

Lüth, Christoph

## Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 629-645*



Quellenangabe/ Reference:

Lüth, Christoph: Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 629-645 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142719 - DOI: 10.25656/01:14271

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142719>

<https://doi.org/10.25656/01:14271>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 4 – August 1983

## I. Essay

KATHARINA RUTSCHKY      Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine  
Geschichte der Erziehung 499

## II. Thema: Allgemeine Didaktik/Fachdidaktik

GUNTER OTTO      Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften.  
Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Ver-  
such einer Zwischenbilanz 1983 519

WERNER INGENDAHL      Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte  
didaktische Kategorie 545

WALTER GAGEL      Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fach-  
didaktik des politischen Unterrichts 563

WOLFGANG LEGLER      Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die  
Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung 579

CHRISTINE KEITEL      Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allge-  
meinen Didaktik 595

## III. Diskussion

HEINZ-HERMANN SCHEPP      Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die  
Schulreform der 60er und 70er Jahre 605

CHRISTOPH LÜTH      Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des  
Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den  
studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten  
Sekundarstufe II 629

## IV. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH      ERICH E. GEISSLER: Allgemeine Didaktik 647

**KARLHEINZ BILLER**

**HANS-KARL BECKMANN (Hrsg.): Schulpädagogik und  
Fachdidaktik 649**

**HARALD GEISSLER**

**BLIAN ADL-AMINI (Hrsg.): Didaktik und Me-  
thodik 654**

## **V. Dokumentation**

**Pädagogische Neuerscheinungen 659**

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

**GUNTER OTTO:** *Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften*

Der Verfasser blickt auf 20 Jahre Entwicklung der Didaktik, bes. der Fachdidaktiken zurück und analysiert die gegenwärtige Situation didaktischer Argumentation. Anhand von sechs Thesen wird die gegenwärtige Situation der Didaktiken und deren Entstehungsprozeß rekonstruiert. Ausgegangen wird von der Beobachtung, daß zur Zeit eher resumierende, bilanzierende Überblicksdarstellungen einerseits und die Analyse von Facetten des didaktischen Prozesses andererseits vorgelegt werden. Als bedeutungsvoll für den gegenwärtigen Zustand der Universitätsdisziplinen Didaktik wird die Parallelität der personellen Expansion und die Unsicherheit darüber angesehen, wo die Fachdidaktik zu lokalisieren sei. Auf Praxis wird von Universitätslehrern und in der Ausbildung in unterschiedlicher Form Bezug genommen; das Problem der Unterscheidung von Forschungs- und Ausbildungsfragen wird dabei als wichtig herausgearbeitet. Die Rezeption didaktischen Wissens hat sich in den letzten 20 Jahren gründlich verändert und wird heute wesentlich durch Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien bestimmt. Schließlich wird verstärkt über Anteile und Aufgaben der Lehrerbildung nachgedacht, die nicht als im strengen Sinne wissenschaftlich bezeichnet werden können, aber dennoch unentbehrlich sind.

**WERNER INGENDAHL:** *Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie*

Meist werden die Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaften einfach als „Inhalte“ des Deutschunterrichts übernommen. Solche theoretischen Inhalte erreichen weder die Bedürfnisse noch die Interessen der Schüler. Vom Leitbegriff „Verständigung als Bedingung der Möglichkeit jeden sprachlichen Handelns“ aus kann gezeigt werden, daß Menschen beim Kommunizieren Erfahrungen machen mit sich selbst, mit anderen (Gesellschaft, Normen), mit Sachverhalten verschiedener Wirklichkeitsbereiche und mit Sprache/Kommunikation. Deutschunterricht soll Heranwachsende darauf vorbereiten, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln. Also sind in Lernprozessen nicht nur sprachliche Mittel und Möglichkeiten zu lehren, sondern zugleich die sozialen Handlungsbedingungen, die kritische Reflexion der Informationen und die Konsequenzen für die Identität des Handelnden. Inhaltliche Grundlage dafür sollen Verständigungsaufgaben sein, die in projektartig organisierten Unterrichtseinheiten gemeinsam bearbeitet werden. Ein Planungsbeispiel mit inhaltlichen Verlaufsstufen und Lernzielen beschließt den Aufsatz.

**WALTER GAGEL:** *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts*

Auf eine Periode intensiver Rezeption von Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik in der Fachdidaktik des politischen Unterrichts folgte eine Zeit, in welcher die Beziehung zwischen beiden nahezu abgebrochen schien. Die zentrale These ist, daß die theoretische und praxisbezogene Erhellung der fachdidaktischen Unterrichtsplanung die Gelegenheit

bietet, Anregungen der Allgemeinen Didaktik erneut zu verarbeiten. An Beispielen wird gezeigt, wie das Übertragen allgemeindidaktischer Theoreme Selektion und Modifikation erforderlich macht. Bei diesen Bemühungen um Anwendung derartiger Theoreme wurden jedoch auch Defizite sichtbar, die als Rückmeldungen und Anregungen an die Allgemeine Didaktik von der Fachdidaktik des politischen Unterrichts weitergegeben werden können.

WOLFGANG LEGLER: *Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung*

Das Fehlen einer eindeutigen bezugsdisziplinären Zuordnung und die Randexistenz des Kunstunterrichts im Fächerkanon der Schule haben die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung im Zeitraum der letzten 20 Jahre zu einer verstärkten Diskussion von Legitimationsproblemen veranlaßt. Wichtige Phasen dieser Diskussion wurden sehr unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflußt. Der Verfasser versucht zu zeigen, daß die Leistungsfähigkeit allgemeindidaktischer Modelle als (methodische) Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung dabei i. d. R. erheblich überschätzt wurde. Defizite in ihrem Erklärungswert und ihrer Reichweite lassen sich entsprechend in den Fachkonzepten wiederfinden, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle orientiert haben.

CHRISTINE KEITEL: *Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik*

In der zurückliegenden Reform des Mathematikunterrichts haben sich, von der Mathematikdidaktik aus gesehen, deren Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verändert. Ausgehend von soziologischen Interpretationen der Wechselwirkungen von traditionellen Mathematik- und Rechendidaktiken, inhaltlichen Reformvorgaben der Administration und strukturellen Veränderungen in Schulsystem und Lehrerbildung, führt die Autorin die derzeit vorherrschende negative Einstellung zur Allgemeinen Didaktik darauf zurück, daß für das Scheitern der Reform wesentlich auch die fragmentarisch adaptierten Angebote der Allgemeinen Didaktik verantwortlich seien. Andererseits entwickelte sich eine stärker theoretisch orientierte Mathematikdidaktik ihren Zugang zu den Bezugswissenschaften unabhängig von der Allgemeinen Didaktik. Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß es notwendig sei, neu zu bestimmen, wie die Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik aufeinander zuarbeiten könnten.

HEINZ-HERMANN SCHEFF: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre*

In diesem Aufsatz wird nach Herkunft und Zusammenhang von modernem Staat und moderner Schulverfassung gefragt. Es wird gezeigt, wie die moderne Schule in ihren konstitutiven Zügen zusammen mit dem modernen Staat entsteht und wie dieser nach den Prinzipien der politischen Theorie HOBBS' als souveräner Staat erstmals im Absolutismus Gestalt gewinnt. Die technokratisch-entpersönlichenden Tendenzen, die dem souveränen Staat von Anfang an eigentümlich sind, verändern das überkommene Schulwesen und suchen es – more geometrico – auf ein neues Fundament zu stellen. Die „wilhelminische Lernschule“ ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Die Reformpädagogische Bewe-

gung sagt den entpersonalisierenden und entfremdenden Mechanismen dieser Schule den Kampf an. Wenn die demokratische Schulreform der 60er und 70er Jahre heute mit Argumenten kritisiert wird, die die Reformpädagogische Bewegung in ähnlicher Weise in ihrer Auseinandersetzung mit der „wilhelminischen Lernschule“ benutzte, so ist diese Analogie überraschend. Sie wirft die Frage nach dem politischen und pädagogischen Traditionszusammenhang auf, in dem die jüngste Schulreform steht.

CHRISTOPH LÜTH: *Kriterien der Hochschulreife*

Kurz nach der bundesweiten Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe („Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz, 1972) setzten Überlegungen zur „Reform der Reform“ ein: Es geht im Rahmen der Hochschulreife Diskussion um die Frage, wie der für alle Oberstufenschüler gemeinsame Pflichtfächerbereich inhaltlich und quantitativ bestimmt werden soll. Von dieser Frage ausgehend, stellt der Verfasser eine Reihe von Hochschulreife Konzepten von den 50er Jahren bis zur Gegenwart dar, um die jüngsten Beiträge in einem historischen und systematischen Kontext zu interpretieren. Er konzentriert sich dabei auf jene Beiträge, die exemplarisch für extreme und vermittelnde Positionen sind. Die Untersuchung der Begründungen für die unterschiedlichen Bestimmungen des gemeinsamen Pflichtfächerbereichs kommt zu dem Ergebnis, daß neben bildungstheoretischen und didaktischen Argumenten Motive zur Beeinflussung der Abiturienten- und Studentenzahlen eine Rolle gespielt haben.

# Contents and Abstracts

## Essay:

KATHARINA RUTSCHKY: *Witnesses of Education* . . . . . 497

## Topic: Didactics in General and Didactics of Particular Subjects

GUNTER OTTO: *On Establishing the Various Kinds of Didactics as Sciences* . . . . . 519

The autor looks back at twenty years of development in didactics, especially in the didactics of particular subjects, and analyses the position of didactic argumentation today. Using six hypotheses, the author reconstructs the current situation of the various kinds of didactics and the process of their origin. He begins with the observation that, at this stage, surveys drawing a balance on what's happened so far and analyses of various facets of the didactic process are both being presented. An important factor in the current state of the university discipline didactics is the parallelism of personal expansion and the uncertainty about where the didactics of particular subjects belong. University teachers and actual training refer to practical experience in different ways; the problem of differentiating between questions of research and questions of training proves to be important. The reception of didactic knowledge has changed profoundly during the last twenty years and is determined today mainly by journals and class materials. Finally, the question of those areas and duties of teacher training is considered, which are not academic in the strictest sense of the word but which are nevertheless indispensable.

