der höheren Mädchenbildung in das gymnasiale Befähigungs- und Berechtigungswesen.

## 2.1.1 Die Herausbildung des gymnasialen Bildungsganges bis 1870

Die Tradition des heutigen Gymnasiums ist eng mit seinem Abschluss verknüpft. Die Vergabe des Abiturs und der damit verbundenen Berechtigung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium oder zur Fortführung der Ausbildung für staatliche bzw. kirchliche Ämter war Gründungs- und Selbstzweck des Gymnasiums. Die Einführung des Abiturs geht auf die seit den 1780er Jahren angestoßenen neuhumanistischen Reformbestrebungen zurück, zunächst den zu diesem Zeitpunkt noch unregelmäßigen Zugang zur Universität zu formalisieren (Wolter, 2016, S. 8; Trautwein, Neumann & Baumert, 2011, S. 177). Dabei wurde das Gymnasium einerseits als Schulform in Jahrgangs- statt in Fachklassen in einem gestuften System zwischen dem Elementar- und Hochschulbereich eingegliedert und von diesen beiden abgetrennt, unterdessen durch den normierten Abschluss andererseits aber auch mit der Universität gekoppelt (Titze, 2011, S. 86; Freisel, 2007, S. 54). Dieser Prozess wurde staatlich gesteuert und beaufsichtigt. Hauptmotiv waren neben der Angleichung der Aufnahme- und Versetzungsregularien sowie der Standardsetzung bzw. -sicherung die Angst vor dem Verlust von Privilegien der gebildeten Schicht durch „die vermeintliche Überfüllung der Universitäten“ (Herrlitz et al., 2008, S. 36). Gleichzeitig reagierte der preußische Staat damit auf die Kritik an seiner bisher eher schwachen Position in der Steuerung des Schulwesens und ergriff nicht uneigennützig die Initiative, benötigte „der wachsende Staat [doch] eine zunehmende Zahl an qualifizierten Beamten“ (Gass-Bolm, 2005, S. 25).

Mit dem ersten Abiturreglement im Jahr 1788 wurde in Preußen das Abitur als Abschlussprüfung eingeführt, welche den Nachweis über die Universitätsreife erbringen sollte (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 15f.). Trotz dieses ersten Schrittes zur Regulierung des Hochschulzugangs und zur Feststellung der Studieneignung war das Abiturientenexamen nur Zulassungsvoraussetzung für Abgängerinnen und Abgänger öffentlicher Schulen. Wer zuvor privat unterrichtet wurde, konnte nach erfolgreicher Aufnahmeprüfung von der Universität zugelassen werden (Wolter, 2016, S. 9; Freisel, 2007, S. 53). Erste inhaltliche Festlegungen in den Prüfungsanforderungen lieferte das zweite Abiturreglement von 1812. Nicht nur, dass alle Schulen der höheren Bildung, die das Abitur in Preußen vergeben durften, fortan als Gymnasium firmierten (Wolter, 2016, S. 10), für die Abiturientenprüfungen in den einzelnen Fächern waren nun auch genaue Vorgaben umzusetzen. Der Fokus lag dabei auf den drei Sprachen (Alt-)Griechisch, Latein und Deutsch sowie Mathematik (Lundgreen & Kraul, 2015, S. 374; Jeismann, 1987, S. 155). Erst durch das dritte Abiturreglement wurde das Abitur ab 1834 obligatorisch für die Zulassung zu allen Studien-

gängen, die mit einem Staatsexamen abschlossen (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 17). Folglich mussten auch privat Unterrichtete zunächst die Abiturientenprüfung an einem Gymnasium absolvieren, bevor sie sich für ein Studium bewerben konnten. Wer sie nicht bestand, durfte später keine höheren Ämter im Staat bekleiden (Lindenhayn, 2018, S. 109; Herrlitz et al., 2008, S. 34). Somit verfügte das Gymnasium nicht nur über das Monopol zur Vergabe des Abiturs, d.h. zur Bescheinigung der Hochschulreife und -befähigung, sondern auch zur Erteilung der Berechtigung beim Übergang zur Universität und zur Eröffnung der Möglichkeit einer Karriere im höheren Beamtentum im Staats- oder im Kirchendienst.

Die Richtlinien der preußischen Reformen zur Befähigung und Berechtigung für die Fortsetzung des Bildungsweges an einer Universität sind bis heute richtungsweisend für den Hochschulzugang. Im Gegensatz zu vielen anderen Staaten wie beispielsweise Frankreich und England oder USA und Kanada ermöglicht das Abitur und die darin bescheinigte Eignung den Eintritt in ein Studium und nicht universitätseigene Aufnahmeverfahren (Zymek, 2011, S. 66f.). Auch der Aufbau des heutigen Gymnasiums als (zumeist) neunstufige Schulform ab dem zehnten Lebensjahr mit altershomogenen Klassen und der auf die Kernfächer fokussierten leistungsbezogenen Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe ist Ergebnis dieser Richtungsentscheidungen, die ihr vorläufiges Ende in dem für alle Gymnasien verbindlichen Lehrplan von 1837 fand (Lundgreen & Kraul, 2015, S. 373; Herrlitz et al., 2008, S. 37).