WERNER INGENDAHL: *The Subjects of German Lessons – A Much Neglected Didactic Category* . . . . . 545

The subjects discussed in German lessons are usually simply taken straight from linguistics and literary science. Such theoretical subjects do not correspond either to the student's needs or to their interests. Taking the principle of "communication and understanding as the necessary basis of language actions" as our guideline, we can show that people learn about themselves, about others (society, norms), about facts of different areas of reality, and about language/communication while communicating. German lessons are intended to prepare adolescents to act independently and responsibly, and to use language accordingly in various situations. It follows that it does not suffice to make linguistic ways and means the sole object of learning processes. The social conditions of language actions, critical reflexion on the information to be passed on, and the consequences to the identity of the speaker must also be taught. We suggest "communicative tasks" as the practical basis for exercises in "doing things with words" along the lines we have laid out. The tasks are to be solved collectively and are to be organized in project-like units. An example of a

project outline including its teaching aims and the stages in which the subject is developed concludes the article.

WALTER GAGEL: *On the Relationship between Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and the Didactics of Political Science* . . . . . 563

A period in which the relationship between didactics in general (Allgemeine Didaktik) and the didactics of political science seems almost at an end has followed a period of intensive reception of the results of didactics in general in the didactics of political science. The central hypothesis of this article is that all the theoretical insights and insights related to practice used in planning lessons for a certain subject offer an opportunity to consider the ideas of didactics in general once again. Examples show how transferring theorems of didactics in general to the didactics of a specific subject makes selection and modification necessary. These efforts to apply such theorems, however, also showed up deficits which can be pointed out to didactics in general as feedback and stimulation from the didactics of teaching political science.

WOLFGANG LEGLER: *Models of Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and their Consequences for the Didactics of Aesthetic Education* . . . . . 579

The didactics of aesthetic education has been involved in a more intense discussion about the problems of legitimation during the last twenty years because of its lack of a clear-cut disciplinary home and art's shaky existence on the fringes of the basic list of school subjects. Important phases of this discussion were directly influenced by changes in the state of the discussion on didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author tries to show that the efficiency of models developed by didactics in general usually proved to be greatly overestimated when they were applied as the systematic basis for evolving theories on the didactics of a specific subject. The same deficits in the value of explanations supplied by didactics in general and the same deficits in the range of its theories can be found in concepts for school subjects that have adjusted their structure and direction of didactic thought according to one of these models.

CHRISTINE KEITEL: *On the Relationship of the Didactics of Mathematics to Didactics in General (Allgemeine Didaktik)* . . . . . 595

Recent educational reforms in the Federal Republic of Germany changed the relationship of the didactics of mathematics to didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author begins her study with a sociological interpretation of the interaction of the traditional didactics of arithmetic and mathematics, the rôle of the administration in setting off the reforms, and changes in the structure of both the school system and teacher training. She traces the currently prevailing negative attitude of mathematics educators to didactics in general back to the role of the fragmentary adoption of various aspects of didactics in general played in the failure of the reforms. A more theoretically oriented approach to the didactics of mathematics emerged independent of didactics in general, referring directly to the related disciplines necessary to education in mathematics. In conclusion, the author pleads for a critical revision of the relationship between the didactics of mathematics and didactics in general.

HEINZ-HERMANN SCHEPP: <i>Absolutism and School. A Contribution to the Problem of School Reform in the Sixties and Seventies</i> . . . . .	605
---	-----

This paper deals with the questions of origin and relationship of modern school constitutions and modern state. It is evident that the modern school with its constitutive characteristics comes into existence with the origin of the modern state, a state which – according to HOBBS’s political theory – takes shape as a sovereign power for the first time during absolutism. The technocratic, depersonalizing tendencies typical of the sovereign state change the traditional conception of school and attempt to set it – “more geometrico” – on a new foundation. A climax in this development was the creation of schools that taught by rote during the reign of Emperor Wilhelm II (wilhelminische Lernschule). A “movement of pedagogic reform” (Reformpädagogische Bewegung) challenged the depersonalizing and alienating mechanisms of this kind of school. The fact that the democratic school reforms of the sixties and seventies are being challenged today with arguments similar to those used by this earlier “movement of pedagogic reform” against the Wilhelmian schools is a surprising analogy. It raises the question about which political and pedagogic tradition the recent school reform stands in.

CHRISTOPH LÜTH: <i>Necessary Qualifications for Entering the University</i> . . . . .	629
---	-----

People began to consider “reforming the reform” soon after the upper secondary stage reform (decided on at the Bonn Conference of the Ministers for Cultural Affairs in 1972) was realized throughout the Federal Republic of Germany. One consequence of the reform was a decrease in the number of compulsory subjects. This then was to be the subject of the new reform. An increase in the number of compulsory subjects was proposed in the late seventies in connection with discussions on the university entrance qualifications. The author investigates several contributions to the discussions on university entrance qualifications that have arisen since the fifties in order to interpret these new considerations in their historical context. Particular stress is laid on the arguments that lead to different determinations of the kind and number of compulsory subjects. The author concludes that not only educational and didactic arguments played a role in determining the compulsory subjects but also the intent to influence the number of high-school graduates (Abiturienten) and university students.

Books Reviews . . . . .	647
-------------------------	-----

New Books . . . . .	659
---------------------	-----

Vorschau Heft 5/83:

In Heft 5 werden Beiträge zur historischen Pädagogik erscheinen.

## Kriterien der Hochschulreife

*Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II*

### I. Problemstellung

Worin der *gemeinsame* Kern der allgemeinen Hochschulreife bestehen soll, ist eine Frage, die längere Zeit am Rande der bildungspolitischen Diskussion stand. Probleme des Numerus clausus und der Kriterien der Selektion für die von ihm befallenen Fächer beherrschten das Feld der Diskussion über den Hochschulzugang.

Diese Situation wurde im Jahr 1977 verändert, als die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Lübecker Beschluß eine Vereinheitlichung der seit 1972 neu gestalteten gymnasialen Oberstufe vereinbarte. Erheblich deutlicher artikulierte die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK 1977) die bezeichnete Frage im selben Jahr. Sie empfahl, den gemeinsamen Pflichtbereich in der gymnasialen Oberstufe zu erweitern, um die inhaltlichen Voraussetzungen für die allgemeine Hochschulreife (im folgenden = Hochschulreife) zu schaffen. An die WRK knüpfte der BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE (BDI 1981) an. In dieselbe Richtung weist der STAATSGERICHTSHOF HESSEN (1981) in seinem Urteil über die gymnasiale Oberstufe, in dem er eine „umfassende Allgemeinbildung zur Vorbereitung eines Hochschulstudiums“ fordert (HESSISCHER STAATSGERICHTSHOF 1981, S. 45–46). Ob diese von der WRK vertretene, vom BDI und vom HESSISCHEN STAATSGERICHTSHOF grundsätzlich unterstützte Forderung nach einer Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs die Auffassung der KMK beeinflußt hat, wird später zu prüfen sein.

Damit war eine bereits klassische Frage, die zuerst gegen Ende des 18. Jahrhunderts im Zuge einer allmählichen, gesellschaftspolitisch bedeutenden Verrechtlichung des Hochschulzugangs gestellt wurde und der LICHTENSTEIN (1958), SCHEUERL (1964) und HERRLITZ (1973) unter historischen und didaktischen Gesichtspunkten Abhandlungen gewidmet haben, neu formuliert: Was soll als *gemeinsame* Voraussetzung für jedes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule verlangt werden? Diese Frage läßt sich in zwei Teilfragen untergliedern:

1. Worin – d.h. in welchen Qualifikationen – soll der von allen Studienbewerbern geforderte *gemeinsame* Kern der Hochschulreife bzw. Studierfähigkeit bestehen?
2. Durch welche Fächer soll dieser gemeinsame Kern von Qualifikationen vermittelt werden?

Dabei werde ich danach fragen, wie dieser gemeinsame Kern und die zu seiner Vermittlung ausgewählten Fächer begründet werden. Es geht also zum einen um die Begründung des *Ziels* („gemeinsamer Kern der Hochschulreife“), zum anderen um die Begründung der *Mittel* („gemeinsame Fächer“) zur Zielerreichung. Am Beispiel dieser historisch vorfindlichen Begründungen sollen Typen von Argumenten für die Begründung von Kriterien der Hochschulreife dargestellt und geprüft werden.

Mit diesen beiden Fragen beschränke ich mich auf die für alle Oberstufenschüler gemeinsamen Pflichtfächer und sehe ab von solchen Fächern, die zur Akzentuierung der angestrebten Hochschulreife gewählt werden können. Eine weitere Eingrenzung liegt darin, daß ich mich auf einen Zeitraum konzentriere, der vom Vorfeld der gemäß Saarbrücker KMK-Vereinbarung im Jahr 1960 einsetzenden Phase der Oberstufenreform bis zu den beiden genannten 1977er Beschlüssen von KMK und WRK mit ihren gegenwärtigen Auswirkungen reicht. In diesem Zeitraum wurden jene konträren und vermittelnden didaktischen Reflexionen zur gemeinsamen Grundausbildung im Pflichtbereich vorgetragen, die als systematischer und historischer Bezugsrahmen zur Interpretation der beiden Beschlüsse und ihrer Auswirkungen dienen können.

## 2. W. FLITNERS Konzept einer „wissenschaftlichen Grundbildung“: Maximum einer Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs

Das *Extrem* einer Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtfächerkanons auf nahezu das *gesamte* Quantum an Unterrichtsstunden eines Oberstufenschülers begründet W. FLITNER – in den fünfziger und sechziger Jahren der führende Theoretiker in der Hochschulreife-diskussion – mit der Forderung nach einer „wissenschaftlichen Grundbildung“ (FLITNER 1961, S. 30–33; <sup>3</sup>1967, S. 52).

Zunächst zu den *allgemeinen* Merkmalen der wissenschaftlichen Grundbildung: Sie soll die Fähigkeit zum Studieren überhaupt (= *allgemeine* Hochschulreife) vermitteln. Zu diesem Zweck soll sie *universell*, für alle Schüler *einheitlich* und *ganzheitlich* sein.

*Universalität* bezieht sich – hier folgt FLITNER HUMBOLDTS und SPRANGERS Theorie der formalen Bildung – auf die Kräfte des Subjekts. Zur Entfaltung der „Allseitigkeit der menschlichen Geistestätigkeit“ (FLITNER 1939, S. 39) sollen die Schüler sich mit den „Hauptrichtungen des menschlichen Geistes“ (FLITNER 1961, S. 38) in den entsprechenden Fächern auseinandersetzen. Freilich werden diese Hauptrichtungen, die in der Gesamtheit der Produkte von Geistestätigkeiten zum Ausdruck kämen, nicht durch deren Analyse erkannt, sondern intuitiv behauptet (vgl. z. B. FLITNER 1939, S. 39).

Die Forderung nach *Einheitlichkeit* der Grundbildung bzw. der Maturität (FLITNER 1961, S. 33–41) folgt zwar aus dem für alle Schüler gemeinsamen Ziel einer *inhaltlich* verstandenen allgemeinen Hochschulreife. Das heißt aber nicht, daß alle Gymnasien im Fächerkanon ihrer Oberstufe ganz übereinstimmen sollen. Vielmehr unterscheidet FLITNER (1961, S. 103) zwischen den beiden Typen des altsprachlichen Gymnasiums und der Normalform des Gymnasiums. Auch spricht er sich dafür aus, daß die Gymnasien ihren Schülern „zusätzliche Schwerpunktstudien“ ermöglichen, die ihrem speziellen Interesse entsprechen (FLITNER 1961, S. 102–103; FLITNER [1959] <sup>3</sup>1967, S. 56). Gleichwohl könne der gemeinsame Kern der Grundbildung in allen Gymnasien gesichert werden, da diese Differenz nur in der Art der Fremdsprachen und in den quantitativ kaum ins Gewicht fallenden Arbeitsgemeinschaften für Schwerpunktstudien bestehen sollen (FLITNER 1961, S. 34, 92–93, 102–103).

Mit der *Ganzheitlichkeit* schließlich ist eine innere und äußere Ganzheit gemeint: zunächst die Integration der Wirkungen der verschiedenen Schulfächer im Resultat der Grundbildung (FLITNER 1961, S. 26–27, 107–108). Mit der äußeren Ganzheit wird stückweise als Pendant zur *universellen* Bildung der Kräfte des Subjekts auf seiten des Objekts die elementare, dem Jugendalter angemessene Einführung in *alle* unterschiedlichen wissenschaftlichen Denkformen gefordert. Diese Forderung wird wiederum durch das Ziel der *allgemeinen* Hochschulreife begründet, die den „Zugang zu sämtlichen Fakultäten und wissenschaftlichen Denkformen“ ermöglichen soll (FLITNER 1961, S. 32, 39–41, 110–111).

Ich übergehe hier jene Fächer (wie Leibesübungen, Musik, bildende Kunst), die zwar im Sinne des humanistischen Ziels der Hochschulreife (vgl. FLITNER 1961, S. 15–27) ebenfalls der universellen Kräftebildung dienen sollen, nicht aber zum streng wissenschaftspropädeutischen Kanon (*pragmatisches* Ziel der Hochschulreife) zählen; sie werden daher in den vier Initiationen nicht berücksichtigt.

Fragen wir nach der damit bereits angedeuteten Bestimmung der *speziellen* Merkmale wissenschaftlicher Grundbildung, so stoßen wir auf einen Argumentationsstrang, der – entgegen der Erwartung aufgrund der allgemeinen Merkmale – nicht auf eine Repräsentation der in der Universität praktizierten wissenschaftlichen Denkformen in entsprechend elementarisierten, wissenschaftspropädeutischen Schulfächern abzielt, sondern durch Auslegung der Hauptepochen der europäischen *Geistes- und Realgeschichte* Kriterien für die Auswahl von Fächern für die gymnasiale Oberstufe zu gewinnen sucht. Durch diese interpretierende Aneignung der Geistes- und Realgeschichte fügt FLITNER die Aufgabe der gymnasialen Oberstufe in die europäische Tradition ein.

Auf diese Weise erfaßt er die beiden Symbolsysteme Mathematik und Sprache (FLITNER [1959] <sup>3</sup>1967, S. 47–54), durch welche die von ihm in der Reihenfolge ihrer historischen Genese aufgezählten Sachgebiete – die erwähnten Hauptepochen – vermittelt würden:

1. „die griechische Philosophie und Wissenschaft“,
2. das „prophetisch-apostolische Glaubens- und Lebensverständnis“,
3. moderne Naturwissenschaft und Technik und
4. die „bestehende Staats- und Rechtsordnung“ samt ihrer Entstehung in den beiden letzten Jahrhunderten (FLITNER <sup>3</sup>1967, S. 69–70; FLITNER 1961, S. 111).

An anderer Stelle bezeichnet FLITNER diese Sachgebiete durch die in angewandten *Methoden* (FLITNER 1961, S. 41). Faßt man die beiden genannten Symbolsysteme, die vier Sachgebiete und die Methoden zusammen, so erhält man in den Grundzügen jenen berühmten Tutzinger Maturitätskatalog (1958, in: SCHEUERL 1962, S. 155–157), der in den Tutzinger Hochschulreifegesprächen zwischen KMK und WRK auf Vorschlag des von FLITNER geleiteten Schulausschusses der WRK erarbeitet wurde und der seit Ende der fünfziger Jahre bis zum Ausgang der sechziger Jahre in den Kultusministerien als eine allgemeine Richtschnur für die Beurteilung der verschiedenen Wege zur Hochschulreife benutzt wurde (SCHEUERL 1969, S. 22–23).

Den Entwurf für diesen Maturitätskatalog hatte der Schulausschuß der WRK allerdings bereits *unabhängig* von der Feststellung der beiden Symbolsysteme Sprache und Mathematik und der vier Sachgebiete, in die jeder künftige Abiturient eingeführt werden sollte (daher „Initiationen“ genannt), aufgrund von Gesprächen mit Hochschullehrern empi-

risch zusammengestellt<sup>1</sup>. FLITNER suchte nur das Prinzip, das diesen so entstandenen Katalog begründen – nicht prüfen – sollte (FLITNER <sup>3</sup>1967, S. 36):

„Hinter dem empirisch-additiven Katalog der Maturitätsforderungen wird damit für die hermeneutische Besinnung ein zweiter Katalog sichtbar, der nun nicht mehr Einzelgegenstände oder Stoffe und Fächer umschreibt (sc. wie der empirische Katalog), sondern diejenigen elementaren, fundamentalen und unentbehrlichen Initiationen selber, deren Vollzug durch die Fächer und Stoffe hindurch geschehen muß und unerläßlich ist für jeden, der verstehen will, was in unserer geistigen und moralischen gesellschaftlichen Welt vorgeht.“ (SCHEUERL 1962, S. 36 in seinem Bericht über das Referat, das FLITNER im 1. Tutzingener Hochschulreifegespräch (1958) gehalten hat).

Das von FLITNER formulierte Prinzip lautet: Einführung in die Hauptepochen der europäischen Geistes- und Realgeschichte. Daß FLITNER vier solcher Epochen unterscheidet, läßt sich auf das Vorbild von HEGEL und TROELTSCH zurückführen (FLITNER <sup>3</sup>1967, S. 54; vgl. KUTSCHA 1978, S. 41); seine Abweichung von deren Tetrade besteht nur darin, daß er den „germanischen Ursprung“ der „deutschen Bildung“ austauschte gegen das vierte Sachgebiet (historisch-politisches Sachgebiet). Die beiden Symbolsysteme Sprache und Mathematik hingegen begründet er nicht durch dieses Prinzip, sondern durch Rekurs auf die Tatsache, daß sie schon immer in der Schule als grundlegende Kenntnisse vermittelt wurden (FLITNER <sup>3</sup>1967, S. 47–54). Sie werden dadurch auf die vier Initiationen bezogen, daß sie als allgemeine Mittel für ihre Aneignung verstanden werden.

Die Beziehung dieser Initiationen auf die wissenschaftliche Grundbildung wird also nicht durch Anforderungen der Universität, sondern durch einen bildungstheoretischen Grundsatz (Einführung in die Hauptepochen der europäischen Geistes- und Realgeschichte) begründet (vgl. KUTSCHA 1978, S. 40–41). Inwiefern diese Initiationen eine „unentbehrliche Grundlage aller universitären Studien bilden“ (FLITNER <sup>3</sup>1967, S. 59), wird nicht nachgewiesen.

Aus dieser unterschiedlichen Herkunft der vier Initiationen und der beiden Symbolsysteme einerseits, des empirischen Maturitätskatalogs andererseits folgt, daß die oben beobachtete grundsätzliche Übereinstimmung zwischen beiden *zufällig* ist. Von einer Begründung des Maturitätskatalogs durch Rekurs auf die Anforderungen eines Universitätsstudiums kann daher nicht gesprochen werden, sondern nur von einer bildungstheoretischen Begründung, die zufällig erscheint. Mit diesem Ergebnis stimmt FLITNERS Auffassung überein, daß die Ziele der wissenschaftlichen Grundbildung letztlich nur durch *Konsens* (z. B. zwischen KMK und WRK) begründet werden können (FLITNER [1959] <sup>3</sup>1967, S. 39; vgl. FLITNER 1969, S. 8).