Die Verbindlichkeit der Abiturientenprüfung beim Übertritt in die Universität auf der einen Seite und die Festlegung auf den Besuch des Gymnasiums als Studienvoraussetzung auf der anderen Seite eröffneten sowohl den Gymnasien als auch der Bevölkerung neue Entwicklungsmöglichkeiten. Die Gymnasien hatten dabei einen Spagat zu leisten. Sie mussten sowohl sozial selektiv sein, um attraktiv für höhere Bevölkerungsschichten zu bleiben und diese von der Abkehr vom privaten hin zum neu geschaffenen staatlichen System zu überzeugen. Trotzdem durfte das Gymnasium keine Standesschule sein und musste eine prinzipielle, je nach den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Situation ausgerichtete, Offenheit für leistungsfähige Kinder und Jugendliche aus den verschiedenen Schichten gewährleisten. Darüber hinaus bedeutete die Leistungsreferenz beim Hochschulzugang dessen formale Entkopplung von geburtsständischen Privilegien, wodurch „der Adel ins Examen gezwungen“ (Fend, 2017, S. 110) wurde. Die Verstaatlichung der höheren Schulbildung ermöglichte zudem den zuvor durch den hohen Privatisierungsgrad ausgeschlossenen Bevölkerungsschichten den Besuch des Gymnasiums, wengleich sozioökonomische und sozio-

kulturelle Zugangsvoraussetzungen wie beispielsweise die Erhebung von Schulgeld sowie das stark (alt)sprachlich geprägte Curriculum deutliche Hemmschwellen darstellten (Herrlitz et al., 2008, S. 36ff.; Zymek, 1989, S. 155). Einerseits legten diese ersten Bestrebungen für eine (höhere) Bildung für alle den Grundstein für sozialen Aufstieg innerhalb der Gesellschaft, andererseits verfestigten sich durch das Leistungspostulat auch soziale Grenzen, die bis heute soziale Ungleichheiten legitimieren (Wolter, 2016, S. 7f.; Jeismann, 1987, S. 166). Die Verteilung von Lebenschancen und die daraus resultierende Gesellschaftsordnung wird durch die seither institutionalisierte „*Bildungselektion* und das mit ihr verbundene *Berechtigungswesen*“ (Titze, 1990, S. 303, Hervorhebung im Original) maßgeblich bestimmt.

Der Zuschnitt des gymnasialen Lehrplans auf die (alten) Sprachen Latein und (Alt-)Griechisch sowie Deutsch, der noch regelmäßige Abgang vom Gymnasium vor den Abiturprüfungen (Wolter, 2016, S. 12; Jeismann, 1987, S. 154), die weiterhin geringe Gymnasialbesuchsquote von rund 3,5 Prozent (Gass-Bolm, 2005, S. 31) und noch geringere Abiturientenquote von unter einem Prozent eines Altersjahrgangs (Freisel, 2007, S. 55) erhielten zwar den elitären Charakter des Gymnasiums (Wiater, 2012, S. 142f.), führten allerdings in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dazu, dass es mit der einsetzenden Industrialisierung den gestiegenen Bedürfnissen des wachsenden Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums schließlich seiner Qualifikationsfunktion für (hoch) gebildete Arbeitskräfte sowohl quantitativ als auch qualitativ nur noch unzureichend nachkommen konnte (Trautwein & Neumann, 2008, S. 470). Dieses „Abiturdefizit“ (Herrlitz et al., 2008, S. 68) auf der einen Seite und die Ablehnung „pragmatischer Berufsorientierung“ (Trautwein & Neumann, 2008, S. 470) am Gymnasium auf der anderen Seite erforderten Modernisierungen im höheren Bildungswesen (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 24). Zunächst gingen daraufhin ab 1859 die neunjährigen Realschulen 1. Ordnung aus den Höheren Bürgerschulen hervor. Mathematik und Naturwissenschaften wurden darin neben Latein als Kernfächer unterrichtet. Lateinlose Bürgerschulen wurden als Realschulen 2. Ordnung mit mittlerem Abschluss in das niedere Schulwesen eingegliedert. Bis zur Reichsgründung 1871 führte der überwiegende Teil dieser untergeordneten Schulform nachträglich Latein als Unterrichtsfach ein. Daraus lässt sich ablesen, welche Bedeutung „das Kriterium der Latinität“ (Herrlitz et al., 2008, S. 64) in der Hierarchie des Bildungssystems im 19. Jahrhundert innehatte, insbesondere für dessen *Berechtigungswesen*. Zudem symbolisierte es die Zugehörigkeit zur gebildeten Klasse wie kein zweites (Herrlitz et al., 2008, S. 64; Albisetti & Lundgren, 1991, S. 240; Jeismann, 1987, S. 162).

## 2.1.2 Die Ausdifferenzierung des gymnasialen Bildungsganges bis 1918

Im neu gegründeten Deutschen Kaiserreich schritt die Umgestaltung des Schulsystems der höheren Bildung weiter voran. Ab 1882 entstanden aus den Realschulen 1. Ordnung Realgymnasien. Dabei wurden Latein und die modernen Sprachen (Französisch und Englisch) zulasten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Anteile des Lehrplans gestärkt. Dieser curriculare Schwerpunkt verlagerte sich von den Realgymnasien auf die aus den Gewerbeschulen hervorgegangenen lateinlosen Oberrealschulen. Diese beiden neuen Schulformen waren wie das Gymnasium neunstufig aufgebaut und schlossen ebenfalls mit einem Abiturientenexamen ab. Im Gegensatz zum uneingeschränkten Zugang zur Universität, den die Abiturienten der Gymnasien genossen, beschränkte sich zu diesem Zeitpunkt die Studienfachauswahl bei den Realgymnasien und Oberrealschulen noch auf die Naturwissenschaftlichen und Philologischen Fakultäten (Zymek, 2011, S. 70; Albisetti & Lundgren, 1991, S. 235; Jeismann, 1987, S. 162). 1900 erfolgte dann die Gleichstellung der Abiturientenprüfungen an den drei neunjährigen höheren Schulformen. Somit verlor das Gymnasium nach über 65 Jahren sein Befähigungs- und Berechtigungsmonopol bei der Hochschulzulassung (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 24; Herrlitz et al., 2008, S. 76; Herrmann, 1991, S. 150), wobei die beiden anderen gymnasialen Schulformen weder die Reputation noch den Status des Gymnasiums genossen und in vielen Regionen neben dem Gymnasium oft (noch) keine Wahlmöglichkeit bestand (Herrlitz et al., 2008, S. 68; Zymek, 1989, S. 157). Konnten 1890, zehn Jahre vor der Anerkennung des Abiturientenexamens von Realgymnasien und Oberrealschulen, 85 Prozent der Studierenden an Universitäten ein Abiturzeugnis eines Gymnasiums vorweisen (Zymek, 1989, S. 175), hatte 1910 mit 70 Prozent noch immer die überwiegende Mehrheit ihre Abiturientenprüfung an einem Gymnasium bestanden (Herrlitz et al., 2008, S. 134). Im Laufe des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts änderte sich dies zusehends. Die Expansion des Gymnasialwesens wurde vor allem durch Neugründungen und Vergrößerungen bestehender Realgymnasien und Oberrealschulen vorangetrieben (Zymek, 2011, S. 69f.; 1989, S. 157). Die drei Schulformen der höheren Bildung teilten sich am Ende des Kaiserreichs die Schülerschaft relativ gleichmäßig untereinander auf (Albisetti & Lundgren, 1991, S. 238), was sich auch daran ablesen lässt, dass 1930 mittlerweile 60 Prozent der Studierenden an den Universitäten Absolventen von Realgymnasien oder Oberrealschulen waren (Herrlitz et al., 2008, S. 134).

Die Ausweitung höherer (schulischer) Bildungsangebote führte zwangsläufig zu einer Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungsgänge. Deren Abgrenzung voneinander lässt sich gut anhand ihrer Profilierung durch die unterschiedlichen (sprachlichen) Schwerpunkte im Lehrplan ablesen. Die Sprachen(folge) und die Anzahl der unterrichteten Stunden darin bildeten das zentrale Unterscheidungskriterium: Latein, (Alt-)Griechisch und Französisch mit dem höchsten Pensum am Gymnasium; Französisch, Englisch und Latein am Realgymnasium; und Französisch und Englisch mit dem geringsten zeitlichen Aufwand an der Oberrealschule. Dadurch konzentrierten sich die drei Schulformen einerseits in ihrer Ansprache auf eine gesonderte Klientel, andererseits orientierten sie sich in ihrer Ausrichtung an separaten Bedarfen für spätere Ausbildungswege (Albisetti & Lundgren, 1991, S. 237/241; Zymek, 1989, S. 157/175). Die so voranschreitende Modernisierung des höheren Schulwesens hatte für die Gymnasien den Nebeneffekt, dass ihnen die Ausdifferenzierung und Profilierung der drei Schulformen die Möglichkeit der Bewahrung humanistischer Bildungsideale sowie der Altsprachlichkeit eröffnete und sie somit vom zunehmenden Veränderungsdruck entlastet wurden (Herrlitz et al., 2008, S. 77). Aus dieser Abgrenzung der drei Schulformen entstand die dreigliedrige Gymnasialstruktur, die in der späteren Bundesrepublik Deutschland die Gymnasialtypen mit altsprachlichem, neu-sprachlichem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt hervorbrachte (KMK, 1955, S. 3f.) und formal bis zur Oberstufenreform 1972 Bestand hatte, stellenweise aber bis heute nachwirkt (Wolter, 2016, S. 14; Trautwein, Neumann & Baumert, 2011, S. 177).