Ich übergehe die Frage, weshalb das von FLITNER erarbeitete Konzept einer wissenschaftlichen bzw. zyklischen Grundbildung in der Saarbrücker KMK-Vereinbarung zur Reform der gymnasialen Oberstufe (1960) nicht durchgesetzt, sondern durch das damals vom

1 Der Katalog dieser Anforderungen ist bei SCHEUERL 1962, S. 33–35 abgedruckt; er findet sich ebenfalls bei FLITNER (1959) <sup>3</sup>1967, S. 33–36. Ob der Unterschied zwischen diesen beiden Katalogen darauf zurückzuführen ist, daß FLITNER den von ihm veröffentlichten Katalog aufgrund der Diskussion in dem 1. Tutzingener Hochschulreifegespräch (1958) variiert hat (so SCHEUERL 1962, S. 35 Anm. 30), oder darauf, daß unterschiedlich ausführliche Berichte über die Befragung der Hochschullehrer mitgeteilt werden, kann hier nicht entschieden werden. Gegen eine Veränderung durch FLITNER spricht, daß dieser den Katalog als Ergebnis der erwähnten Befragungen referiert (FLITNER <sup>3</sup>1967, S. 33).

baden-württembergischen Kultusminister STORZ vertretene – danach von VON CUBE (1960) aufgegriffene – Prinzip der Bildung durch „produktive Einseitigkeit“ eingeschränkt wurde (vgl. SCHEUERL 1964, S. 108, 112–113; SCHINDLER 1974, S. 168–169).

### 3. Verstärkung des Prinzips der produktiven Einseitigkeit: Minimum des gemeinsamen Pflichtbereichs

Das Prinzip der Bildung durch produktive Einseitigkeit erhielt in der didaktischen Diskussion seit Mitte der sechziger Jahre stärkeren Auftrieb. Diese Entwicklung ist im Zusammenhang der beiden Ziele Chancengleichheit (durch Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Interessen) und Wissenschaftspropädeutik zu verstehen (vgl. SCHINDLER 1980, S. 179–180). Ich konzentriere mich auf die Wissenschaftspropädeutik.

Das Stichwort dieser der FLITNERSchen Position sich entgegengesetzten Richtung, die auf eine entschiedene Verringerung des gemeinsamen Pflichtbereichs zielte, lautet *Spezialisierung*. Als repräsentative Vertreter der bezeichneten Richtung sind VON HENTIG und BLANKERTZ bzw. die von ihm geleitete PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW (im folgenden PK KOLLEGSTUFE NW) zu nennen, die im Jahre 1972 das gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen erprobte Kollegs Schulmodell vorlegte. Obwohl VON HENTIG (1966) eine Integration der beiden letzten Klassen – später (VON HENTIG u. a. 1971, S. 33) der drei Klassen – der gymnasialen Oberstufe und des ersten Studienjahres in einem Oberstufen-Kolleg beabsichtigt und damit für unsere Frage nach der Studienvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe bzw. in Sekundarstufe II eigentlich ausscheidet, ist hier auf seine Position einzugehen. Seine Überlegungen zur Wissenschaftspropädeutik wirkten sich nämlich auch auf Konzepte zur Neugestaltung der Sekundarstufe II (Kollegs Schule in NORDRHEIN- WESTFALEN; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969a, 1969b, 1970) aus. VON HENTIG weist FLITNERS Rechtfertigung seines Kanons für die gymnasiale Oberstufe vor allem mit folgendem Argument zurück, das sich gegen FLITNERS bildungstheoretische Begründung richtet und das später von der PK KOLLEGSTUFE NW (<sup>2</sup>1974, S. 20–22; vgl. VON HENTIG 1973, S. 401) aufgenommen wird: „Die Theorie vom objektiven Geist ist an der radikalsten ihrer eigenen Konsequenzen, am Historizismus (d. h. an der Relativierung aller Wertsysteme, CH. L.; vgl. SCHOLTZ 1974), zugrunde gegangen; die Möglichkeit, einen Zyklus maßgebender Gegenstände oder einen Zyklus maßgebender Personen (die „Gebildeten“) aufzustellen, ist durch die Entwicklung der Wissenschaften, die politisch-sozialen Veränderungen und die Entstehung einer Weltzivilisation endgültig aufgehoben“ (VON HENTIG 1966, S. 135).

Bei dieser Zurückweisung eines jeglichen Kanons allgemeinverbindlicher Inhalte als Erbe einer absolet gewordenen Theorie des objektiven Geistes (vgl. FULDA 1974, Sp. 191–199) tut VON HENTIG folgenden ihm einzig verbleibenden Schritt: er sucht in der *formalen* Bildung das Kriterium allgemeiner Bildung, kündigt das gleichberechtigte Nebeneinander inhaltlicher und formaler Elemente (d. h. der wissenschaftlichen Methoden) in FITNERS Gymnasialtheorie also auf und zerschneidet damit dessen inhaltliche Verknüpfung gymnasialer Bildung mit der geistes- und realgeschichtlichen Tradition. Diese formale Bildung wird – ein weiterer Bruch mit der Tradition – nicht im Sinne des deutschen Idealismus (HUMBOLDT) als formale Bildung der Kräfte des Subjekts, sondern mit Blick

auf das Formale der *Wissenschaften* definiert. Mit diesem Formalen ist die „Wissenschaft (als) die allgemeinste Form von allgemeiner Bildung“ gemeint, d. h. die „Methoden der Objektivierung und Abstraktion, der Kommunikation und Kooperation – also ... (die) Methoden, die die Spezialisierung erst sinnvoll und aushaltbar machen“ (VON HENTIG 1966, S. 146; vgl. VON HENTIG 1968, S. 34–43).

Spezialisierung auf jeweils nur zwei Fächer (Wahlfächer) im Oberstufen-Kolleg wird aufgrund des Entwicklungsstandes der Wissenschaft als unvermeidbar vorausgesetzt. Kommunikation und Kooperation beziehen sich im Kontext der Wissenschaftspropädeutik nicht nur auf die Verknüpfung verschiedener Spezialdisziplinen in Projekten (z. B. im Gesamtunterricht), sondern auch auf die gemeinsame Verständigung über einen vernünftigen Umgang mit Ergebnissen empirisch-analytischer Wissenschaft. Damit folgt VON HENTIG dem Wissenschaftsbegriff von HABERMAS<sup>2</sup>. In gleichem Sinne (und offensichtlich in Abhängigkeit von VON HENTIG) erkennt die PK KOLLEGSTUFE NW (<sup>2</sup>1974, S. 22–23, 25–31) nach Zurückweisung einer inhaltlichen Definition von Allgemeinbildung in der Wissenschaftlichkeit der Schulfächer das einzige gegenwärtig noch anzuerkennende Kriterium für eine *allgemeine* Bildung, ebenfalls verknüpft mit der Einübung in Spezialisierung und Kooperation<sup>3</sup>.

Wenn also *formale Wissenschaftspropädeutik* das einzige allgemeinverbindliche Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsfächern geworden ist, so daß in VON HENTIGS Modell der Weg zur sukzessiven inhaltlichen Spezialisierung auf ein Studium durch sein Oberstufen-Kolleg und bei der PK KOLLEGSTUFE NW der Weg zur Gleichberechtigung gymnasialer und beruflicher Bildungsgänge hinsichtlich ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion freigegeben wird, so stellt sich folgende Frage: Weshalb wird in beiden Modellen gleichwohl an einem – wenn auch schmalen – *inhaltlichen* Kanon von Fächern festgehalten, der für *alle* Schüler *verbindlich* sein soll? Welchem Zweck sollen diese Fächer dienen, wo es doch Hauptzweck der Kollegschule bzw. des Oberstufen-Kollegs ist, im Medium der Wissenschaftlichkeit *Spezialisierungen* teils in Richtung auf ein Studium (VON HENTIG), teils in die beiden Richtungen sowohl einer Berufsausbildung als auch einer Wissenschaftspropädeutik (Kollegschule) zu ermöglichen?<sup>4</sup>

Für das *Oberstufen-Kolleg* werden fünf Fächer im Umfang von etwas mehr als einem Drittel der Gesamtwochenstundenzahl eines Kollegiaten vorgeschrieben (Ergänzungsunterricht: Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Politik, Kunst; VON HENTIG u. a. 1971, S. 47–51). Die Auswahl dieser fünf Fächer wird durch fünf Paare von Funktionszielen begründet. Mit „Funktionszielen“ sind jene Leistungen gemeint, die die wissenschaftlichen Fächer durch ihre Inhalte und Methoden für den Lernenden und für die Gesellschaft erbringen. Auch wenn mehrere Fächer zur Erreichung eines jeden Funktionsziels

2 VON HENTIG 1966, S. 135–136, 138–139; vgl. VON HENTIG u. a. 1971, S. 51. VON HENTIG sagt nicht, auf welche Abhandlungen von HABERMAS er sich bezieht. Zu denken ist an HABERMAS 1963, S. 124–125, 128–129.

3 VON HENTIG (1973, S. 401) weist auf diese Übereinstimmung hin.

4 Ich sehe hier ab von jener Vereinbarung der KMK (1976), die den Kollegschulversuch an die Vorschriften der KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) bindet und damit den für das 1972er Kollegschulkonzept spezifischen Spielraum der Fächerwahl einschränkt (vgl. FINGERLE/WICKE 1982, S. 97).

beitragen; ist es zulässig, zur Veranschaulichung der Funktionsziele jenes Fach in Klammern hinzuzufügen, das vornehmlich zur Erreichung des jeweiligen Paares an Funktionszielen geeignet sei:

- „Abstraktion und Kommunikation“ (Sprache)
- „Quantifizierung und Relationierung“ (Mathematik)
- „Vereinbarung und Entscheidung“ (Politik)
- „Experiment und Objektivierung“ (Naturwissenschaften)
- „Kreativität der Wahrnehmung und Gestaltung“ (Kunst) (VON HENTIG u. a. 1971, S. 45–50).