### **2.1.3 Zur Anerkennung des höheren Mädchenschulwesens als gymnasialen Bildungsgang**

Bis zum Beginn des 20. Jahrhundert waren Mädchen von höherer Bildung ausgeschlossen, wenngleich die Unterrichtspflicht seit etwa 1800 ebenso für Mädchen galt (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 25; Küpper, 1987, S. 181). Durch die Ausrichtung der höheren Bildung auf den Zugang zum Studium sowie dem Staats- und Kirchendienst, der Frauen nicht gestattet war, bestand weder die Notwendigkeit noch der Wille Mädchen den Besuch höherer Schulen zu ermöglichen (Sturm, 2016, S. 47; Herrlitz et al., 2008, S. 89, Gass-Bolm, 2005, S. 32f.). Im Laufe des 19. Jahrhunderts begann der Ausbau höherer Töcherschulen von einem fünf- über ein sechsstufiges Jahrgangssystem mit der schrittweisen Erweiterung des Lehrplans um Inhalte, die sich außerhalb der damals Frauen zugeschriebenen Themen und Aufgaben rund um das Hausfrauen- und Mutterdasein

befanden. Latein gehörte nicht dazu. Diese Schulen waren dementsprechend bis zum Ende des 19. Jahrhunderts selbst als neunjährige höhere Mädchenschulen dem niederen Schulwesen zugeordnet (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 25; Zymek, 2011, S. 73; Herrlitz et al., 2008, S. 90). Von der Gleichstellung der Abiturientenprüfung der drei Schulformen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule im Jahr 1900 blieben nicht nur die Absolventinnen der höheren Mädchenschulen ausgenommen, sondern auch die jungen Frauen, die sich in privat getragenen Gymnasialklassen auf die Abiturientenprüfung an einer der drei Schulformen vorbereiteten und diese als Externe bestanden (Zymek, 2011, S. 74; Herrlitz et al., 2008, S. 83; Küpper, 1987, S. 186f.). Mit der Januar-Konferenz 1906 und deren Erlass im August 1908 wurden die höheren Mädchenschulen in Preußen schließlich als höhere Lehranstalten anerkannt, wobei das höhere Mädchenschulwesen erst in der Weimarer Republik ab 1923 dem des männlichen formal gleichgestellt wurde (u.a. Herrlitz et al., 2008, S. 92 ff.; Zymek, 1989, S. 158/172ff.). Von flächendeckendem koedukativem Unterricht konnte allerdings erst in der Bundesrepublik der 1960er Jahre die Rede sein, wobei Mädchen zwar in die Bildungsgänge der Jungen eingegliedert wurden, darüber hinaus aber weder inhaltliche noch methodische Anpassungen vorgenommen wurden (Sturm, 2016, S. 52). An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass es Frauen in den südlichen deutschen Ländern bereits ab 1900 (Baden) bzw. 1903 (Bayern) oder in Sachsen ab 1906 ermöglicht wurde, sich an einer Universität einzuschreiben (Gass-Bolm, 2005, S. 46f.; Kraul, 1991, S. 289). Damit wurde die Pluralisierung gymnasialer Bildungsgänge weiter vorangetrieben. Die Quote der Abiturientinnen stieg in der Folge schnell an. 1928 waren bereits rund ein Viertel aller Abiturientinnen und Abiturienten weiblich (Zymek, 2011, S. 78). Es dauerte allerdings bis zum Ende der 1970er Jahre, bis sich der Anteil an weiblichen und männlichen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I am Gymnasium ausgeglichen gestaltete (Furck, 1998, S. 311, für die BRD; MSB NRW, 2019a, S. 230, für NRW). Beim Übergang zum Studium dauerte es bis zum Beginn der 2000er Jahre, also mehr als zwanzig Jahre länger, bis ebenso viele Frauen wie Männer ein (Fach-)Hochschulstudium aufnahmen (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 92).

### **2.1.4 Öffnungs- und Begrenzungstendenzen in der Institutionalisierungsphase des Gymnasiums**

Im Prozess der Institutionalisierung des Gymnasiums lassen sich sowohl Öffnungs- als auch Begrenzungstendenzen ausmachen, die einerseits im engen

Zusammenhang mit der ausgedehnten gesellschaftlichen wie ökonomischen Fortentwicklung im Verlauf des 19. Jahrhundert stehen, andererseits aber auch auf das Bemühen um den Fortbestand von Privilegien einer kleinen Bevölkerungsgruppe zurückzuführen sind. So deutet bereits die Motivlage für die Herausbildung des gymnasialen Bildungsganges als Mittel der Formalisierung des Hochschulzugangs auf scheinbar erforderliche Begrenzungsnotwendigkeiten hin, indem zum einen so genannte Überfüllungskrisen der Universitäten in den Mittelpunkt der Debatten gerückt, zum anderen die Vereinheitlichung von Aufnahme- und Versetzungskriterien sowie die Sicherung von Standards am Gymnasium umgesetzt wurden. Die Verabschiedung eines verbindlichen Lehrplans sowie die Einführung des Abiturientenexamens dienten mit dem Zuschnitt auf (alte) Sprachen hierbei als soziokulturelle, finanzielle Hürden beim Zugang zu gymnasialer Bildung als sozioökonomische Differenzlinien zwischen den verschiedenen Bevölkerungsschichten. Demgegenüber stand eine neue Offenheit für vormals qua Geburt ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen, die durch die allmähliche Ablösung des Ständeprinzips bei der Vergabe der Hochschulzulassung erstmalig formal die Möglichkeit des sozialen Aufstieges erhielten. Normierte Abschlusszertifikate, die sowohl die grundlegende Befähigung als auch die verbindliche Berechtigung für den Übergang zur Universität auswiesen, trugen zur formalen Entkopplung des Gymnasialbesuchs von der sozialen Herkunft ebenso bei wie die zunehmende Ausbreitung des Gymnasiums als Schulform zwischen dem Elementar- und Hochschulbereich; wengleich der Abgang (weit) vor dem Abiturientenexamen noch die Regel war und sich als wirksamer sozialer Filter erwies.

Seine Fortschreibung fand die Abkehr vom Ständeprinzip in der Ausdifferenzierung des gymnasialen Bildungsganges. Der voranschreitenden Industrialisierung konnten die Gymnasien weder in der Anzahl ihrer Abiturienten noch mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten nachkommen. Die ökonomischen Notwendigkeiten des sich zunehmend verändernden Arbeitsmarktes erforderten nicht nur mehr Gymnasien, sondern auch solche mit einem anderen curricularen Profil. Daraus gingen neben dem Gymnasium mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule zwei weitere Gymnasialtypen hervor, die sich vor allem in ihren unterrichteten Sprachen unterschieden. Latinität blieb dabei das wichtigste gymnasiale Kriterium und fungierte dementsprechend auch als soziales Unterscheidungsmerkmal. Mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts wurden alle drei Gymnasialtypen über die Anerkennung der Äquivalenz ihrer Abschlüsse formal gleichgestellt, wodurch das Gymnasium sein Monopol in der Befähigung und Berechtigung für den Übergang an die Universität verlor.

Diese ersten Phasen der Öffnung des Gymnasiums durch einheitliche und leistungsreferenzielle Maßstäbe sowie durch die ausdifferenzierende Typenbildung nach curricularen Schwerpunkten führte letztlich zu einer Öffnung für eine andere Schülerschaft, die sich nicht nur in ihrer zunehmenden Anzahl, sondern auch in ihrer veränderten Zusammensetzung widerspiegelt. Neben der Beteiligung an höherer Bildung nach der sozialen Herkunft stellen vor allem Veränderungen in der Geschlechterverteilung einen weiteren Indikator für Öffnungstendenzen dar. Trotz Schulpflicht und sich sukzessive entwickelnden Höheren Töchter Schulen blieb Frauen während des gesamten 19. Jahrhunderts der Zugang zur Universität verwehrt. In der Folge der Ausdifferenzierung des gymnasialen Bildungsganges wurde schließlich auch das höhere Mädchenschulwesen als Typ gymnasialer Bildung anerkannt, wobei die umfassende Gleichstellung mit den anderen Gymnasialtypen erst im Zuge der Reformen der Weimarer Republik vollzogen wurde.

## **2.2 Das Gymnasium im dreigliedrigen Schulsystem**

War das deutsche Schulwesen bis zum Ende des Kaiserreiches noch stark ständisch geprägt und in niedere und höhere Bildungsgänge aufgeteilt, die eher nebeneinander als zusammenhängend existierten, etablierte sich durch die Beschlüsse der Weimarer Reichsverfassung von 1919 ein eigenständiges mittleres Schulwesen. Die zuvor bereits existierenden Mittelschulen wurden aus dem niederen Schulwesen ausgegliedert, zwischen der Volksschule und dem Gymnasium eingegliedert und somit als dritte Bildungsstufe des deutschen Schulsystems implementiert (Edelstein & Veith, 2017, S. 1). Mit der gleichzeitigen Einführung der für alle Kinder verpflichtenden vierjährigen Grundschule wurde zur Verankerung der Dreigliedrigkeit ein Unterbau eingeführt, in dem die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder von ihrem Geschlecht gemeinsam unterrichtet werden sollten. Der Idee einer organischen Ausgestaltung des Schulsystems entsprechend baute gemäß der Vielfältigkeit des zukünftigen beruflichen Angebotes auf dieser neuen Schulform das Volksschul-, mittlere und höhere Schulwesen auf. Maßgabe für den Übergang sollten fortan Anlage und Neigung der Kinder statt der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung oder dem Religionsbekenntnis der Eltern sein (Weimarer Reichsverfassung 1919, Art. 146, nach Huber, 1992, S. 172). Dadurch konnte erstmalig in der deutschen Schulgeschichte davon gesprochen werden, dass beim Eintritt in den Sekundarbereich „über den weiteren Bildungsweg (auch) auf der Grundlage schulischer Leistungen entschieden“ (Bellenberg, 2012b, S. 60)

wurde. Neben der Leistungsreferenz wurde bei der Verteilung der Schülerschaft auf die drei Schulformen auch auf eine Begabungsideologie zurückgegriffen, die Schülerinnen und Schüler in praktisch und abstrakt Begabte bzw. eine Mischform aus beidem einteilte. In der Folge eines konservativen Rollbacks nach dem Zweiten Weltkrieg wurde mit den beiden Abkommen von Düsseldorf 1955 und Hamburg 1964 das bundesdeutsche Schulwesen schließlich vereinheitlicht und seine Dreigliedrigkeit mit den Bezeichnungen Hauptschule, Realschule und Gymnasium endgültig gefestigt.