Es ist nicht zufällig, daß diese Funktionsziele auch „Verhaltensziele“ (VON HENTIG u. a. 1971, S. 45) genannt werden. Die Leistungen der wissenschaftlichen Fächer kommen nämlich erst dadurch zustande, daß sie das Verhalten jener Menschen prägen, die sich die verschiedenen Wissenschaften angeeignet haben und dann mit ihnen umgehen. So entsteht der Zusammenhang von „Handlungsstruktur und Wissenschaftsstruktur“ (VON HENTIG u. a. 1971, S. 45).

Was haben diese so verknüpften Funktions- und Verhaltensziele mit der Vorbereitung auf ein Studium zu tun? Durch sie soll (1) die schmale Basis der beiden Wahlfächer erweitert werden, um dem Kollegiaten aufgrund einer Kenntnis von Alternativen eine rationale Wahl von Studienfächern zu ermöglichen, was auch eine Umorientierung von seinen beiden Wahlfächern auf neue Fächer bedeuten kann. Durch diese fünf Fächer, die bezeichnenderweise dem *Ergänzungs*unterricht zugeordnet werden, soll also der Einseitigkeit einer Spezialisierung auf die beiden Wahlfächer entgegengewirkt und damit teilweise jener Effekt erreicht werden, den FLITNER mit der Ganzheit des gymnasialen Fächerkanons anstrebt. Die Funktions- und Verhaltensziele erleichtern (2) dadurch eine „bestmögliche Nutzung der Transfermöglichkeiten“ (VON HENTIG u. a. 1971, S. 45) der Methoden der verschiedenen Fächer für analoge Sachverhalte, daß jedem Paar dieser Ziele *verschiedene* Fächer zugeordnet werden. Offensichtlich soll damit die Basis für ein interdisziplinäres Studium gelegt werden. Das Paar der Funktions- und Verhaltensziele „Vereinbarung und Entscheidung“ (Politik) schließlich soll (3) die soziale Rolle des Kollegiaten ausbilden. Damit ist nicht nur eine allgemeine – über die Studienvorbereitung hinauschießende – Befähigung zum Leben in der Gesellschaft gemeint. Der Kollegiat soll auch speziell über die Funktion der Wissenschaft in der Gesellschaft und über die deswegen stattfindenden *politischen* Entscheidungen über Ziele und Mittel der Wissenschaft aufgeklärt werden (VON HENTIG u. a. 1971, S. 45–49).

Die genannten fünf Paare von Funktions- und Verhaltenszielen umschreiben jenen Kern von Qualifikationen, der von allen Kollegiaten zur sukzessiven Hinführung zum Studium angeeignet werden soll. Es ist zwar plausibel, daß die zugeordneten Fächer zur Erreichung dieser Ziele und damit des gemeinsamen Kerns von Qualifikationen beitragen. Wie aber wird begründet, daß diese Ziele – und nicht mehr oder weniger oder andere – der Studienvorbereitung dienen? Die gesuchte Begründung fehlt. Die Autoren weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, daß ihre Aussagen über den gemeinsamen Kern der Studienvorbereitung nur den Charakter von *Hypothesen* haben, die durch einen – zur Zeit erfolgenden – Schulversuch überprüft werden sollen (VON HENTIG u. a. 1971, S. 45). Eine solche Einschränkung ist in FLITNERS Theorie der Hochschulreife nicht zu erkennen. In Entgegensetzung zur Theorien der Hochschulreife dieser Art werden – offensichtlich im

Sinn der „realistischen Wendung“ der Pädagogik (ROTH 1962) – alle vorhergehenden Modelle für einen wissenschaftspropädeutischen Kanon von Fächern mit Recht kritisiert: „Obgleich alle Erkenntnisse und Fertigkeiten eine Grundlegung in der Wissenschaft suchen, ist die Bestimmung dessen, was zur gemeinsamen Grundlegung der Wissenschaften selbst gehört, nie mit wissenschaftlichen Mitteln vorgenommen worden“ (VON HENTIG u. a. 1971, S. 43).

In einem Ergänzungsverhältnis zu den spezialisierten Bildungsgängen steht auch im *Kollegschulkonzept* (1972) der für alle Schüler verbindliche Pflichtbereich („obligatorischer Bereich“), der einen noch kleineren Teil der Gesamtstundenzahl einnimmt ( $\frac{1}{4}$  bis  $\frac{1}{2}$ ) (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 35). Aber anders als im HENTIGSchen Modell der *fachgebundenen Hinführung auf ein Studium soll die Ergänzung nicht einer Erweiterung der Möglichkeiten für eine Studienfachwahl dienen. Vielmehr wird vorausgesetzt, daß die allgemeine Hochschulreife über die Wissenschaftspropädeutik in den spezialisierten Bildungsgängen erworben wird* (z. B. im doppelt-qualifizierenden Bildungsgang für künftige Erzieher: Abitur und Berufsausbildung), so daß sich Ergänzungen wie im Modell VON HENTIGS erübrigen.

Die beiden weiteren Funktionen der obligatorischen Fächer im Oberstufen-Kolleg und die folgenden drei *Ergänzungsfunktionen* des obligatorischen Bereichs im Kollegschulmodell hingegen überschneiden sich:

(1) Die Wissenschaftspropädeutik soll im obligatorischen Bereich durch wissenschaftstheoretische Reflexionen auf die Fächer der spezialisierten Bildungsgänge, d. h. durch Reflexionen auf ihren „Begriff und ihre Methode“ (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 55), auf ihre gesellschaftliche Funktion und – unter dem Aspekt interdisziplinärer Kooperation – auf ihre Beziehung zu anderen Fächern vertieft werden (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 54–55; vgl. ebd. S. 30 und 52). Insbesondere der letztgenannte Zweck erfordert einen für alle Kollegschüler – einschließlich jener in rein beruflichen Bildungsgängen – gemeinsamen obligatorischen Bereich, weil nur so die speziellen Fachdisziplinen der verschiedenen Schwerpunktprofile durch Zusammenführung der sie erlernenden Kollegschüler aufeinander bezogen werden können (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 92–93).

Die Einführung in interdisziplinäres Arbeiten und die Betrachtung über die Funktionen der Fächer in der Gesellschaft erinnern grundsätzlich an die zweite und dritte Aufgabe, die VON HENTIG u. a. (1971) den obligatorischen Fächern zuschreiben. Bei der Allgemeinheit dieser Funktionen überrascht es nicht, daß sich die fachliche Zusammensetzung im obligatorischen Bereich des Kollegschulmodells von jener im Oberstufen-Kolleg unterscheidet: Für die beschriebene erste Ergänzungsfunktion wird ein Fachgebiet „Gesellschaftslehre“ konzipiert, eine Kombination von Soziologie, Politologie, Ökonomie und Geschichtswissenschaft (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 55). Die Einbindung wissenschaftstheoretischer Reflexionen in dieses so differenzierte Fachgebiet wird nicht nur durch die intendierte Analyse der gesellschaftlichen Funktionen der jeweiligen Wissenschaft, sondern auch durch die Aufgabe einer ideologiekritischen Prüfung der gesellschaftlichen Voraussetzung der jeweiligen – in dem entsprechenden Fach behandelten – Wissenschaft gerechtfertigt (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 29, 54–57).

(2) Die obligatorische Gesellschaftslehre soll den Kollegschüler zugleich zur „Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben“ (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 55) befähigen

(vgl. die dritte Aufgabe des Ergänzungsunterrichts im Oberstufen-Kolleg). Zu diesem Zweck wird der Unterricht in der deutschen Sprache hinzugefügt, da soziales Handeln „mit Sprache in umgangssprachlicher Interaktion vermittelt“ sei (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 55–56; vgl. BLANKERTZ 1975, S. 93–94).

(3) Neben diesen sich auf die Öffentlichkeit richtenden Interessen werden – in einer *abschließenden Ergänzung* – die *individuellen* Interessen des Kollegschülers (paradoxe-weise) ebenfalls im *obligatorischen* Bereich berücksichtigt: im „Interesse der Selbstfindung des Kollegschülers“ (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 55) werden Philosophie, Religion und Kunst als weitere fachliche Aspekte in den obligatorischen Bereich einbezogen.

Wie wird der obligatorische Bereich im Kollegschulmodell begründet? Eine bildungstheoretische Legitimation dieses ergänzenden Bereichs durch das oben erläuterte Kriterium *formaler* Allgemeinbildung ist nicht möglich. Denn durch den obligatorischen Bereich werden bestimmte *Inhalte für alle Kollegschüler vorgeschrieben, während nach der bezeichneten Bildungstheorie nur formale* Kriterien (Wissenschaftsorientiertheit und das Prinzip der Kritik bei der Vermittlung fachlicher Lernziele) allgemeinverbindlich sein sollen (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 22–23). So lautet die Kritik RUHLOFFS (1975), der in der Konzeption des obligatorischen Bereichs eine bildungstheoretische *Inkonsequenz* erkennt und daher den Verzicht auf diesen Bereich für die Konsequenz der genannten Bildungstheorie hält. Allerdings vernachlässigt er damit jenes Argument, mit dem das Erfordernis eines obligatorischen Bereichs zum Teil begründet wird: zur *Lebensbewältigung* müßten bestimmte *Lerninhalte* vermittelt werden, die „in einer bestimmten geschichtlichen Lage für alle Menschen einer Gesellschaft“ (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 20; vgl. ebd. S. 24) unerlässlich seien. Insoweit wird der obligatorische Bereich dem wissenschaftspropädeutischen Kriterium *formaler* Allgemeinbildung entzogen und dem für *alle* Schüler aufgestellten Zweck (Lebensbewältigung) untergeordnet. Dieser Zweck wurde in der zweiten und dritten Ergänzungsfunktion des obligatorischen Bereichs sichtbar: *Befähigung zur „Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben“* und *Selbstfindung*.