### **2.2.1 Das Gymnasium in der Weimarer Republik**

Dem Ersten Weltkrieg folgten tiefgreifende Veränderungen in der Struktur des deutschen Schulsystems. Die Einführung der vierjährigen Grundschule als einzige Schule des Primarbereichs durch die Weimarer Reichsverfassung 1919 bzw. den Beschluss der Nationalversammlung 1920 besiegelte die Abschaffung der Vorschulen, wobei zu diesem Zeitpunkt bereits rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen der höheren Schulen zuvor die Volksschule besuchten (Zymek, 2011, S. 76; Furck, 1998, S. 282). Somit verlängerte sich die Schulzeit im Primarbereich nicht nur um ein Jahr, der so genannte Weimarer Schulkompromiss erwirkte zudem, dass der Schulbesuch der ersten vier Jahrgangsstufen für alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, verpflichtend wurde (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 34; Zymek, 2011, S. 77). Dadurch entfielen die privaten Vorschulen (Weimarer Reichsverfassung, 1919, Art. 147, nach Huber, 1966, S. 172), die zwar den Gymnasialbesuch vorbereiteten, den sich aber nur die wenigsten leisten konnten (Furck, 1998, S. 287), womit sich auch die formale Schulbesuchszeit bis zum Abitur um ein Jahr von zwölf auf dreizehn Schuljahre verlängerte (Kühn et al., 2013, S. 118). Die gemeinsame Beschulung zu Beginn der Schulzeit legitimierte die egalitäre Ausrichtung der neuen schulformunabhängigen Grundschule (Zymek, 1989, S. 177) und konnte somit zur „sukzessiven Demokratisierung der höheren Schulen“ (Drewek, 2013, S. 508) beitragen, indem die Einschulung nicht mehr unmittelbar den weiteren Bildungsweg vorgab (Wolter, 2016, S. 15). Nach der gemeinsamen Grundschulzeit traten die Schülerinnen und Schüler entweder in die Mittelschule bzw. in das Gymnasium über oder verblieben in der Volksschuloberstufe. Die drei Schulformen unterschieden sich sowohl inhaltlich-konzeptionell als auch in ihrer Schulbesuchsdauer und vergaben leistungshierarchisch gestufte Abschlusszertifikate, womit sie die Vorlage für das dreigliedrige Schulsystem mit Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium bildeten (Sturm, 2016, S. 50).

Mit der Einführung der mittleren Reife – zunächst 1927 in Preußen, republikweit dann 1931 – vollzog sich eine weitere strukturelle Veränderung im deutschen Bildungswesen. Sie schärfte allmählich die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems<sup>1</sup> (Drewek, 2013, S. 510), die schließlich im Düsseldorfer Abkommen 1955 im „Nebeneinander von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium als verbindliche Grundstruktur“ (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 56) formal ihre Festschreibung fand. Ihren Ursprung hat das mehrgliedrige Schulwesen gleichwohl in der Herausbildung der niederen, mittleren und höheren Schulen und deren systemischer Abgrenzung voneinander im Zuge der neu-humanistischen Reformen im 19. Jahrhundert (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 19ff.). Die Einordnung der Realschule als Schulform zwischen der Volksschule und dem Gymnasium verfolgte vor allem ökonomische Motive. Die Absolventinnen und Absolventen der beiden etablierten Schulformen waren schlicht nicht geeignet, um den gestiegenen technischen und kaufmännischen Anforderungen der industrialisierten und globaler werdenden Wirtschaftswelt zu genügen (Rösner, 2007, S. 37). Die Expansion des höheren Bildungswesens schritt unterdessen weiter voran. Bis zum Beginn des Nationalsozialismus erhöhte sich die Beteiligung an höherer Bildung stetig. Lag die Abiturientenquote, gemessen an der jeweiligen Alterskohorte, vor der Kaiserreichsgründung 1870 noch bei unter einem Prozent, verdreifachte sich diese auf mehr als drei Prozent Anfang der 1930er Jahre (Freisel, 2007, S. 55). Zudem verdoppelte sich zwischen 1900 und 1931 die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die gymnasiale Bildungsgänge besuchten. In Preußen stieg die Zahl der unterschiedlichen Schulformen mit Abiturientenprüfung in den knapp 100 Jahren seit dem dritten Abiturreglement von gut 100 Schulen um mehr als das Achtfache auf rund 900 Anfang der 1930er Jahre (Wolter, 2016, S. 14). Dennoch konnten die Gymnasien bis weit nach dem Zweiten Weltkrieg „das Selbstbild einer elitären Schulform kultivieren“ (Zymek, 2015, S. 18). Einerseits lag der Gymnasialbesuch für einen Großteil der Bevölkerung noch „jenseits ihrer habitualisierten Lebenswelt“ (ebd.) und führte dahin gehend zu einer „massenhaften Selbsteliminierung vor Eintritt ins Gymnasium“ (ebd.), andererseits schloss nach wie vor die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre gymnasiale Schullaufbahn nicht mit der Abiturientenprüfung ab. Waren es zu Beginn des Kaiserreiches rund 80 Prozent, die das Gymnasium ohne Abitur verließen, reduzierte sich bis 1918 deren Anteil auf etwa 70 Prozent (Gass-Bolm, 2005, S. 32). Erst Mitte der 1960er Jahre drehte sich das Verhältnis um. Seitdem übersteigt der

---

1 Zur „Durchsetzung des dreigliedrigen Schulsystems“ von Mitte bis Ende der 1930er Jahre, vertiefend: Zymek, 1989, S. 194-198

Anteil derer, die ihren Gymnasialbesuch mit einem Abitur abschließen, dem derjenigen mit vorzeitigem Abgang. Dass regelmäßig über 80 Prozent eines Gymnasialjahrgangs, die mindestens seit der siebten Jahrgangsstufe am Gymnasium lernen, eine Hochschulzulassungsberechtigung erhalten, ist erst seit Mitte der 1990er Jahre der Fall (Trautwein & Neumann, 2008, S. 476).

### 2.2.2 Das Leistungs- und Begabungsparadigma im gegliederten Schulwesen

Die Einführung der obligatorischen Grundschule mit dem sich anschließenden Übergang in eine darauf aufbauende Schulform verknüpfte erstmals in der deutschen Schulgeschichte die von Schülerinnen und Schülern erbrachte schulische Leistung mit deren Qualifikation für eine Sekundarschulform. Dadurch war der Zugang zum Gymnasium nicht mehr alleinig von der sozialen Herkunft und den familiären wirtschaftlichen Verhältnissen abhängig, sondern eröffnete auch Schülerinnen und Schülern den Gymnasialbesuch, denen er zuvor verwehrt geblieben war (Bellenberg, 2012b, S. 60). Anlage und Neigung sollten bei der Fortführung des Bildungsweges im Anschluss an die Grundschule maßgebend sein (Zymek, 2011, S. 77). Normierte Abschlusszertifikate und deren Ausweis durch Zensuren als Bescheinigung der Leistung(sfähigkeit) stellten ein wesentliches Element bei der Abkehr von der ständischen Gesellschaft dar und trugen zudem zu deren Demokratisierung bei. Die Position innerhalb einer Gesellschaft wurde somit nicht mehr nur ausschließlich über geburtsständische Privilegien vergeben, sondern auch und zunehmend über zertifizierte Leistung. Folglich entwickelte sich das dreigliedrige Bildungswesen mit seinem ausdifferenzierten und gestaffelten Befähigungs- und Berechtigungssystem zur zentralen Verteilungsinstanz abgestufter Sozialchancen (Urabe, 2009, S. 51; Herrlitz et al., 2008, S. 36).

Nach der formalen Ablösung des Ständeprinzips bei der Vergabe von gesellschaftlichen Teilhabechancen rückten zur Legitimation des mehrgliedrigen Schulsystems sowohl die im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung veränderten wirtschaftlichen Anforderungen als auch eine nativistische Begabungs-ideologie in den Mittelpunkt der Argumentation. Eine dieser Ideologie entsprechende Typologie ordnete den verschiedenen Bevölkerungsgruppen zunächst Begabungstypen und daraufhin Schulformen zu. Während die Hauptschule für das *praktisch begabte* Proletariat gedacht war, blieb das Gymnasium zumeist und vor allem die gymnasiale Oberstufe dem *abstrakt begabten* gehobenen Bürgertum und der Elite vorbehalten. Die Realschule hingegen galt als

Schule des aufstrebenden (Wirtschafts-)Bürgertums, für Schülerinnen und Schüler, die von beiden Begabungen etwas mitbrachten (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 57; Rösner, 2007, S. 38/41; Furck, 1998, S. 289). Weinstock (1955) verknüpfte die drei Begabungstypen in einem damals populären Werk der Lehrerbildung mit den Erfordernissen der technisierten Arbeitswelt, indem er hierfür drei Hauptschichten entwirft: „die große Gruppe der Ausführenden, die kleine Gruppe der Entwerfenden und dazwischen die Schicht, die unter den beiden anderen vermittelt“ (S. 121). Maschinen bräuchten dreierlei Menschen: „den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert, schließlich den, der sie erfindet und konstruiert“ (ebd.). Diesen unterschiedlichen Qualifikationsbedarf der Wirtschaft konnte die dreigliedrige Struktur des deutschen Schulsystems nicht nur mit ihren abgestuften Anspruchsniveaus, sondern auch in der proportionalen Aufteilung der Schülerschaft bedienen (Rösner, 2007, S. 43). Diese Sichtweise bekräftigte das Bundesverwaltungsgericht in einem Urteil von 1957, in dessen Begründung auf die Sinnhaftigkeit und das Gemeinschaftsinteresse verwiesen wurde, „daß [sic] der Staat hierfür verschiedene Schularten zur Verfügung stellt, die die Kinder je nach ihrer Eignung und Begabung zu verschiedenen Ausbildungszielen führen“ (zitiert nach Füssel et al., 2010, S. 91).