Ferner soll der obligatorische Bereich auch dem *wissenschaftspropädeutischen* Zweck dienen (erste Ergänzungsfunktion). Da die Wissenschaftstheorie unter der ins Kollegschulkonzept übernommenen ideologiekritischen Fragestellung auf Aspekte der Fächer Soziologie, Politologie, Ökonomie und Geschichtswissenschaft angewiesen ist, werden die entsprechenden fachlichen Aspekte verbindlich gemacht. Durch die so – nicht also durch den Zweck *inhaltlicher* Allgemeinbildung – begründeten fachlichen Aspekte der Gesellschaftslehre wird zugleich die fachliche Basis für die Befähigung zur „Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Leben“ gelegt. Die fachlich so bestimmte Gesellschaftslehre dient also *beiden* Zwecken: der Wissenschaftstheorie (und damit der Wissenschaftspropädeutik) und der Lebensbewältigung.

Der wissenschaftspropädeutische Anteil des obligatorischen Bereichs ist kleiner als im Pflichtfach des Oberstufen-Kollegs, der durch fachliche Ergänzungen eine Umorientierung auf ein neues Studienfach ermöglichen soll. Eine solche Ergänzung ist – wie gezeigt – nach dem Kollegschulmodell nicht erforderlich. Daher ist die weitere Verringerung des Pflichtbereichs im Kollegschulmodell gerechtfertigt. Damit tritt zugleich jener Kern dieses

Bereichs deutlich hervor, der durch einen Schulversuch nicht in Form von Hypothesen überprüft werden kann: Ist eine Überprüfung von Hypothesen über eine angemessene Vorbereitung auf ein Studium schon schwierig genug, so dürfte es aussichtslos sein, analog Hypothesen zur Vorbereitung auf die Lebensbewältigung auf ihre Bewährung hin zu überprüfen.

#### 4. Der Kompromiß zwischen den beiden extremen Bestimmungen der Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs: die Bonner Vereinbarung der KMK (1972)

Die im Oberstufen-Kolleg von HENTIGS vertretenen Prinzipien einer *Spezialisierung* im *allgemeinen* Medium der *Wissenschaftspropädeutik* und einer *Reduktion* des gemeinsamen Pflichtbereichs wurden nicht nur vom Kollegs Schulmodell (1972), sondern auch – etwas abgeschwächt – von der Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGRATES in ihre Empfehlungen (1969a, S. 70–78; 1969b, S. 48–49, 62–65; 1970, S. 33–35, 75–77, 170–172) übernommen (vgl. KUTSCHA 1978, S. 54); sie erhielten dadurch eine größere politische Bedeutung<sup>5</sup>.

FLITNERS Konzept einer maximalen Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs wurde vom damaligen Schulausschuß der WRK in dessen „Kriterien der Hochschulreife“ (1969) im Sinne einer Dominanz des Pflichtbereichs („Grundanforderungen“) und einer – im Verhältnis zu FLITNERS Konzept – stärkeren Akzentuierung durch individuell zu bildende Schwerpunkte in zwei (nur ausnahmsweise in drei) wissenschaftlichen Fächern („gehobene Anforderungen“) erneuert (WRK 1969, S. 27–35; zur Frage einer inhaltlichen Kontinuität zwischen dem Konzept FLITNERS und dem der WRK 1969 vgl. FINGERLE/WICKE 1982, S. 103–104). Der in drei Aufgabenfelder untergliederte Pflichtbereich wird zumeist durch Fächer, im übrigen durch Themengebiete beschrieben, die für alle Schüler verbindlich sind. Wenn die Relation von Pflichtbereich und Wahlbereich (Schwerpunktbildung in zwei Fächern) auch nicht quantifiziert wird, so kann man ihn doch auf eine Proportion von 2:1 veranschlagen<sup>6</sup>. In beiden Fällen (DEUTSCHER BILDUNGRAT 1969–1970; WRK 1969) ist also eine Abschwächung der vorhergehenden Extreme einer minimalen bzw. einer maximalen Bestimmung des gemeinsamen Pflichtbereichs zu beobachten.

Die gegenwärtig geltende Bonner Vereinbarung der KMK (1972) stellt *einen Kompromiß* zwischen diesen beiden dergestalt fortwirkenden Positionen dar. Der Kompromiß (vgl. HOLZAPFEL 1976, S. 21–23; KUTSCHA 1978, S. 50–51) zeigt sich in folgenden Regelungen der Bonner Vereinbarung (KMK 1972). Zwar dominiert der gemeinsame Pflichtbereich mit einem Anteil von  $\frac{2}{3}$  der Gesamtstundenzahl (KMK 1972, Ziff. 3.2; vgl. WRK 1969), zusammen mit dem kleineren Wahlbereich erlaubt er aber, im Rahmen der von der Bonner Vereinbarung vorgeschriebenen drei Aufgabenfelder eine bedeutend größere

5 Daß das Kollegs Schulmodell des Landes Nordrhein-Westfalen (1972) auch von den Empfehlungen der Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGRATES (1970) wichtige Anregungen übernahm, braucht hier nicht weiter verfolgt zu werden.

6 Ich gehe dabei von dem Regelfall einer Wahl von zwei wissenschaftlichen Fächern mit gehobenen Anforderungen (den Leistungsfächern in der späteren KMK-Vereinbarung 1972) im Umfang von 10–12 Stunden und einer Gesamtwochenstundenzahl von 30 Stunden aus.

Anzahl *individuell* akzentuierter Bildungsgänge zu verwirklichen, als es von der WRK (1969) vorgesehen ist. In dieser stärkeren Individualisierung schlägt sich das Konzept des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1969a und b, 1970) nieder.

Eine solche stärkere – dem Grundsatz der Spezialisierung folgende – Individualisierung der Bildungsgänge wird durch eine Veränderung des WRK-Konzepts (1969) ermöglicht. Die drei Aufgabenfelder (das „sprachlich-literarisch-künstlerische“, das „gesellschaftswissenschaftliche“ und das „mathematisch-naturwissenschaftlich-technische“, KMK 1972, Ziff. 4.1), die im wesentlichen aus den „Kriterien der Hochschulreife“ (WRK 1969, S. 33–35) übernommen wurden, werden nicht durch verbindliche Fächer für alle (wie im WRK-Konzept 1969), sondern durch ein Spektrum von Fächern vertreten, aus denen – im Rahmen bestimmter Pflichtbindungen (KMK 1972, Ziff. 4.1, 7.5.1–7.5.2, 7.7) – *ausgewählt* werden muß. Nur wenige Fächer sind für *alle* Oberstufenschüler verpflichtend (im Umfang von zwei Halbjahreskursen: Deutsch, eine Fremdsprache, ein literarisches bzw. ein künstlerisches Fach, Mathematik; im Umfang von vier Halbjahreskursen: Naturwissenschaften und Sport; nach den jeweiligen Landesbestimmungen: Religionslehre).

Die Festlegung dieser Fächer wird von der KMK in ihrem einführenden Bericht zur Bonner Vereinbarung nicht begründet. In unserem Zusammenhang interessiert aber auch die Begründung der drei genannten Aufgabenfelder. Wenn die Bindung durch sie auch abstrakter ist als die Festlegung auf bestimmte Fächer, so konstituiert sie doch ebenfalls – auf einem den Initiationen FLITNERS vergleichbaren Abstraktionsniveau – einen gemeinsamen Pflichtbereich: alle Aufgabenfelder müssen etwa gleichgewichtig in jedem Bildungsgang vertreten sein (KMK 1972, Ziff. 7.5.1). Sie werden dadurch begründet, daß sie „die Orientierung sichern, die für das Zurechtfinden und das gegenseitige Verständnis in einer komplizierten und interdependenten Gesellschaft unerlässlich ist“ (KMK 1972, S. 9).

Auch die drei Aufgabenfelder werden also nicht durch Beziehung auf Studienanforderungen, sondern *allgemeiner* begründet (wie die Initiationen FLITNERS). Damit wird offensichtlich die Konsequenz daraus gezogen, daß die gymnasiale Oberstufe „einerseits ein Weg zur Hochschule (ist) ... , andererseits ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit“ (KMK 1972, Ziff. 1). Diese Allgemeinheit erinnert an ROTHs Begründung jener drei in Anlehnung an die „American Academy of Arts and Sciences“ unterschiedenen „großen Wissenschaftsbereiche“ (Geisteswissenschaften, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften), die ein Vorbild für die Entwicklung der drei Aufgabenfelder im WRK-Konzept (1969, S. 25) und damit auch für jene in der Bonner Vereinbarung abgaben. Erst ROTHs Argument, daß die drei genannten Wissenschaftsbereiche deswegen in *jeder* Schule repräsentiert werden müßten, weil „unser gesellschaftliches, kulturelles und politisches Leben von allen Wissenschaften und Künsten abhängt“ (ROTH 1968, S. 74), macht wenigstens plausibel, daß die Einführung in diese drei Bereiche – und analog die in die drei Aufgabenfelder – zur Orientierung in einer Gesellschaft erforderlich ist, die von diesen Wissenschaften und Künsten abhängt.

Der Rückgang bis zu ROTH (1968) macht eine weitere – im Sinne des Prinzips der Individualisierung (BILDUNGSRAT 1969–1970) und in Abweichung von der WRK (1969) eingeführte – Regelung in der Bonner Vereinbarung verständlich: die Freigabe der *Wahl* von Fächern aus den drei Aufgabenfeldern. Sie wird dadurch begründet, daß die Fächer *innerhalb* der drei Wissenschaftsbereiche wegen der weitgehenden Übereinstimmung im

Wissenschaftsmethodischen „teilweise austauschbar“ sind (ROTH 1968, S. 74). Nur so könne die oben begründete Einführung in die drei umfangreichen Wissenschaftsbereiche realisiert werden. Analoges gilt für die Fächer in den drei Aufgabenfeldern. Allerdings bleibt unklar, welche Fächer in den drei Feldern gegeneinander austauschbar sind, da sie nur „teilweise austauschbar“ sind (vgl. die Kritik bei SCHINDLER 1982, S. 79–80).