Mit der Zeit wandelte sich die Auffassung von Begabung weg von einem starren Begabungsverständnis einer biologisch determinierten, vererbten Anlage hin zu einer dynamischen Größe, einem entwicklungsfähigen Potential (Rudloff, 2007, S. 243). „Begabung erscheint somit nicht nur als eine von mehreren *Lernbedingungen*, sondern zugleich auch als ein *Lernergebnis*“ (Ditton, 2011, S. 31, Hervorhebung im Original), was den Fokus der Weiterentwicklung des Bildungswesens ab den 1960er Jahren auf das Lernangebot und dessen Passung mit den Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler lenkte (ebd.). Das Bundesverfassungsgericht griff 1972 diesen Ansatz insofern auf, als es die Aufgabe des Staates darin sah, „ein Schulsystem bereitzustellen, das den verschiedenen Begabungsrichtungen Raum zur Entfaltung läßt [sic]“ (zitiert nach Füssel et al., 2010, S. 91).

### **2.2.3 Das Gymnasium bis zum Hamburger Abkommen 1964**

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es im geteilten Deutschland widersprüchliche Tendenzen zum Wiederaufbau des deutschen Schulsystems. In den von der Sowjetunion verwalteten Gebieten wurde eine achtjährige Einheitsschule vorangetrieben, die einen zwei- bzw. vierjährigen Aufbaubildungsgang zum mittleren

bzw. höheren Schulabschluss vorsah (Drewek, 2013, S. 516; Trautwein, Neumann & Baumert, 2011, S. 177). Durch die Abschaffung des Gymnasiums in der östlichen Besatzungszone wird der Blick im weiteren Verlauf dieses Kapitels auf die westlichen Besatzungszonen gerichtet. Dort hatten die Alliierten aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen in der nationalsozialistischen Diktatur einerseits großes Interesse, das Schulsystem zu vereinheitlichen und nicht erneut ein von Hierarchie und Stratifikation geprägtes Bildungswesen aufzubauen (Drewek, 2013, S. 516; Hurrelmann, 2013, S. 455, Gass-Bolm, 2005, S. 81f.). Andererseits war der Wunsch groß, nach dem Krieg schnellstmöglich einen geordneten Schulbetrieb zu gewährleisten. Am einfachsten war dies dadurch möglich, auf Bekanntes und Bewährtes zurückzugreifen, wodurch man sich in den westlichen Besatzungszonen an den Strukturen, Inhalten und dem vordergründig an Leistung ausgerichteten Berechtigungswesen des Schulsystems der Weimarer Republik orientierte und auf die dreigliedrige Grundstruktur aus Volks- und Mittelschule sowie Gymnasium zurückgriff (Sturm, 2016, S. 51; Herrlitz et al., 2008, S. 157; Furck, 1998, S. 245/249). Für das Leitbild des Gymnasiums bedeutete dieser Rückgriff vor allem die Rückbesinnung auf die Inhalte und Werte der Klassik. Unter dem Begriff des *christlichen Humanismus* versuchte man an unbelastete Traditionen des deutschen Bildungswesens anzuknüpfen, um ein neues transnationales und völkerverständigendes Fundament aufzubauen (Gass-Bolm, 2005, S. 84ff.). Zugleich wurde erneut eine Überfüllung des Gymnasiums beklagt, wodurch Überlegungen zur Stärkung des Ansehens der Schulform an Bedeutung gewannen, ungeeignete Schülerinnen und Schüler entweder vom Gymnasium fern zu halten oder deren Selektion im Verlauf der Sekundarstufe I voranzutreiben. In diesem Zusammenhang wurde sowohl auf die Begabung als auch die Strebsamkeit der zukünftigen gymnasialen Schülerschaft verwiesen (Zymek, 2015, S. 9). Gleichzeitig konnte der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, der bis in die 1960er Jahre noch für die Mehrheit der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Normalfall war, „als ‚Begabtenauslese‘ interpretiert werden“ (ebd., S. 18, Hervorhebung im Original).

Mit dem bereits angesprochenen Düsseldorfer Abkommen trugen die Ministerpräsidenten der westdeutschen Bundesländer zur Vereinheitlichung des mittleren und höheren Schulwesens bei, indem sie sowohl hinsichtlich der Nomenklatur (die drei zum Abitur führenden Schulformen hießen nun gleichsam Gymnasien, mit den Typenpräfixen *altsprachlich*, *neusprachlich* oder *mathematisch-naturwissenschaftlich*) als auch der Organisationsformen einen gemeinsamen länderübergreifenden Rahmen setzten. Sie festigten damit gleichsam die Dreigliedrigkeit (van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 39; Furck, 1998, S. 309; KMK, 1955, S. 1ff.). Während die bildungspolitische Entwicklung der 1950er Jahre