##### 5. Gegenwärtige Tendenzen zur Erweiterung des gemeinsamen Pflichtbereichs: Rückkehr zur „wissenschaftlichen Grundbildung“ W. FLITNERS?

Im dargestellten historischen und systematischen Bezugsrahmen sind die eingangs genannten Beschlüsse von KMK und WRK (beide 1977) und ihre Auswirkungen zu interpretieren.

Wenn die KMK in ihrem sogenannten Lübecker Beschluß Maßnahmen zur „Sicherung der gemeinsamen Grundbildung“ (KMK 1977 a, Ziff. 3.5) vereinbart, so meint sie damit – trotz verbaler Annäherung an FLITNERS Entwurf einer Grundbildung (Austausch des Terminus „Grundausbildung“, KMK 1972, Ziff. 1), gegen „Grundbildung“, KMK 1977 a, Ziff. 3.5; vgl. KMK 1977 b, Ziff. 1.1.2–1.1.3) – keinen Schritt in diese Richtung. Weder wird der in Relation zu FLITNERS Konzept kleinere Pflichtbereich vergrößert noch werden – wie es der DEUTSCHE PHILOLOGENVERBAND (1976) forderte – weitere Fächer dieses Bereichs festgelegt, wenn man von der Einbeziehung des Faches Geschichte in den Kanon der verbindlichen Fächer absieht (KMK 1977 a, Ziff. 3.3).

Die hier interessierenden neuen Regelungen sind *struktureller* Art. Sie sichern – zur Vermeidung einer zu starken *Spezialisierung* – eine breitere fachliche Bildung durch die Bestimmung, daß Leistungs- und Grundkurse nicht im *selben* Fach belegt werden sollen (KMK 1977 a, Ziff. 2.1). Zur Abwehr einer beliebigen Abfolge von Kursen fügt die KMK als positive Regelung das „Prinzip der Sequentialität (verstanden als temporäre und curriculare Folge)“ (KMK 1977 a, Ziff. 3.5) der Kurse hinzu. Doch bleibt die Reichweite dieses Prinzips, das eine *Stabilisierung* des jeweiligen Bildungsganges durch eine thematische Abfolge von Kursen innerhalb eines Faches bewirken und damit einer im Sinne des Baukastensystems möglichen Zerstreung der Kurse entgegenwirken soll, unbestimmt. Es bleibt nämlich offen, auf wieviele Jahrgänge dieses Prinzip sich beziehen soll.

Eine Rückkehr – teilweise mehr – zu FLITNERS Konzept der gymnasialen Oberstufe, wie es von der WRK (1969) mit Veränderungen erneuert worden war, fordert erst die WRK (1977):

- Die Relation von Pflicht- zu Wahlbereich soll von 2:1 (KMK 1972, Ziff. 3.2) auf 3:1 zugunsten einer Ausdehnung des Pflichtbereichs verschoben werden, mithin stärker, als die WRK es früher (WRK 1969; s. o.) vorgesehen hat. Insofern zielt sie also eine starke Annäherung an FLITNERS Konzept einer „wissenschaftlichen Grundbildung“ an.
- Die Fächer des Pflichtbereichs sollen nicht mehr aus einer Menge von Fächern eines jeden Aufgabenfeldes ausgewählt werden können, sondern – wie im WRK-Konzept (1969) – verbindlich vorgeschrieben werden (Deutsch, Mathematik, zwei Fremdsprachen, zwei naturwissenschaftliche Fächer, Geschichte und „ein weiteres Fach aus dem Bereich der Sozialwissenschaften“ (WRK 1977 b, S. 196).

Was sind die *Gründe* für dieses Votum? In der Argumentation für eine „breite einheitliche Grundbildung“ (WRK 1977b, S. 195) bezieht sich die WRK auf den doppelten Zweck 1. einer *inhaltlich allgemeinen* Vorbereitung auf ein Studium bzw. auf eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschule und 2. einer *einheitlichen* Studienvorbereitung, die eine auf weitgehend identischem Kenntnisstand aufbauende Hochschulausbildung ermöglichen soll.

Die Fragwürdigkeit dieser Argumentation liegt in der Begründung einer inhaltlich allgemeinen Hochschulreife: es wird nur *negativ* mit der Zurückweisung einer zu starken Spezialisierung argumentiert. Diese erschwere eine infolge des Numerus clausus häufig erforderliche fachliche Umorientierung auf einen ursprünglich nicht angestrebten Studiengang. Die Übertragung dieses Arguments auf die Erhöhung der Wahlmöglichkeit bei einem Eintritt in ein berufliches Ausbildungsverhältnis macht die begrenzte Reichweite dieser Argumentation nur noch deutlicher. Verzicht auf eine Spezialisierung bedeutet nämlich noch nicht eine hinreichende Vorbereitung auf eine Vielzahl beruflicher Ausbildungsgänge bzw. von Studiengängen.

Was die gesuchte *positive* Begründung der Auswahl der genannten Pflichtfächer für die Vermittlung einer allgemeinen Hochschulreife angeht, so erspart die WRK (1977b, S. 194) sich durch einen nur globalen Verweis auf die „Kriterien der Hochschulreife“ (WRK 1969) jede didaktische und bildungstheoretische Reflexion. Sie verzichtet damit zugleich darauf, zu der von ihr selbst als dringend geforderten Klärung des Begriffs der Hochschulreife (vgl. WRK 1973, S. 178) etwas beizutragen. Dieser Verzicht springt vor dem Hintergrund der referierten intensiven Reflexionen sowohl W. FLITNERS und des ehemaligen WRK-Schulausschusses (1969) als auch VON HENTIGS und der PK KOLLEGSTUFE NW um so mehr ins Auge. Nicht nur erhalten dadurch die genannten Gründe der WRK (1977b) ein größeres Gewicht. Die Zurückhaltung legt zudem folgende Vermutung nahe: für die Begründung einer „breiten einheitlichen Grundbildung“ (WRK 1977b, S. 195) scheint der Zweck, dadurch eine Integration beruflicher und allgemeiner Bildungsgänge in der Kollegschele auszuschließen, ebenfalls von Bedeutung zu sein. Diese Integration kann – wie gezeigt – nur dann verwirklicht werden, wenn auf eine *formale*, im allgemeinen Medium der Wissenschaftspropädeutik stattfindende Allgemeinbildung rekuriert wird. Durch die geforderte Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs würde also eine entscheidende Voraussetzung dieser Integration aufgehoben werden: Für die Annahme dieses Zweckes spricht, daß eine dem Thema der Oberstufenreform gewidmete Arbeitsgruppe sich auf der Jahresversammlung 1976 der WRK gegen das Kollegschulkonzept gewandt hat (WRK 1977a, S. 146).

Wie erklärt sich der Kurswechsel, den die WRK damit in der Kollegschulfrage vollzogen hat? Noch in ihrer Stellungnahme zur Bonner Vereinbarung der KMK (1972) hat sie dem Kollegschulmodell zugestimmt (WRK 1973, S. 177–178; vgl. KULTUSMINISTER VON NORDRHEIN-WESTFALEN <sup>2</sup>1974, Vorwort). Der Kurswechsel der WRK erklärt sich vermutlich folgendermaßen: sie ging ursprünglich davon aus, daß die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge der Kollegschele (Berufsausbildung *und* Abitur) die Hochschulen von jenen Abiturienten entlasten würden, die direkt einen Beruf ergreifen würden (WRK 1973, S. 178). Da eine solche Entwicklung aber nicht sicher ist, da vielmehr nur sicher ist, daß die Zahl der Abiturienten durch Einbeziehung beruflicher Bildungsgänge vermehrt

werden würde, hat die WRK sich von diesem ambivalenten Schulmodell noch *vor* dessen Erprobung distanziert.

Mit dieser Absicht einer Verringerung der Zahl der Abiturienten ist ein Motiv angesprochen, das offensichtlich ebenfalls hinter der Forderung steht, den inhaltlich festgelegten Pflichtbereich auszudehnen. Infolge dieser Ausdehnung werden nämlich der Raum für die Entwicklung *individueller* Fähigkeiten und Interessen eingeschränkt, das Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe dadurch erschwert und die Zahl der Abiturienten so verringert. Für diese Annahme spricht, daß KUNLE (einer der Mitverfasser der 1977er WRK-Thesen) dem „Dünnbrettbohren“ (KUNLE 1976, S. 114) – dem Mißbrauch des Spielraums zur individuellen Gestaltung des Bildungsganges zum Ausweichen vor schwierigen Fächern – entgegenwirken will.

Solange nicht nachgewiesen ist, daß die von der WRK gewünschte Ausdehnung des Pflichtbereichs erforderlich ist, um die Studienvorbereitung zu verbessern – so daß eine Verringerung der Abiturientenzahl nur eine mögliche Nebenfolge einer solchen qualitativen Steigerung der Studienvorbereitung sein würde –, ist die Annahme aufrechtzuerhalten, daß das Ziel einer Verringerung der Abiturientenzahl eine Rolle spielt. Die bisher von der WRK vorgetragenen Argumente reichen für diesen Nachweis nicht hin. Das dürfte ein Grund dafür sein, daß die WRK sich in einer Reihe neuer Tutzingener Hochschulreifegespräche mit der KMK (1977–1982) mit ihrem Vorschlag nicht durchsetzen konnte, die Bonner Vereinbarung durch die von ihr gewünschte Ausdehnung des Pflichtbereichs grundlegend zu reformieren (vgl. KMK/WRK 1982, S. 2, 6–7).

#### 6. Verallgemeinerung der Annahme über den Zusammenhang zwischen dem Grad der Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs und der (angestrebten) Abiturientenzahl

Die Annahme, daß die von der WRK (1977b) empfohlene Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs die Abiturientenzahl beeinflussen soll, läßt sich auf frühere Konzepte erweitern. Zu den bereits betrachteten *didaktischen* und *bildungstheoretischen* Argumenten für die Inhalte und die unterschiedliche Ausdehnung des gemeinsamen Pflichtbereichs (FLITNER<sup>3</sup> 1967 und 1961; Saarbrücker Rahmenvereinbarung der KMK 1960; Oberstufen-Kolleg VON HENTIGS 1966, 1971; Kollegschule NW 1972; WRK 1969; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969a, 1969b, 1970; Bonner Vereinbarung der KMK 1972; WRK 1977b) tritt demnach folgende *bildungsökonomische* Annahme hinzu: In Zeiten einer beabsichtigten *Expansion* der Zahl von Abiturienten wird der Anteil des gemeinsamen Pflichtbereichs am Gesamtstundenvolumen des Bildungsganges eines Oberstufenschülers reduziert. Beispiele für diese in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung der KMK (1960) nur vorsichtig eingeschlagene – in der Statistik einer ansteigenden Zahl von Abiturienten in den sechziger Jahren (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1977, S. 15) sich ausdrückende – Richtung sind in dem referierten Extrem einer Reduzierung des Pflichtbereichs bis auf  $\frac{1}{3}$  (Oberstufen-Kolleg 1966, 1971) bzw. bis  $\frac{1}{2}$  (Kollegschule 1972) des Stundenvolumens zu erkennen. In Zeiten einer beabsichtigten *Drosselung* der Abiturientenzahl wird der Versuch unternommen, den Anteil des Pflichtbereichs bis auf  $\frac{3}{4}$  des Gesamtstundenvolumens zu steigern (WRK 1977b) und damit das Erreichen des Abiturs zu erschweren. Den *mittleren*

*Kurs* zwischen diesen beiden Extremen hat die KMK in ihrer Bonner Vereinbarung (1972) eingeschlagen, um den Weg für eine mittlere Expansion der Abiturientenzahl zu öffnen.

Diese Annahme über den bezeichneten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des gemeinsamen Pflichtbereichs und der Abiturientenzahl kann durch Erörterungen über die Hochschulreife an zwei Beispielen bestätigt werden. So eröffnet FLITNER (<sup>3</sup>1967, S. 8–9, 20–29) seine Überlegungen hierzu mit der Frage, wie das Niveau der Anforderung an die Hochschulreife so gesteigert werden kann, daß auf ein *universitäres* Studium vorbereitet wird. Er schlägt das bereits erläuterte Extrem einer Ausdehnung des Pflichtbereichs vor. Als Folge einer solchen Steigerung der Anforderung an das Abitur erwartet FLITNER eine Verringerung der Abiturientenzahl; als Alternative für den so erschwerten Weg zum Abitur empfiehlt er, neben dem Abitur die Fachhochschulreife einzurichten.

Auch in der Argumentation der PK KOLLEGSTUFE NW (<sup>2</sup>1974, S. 19–25), die für eine starke Reduzierung des Pflichtbereichs plädiert, läßt sich der bezeichnete Zusammenhang zeigen: „materiale Chancengleichheit“ (PK KOLLEGSTUFE NW <sup>2</sup>1974, S. 21) im Zugang zum Abitur könne nur durch eine Integration beruflicher und allgemeiner Schulen – bei Reduktion des Pflichtbereichs – hergestellt werden.

Das Ziel einer Einschränkung bzw. einer Steigerung der Abiturientenzahl findet sich hier also nicht allein, sondern im (verhüllenden?) Kontext mit Überlegungen zu einer angemessenen Studienvorbereitung. Nur unter der Voraussetzung, daß die Höhe der studienpropädeutischen Anforderungen der Fächer in der gymnasialen Oberstufe bzw. in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II gleich ist, erhält das Ausmaß des gemeinsamen Pflichtbereichs ausschließlich die erläuterte bildungsökonomische Funktion eines Mittels zur Beeinflussung der Abiturientenzahl. Neben der Einführung des Abiturs (18./19. Jh.) und neben dem Numerus clausus wird damit ein weiteres – bereits in der gymnasialen Oberstufe wirkendes – Mittel zur Steuerung der Studentenzahlen sichtbar.

### Literatur

- BLANKERTZ, H.: Zur bildungstheoretischen Begründung des obligatorischen Bereichs in den Konzepten für eine integrierte Sekundarstufe II. In: LENZEN, D. (Hrsg.), Curriculumentwicklung für die Kollegscheule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt a. M. 1975, S. 83–95.
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE (BDI): Zur Leistungsfähigkeit der gymnasialen Oberstufe. – Ziele der Reform und ihre Verwirklichung. Memorandum des BDI. Köln 1981.
- VON CUBE, F.: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Der Weg zur Bildung im Geiste KERSCHENSTEINERS. Stuttgart 1960.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969. (a)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn 1969. (b)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER PHILOLOGENVERBAND: Entwicklungsstand der Oberstufenreform in den einzelnen Bundesländern. In: Die höhere Schule 29 (1976), S. 164–165.
- FINGERLE, K./WICKE, E.: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. Ein Literaturbericht. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 93–110.

- FLITNER, W.: Grundlegende Geistesschulung (1939). In: FLITNER, W.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965, S. 11–40.
- FLITNER, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg (1959) <sup>3</sup>1967.
- FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- FLITNER, W.: Die Hochschulreife in der heutigen Sicht. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 1–19.
- FULDA, F.: Artikel „Geist“, Abschnitt VIII. In: RITTER, R. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3. Darmstadt 1974, Sp. 191–199.
- HABERMAS, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung (1963). In: HERRLITZ, H.-G. (Hrsg.), Hochschulreife in Deutschland. Göttingen 1968, S. 116–129.
- VON HENTIG, H.: Gedanken zur Umgestaltung der Oberstufe. In: HERRLITZ 1968, S. 134–156.
- VON HENTIG, H. 1968: Schule ohne Abschluß – Universität ohne Anfang oder: Studieren als politischer Vorgang. In: SCHULZ, G.: Was wird aus der Universität? Tübingen 1969, S. 26–54.
- VON HENTIG, H. u. a.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
- VON HENTIG, H.: Laudatio auf die Preisträger: Martin Bonhoeffer und die Planungskommission Kollegstufe des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Neue Sammlung 13 (1973), S. 394–402.
- HERRLITZ, H.-G.: Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1973.
- HOLZAPFEL, H.: Von der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 zur Bonner Vereinbarung von 1972. In: SEBBEL, E. (Hrsg.): Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Hannover 1976, S. 9–29.
- KMK vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kollegstufe NW. Ratingen (1972) <sup>2</sup>1974.
- KUNLE, H.: Was erwarten die Hochschulen von den Schulen? (1976). In: Qualität und Quantität – Die Hochschule im Schatten des Studentenberges. In: WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ: Dokumente zur Hochschulreform, Bd. XXX. Bonn-Bad Godesberg 1977, S. 109–126.
- KUTSCHA, G.: Wissenschaftliche Grundbildung – ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der Lehrplanung für die gymnasiale Oberstufe. In: SCHENK, B./KELL, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegscheule. Königstein/Ts. 1978, S. 33–62.
- LICHTENSTEIN, E.: Zur Entwicklung des Hochschulreifebegriffs (1958). In: HERRLITZ 1968, S. 29–38.
- PLANUNGSKOMMISSION (=PK) KOLLEGSTUFE NW: Empfehlung der Planungskommission. In: DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN <sup>2</sup>1974, S. 13–79.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481–490.
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 69–76.
- RUHLOFF, J.: „Obligatorik“ – Indiz für ein bildungstheoretisches Dilemma der Empfehlungen zur integrierten Sekundarstufe II. In: D. LENZEN (Hrsg.), Curriculumentwicklung für die Kollegscheule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt a. M. 1975, S. 99–113.
- SCHUEERL, H.: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962.
- SCHUEERL, H.: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule. In: Einsichten und Impulse. WILHELM FLITNER ZUM 75. Geburtstag. 5. Beiheft der Z.f.Päd. Weinheim 1964, S. 96–116.
- SCHUEERL, H.: Kriterien der Hochschulreife. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 21–35 (S. 21–27: Einleitender Bericht zu den „Kriterien der Hochschulreife“ der WRK).
- SCHINDLER, I.: Die Umsetzung bildungstheoretischer Reformvorschläge in bildungspolitische Entscheidungen. Saarbrücken 1974.
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 161–191.
- SCHINDLER, I.: Die Reform der gymnasialen Oberstufe – betrachtet unter ideengeschichtlichen und normativen Aspekten. In: Die höhere Schule 35 (1982), S. 77–89.
- SCHOLTZ, G.: Historismus. In: RITTER, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3. Darmstadt 1974, Sp. 1141–1147.
- STAATSGERICHTSHOF DES LANDES HESSEN: Urteil wegen Verletzung von Grundrechten; hier: Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe vom 21. Juni 1977 (GVBl. I, S. 284), verkündet am 30. 12. 1981 (Az.: P. St. 880).

- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien 29. 9. 1960 (= Saarbrücker Rahmenvereinbarung der KMK). In: LENNERT, R. (Hrsg.): Das Problem der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn 1971, S. 60–62.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. 7. 1972 (= Bonner Vereinbarung). Neuwied 1972.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (Beschluß vom 2. 6. 1977) (= Lübecker Beschluß). In: Sammlung der Beschlüsse der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. Neuwied 1962ff., Nr. 196. (= KMK 1977a).
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 – (Beschluß vom 2. 12. 1977). Neuwied 1978. (= KMK 1977b).
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK)/WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): Beauftragte des Schulausschusses der KMK/Ständige Kommission Schule/Hochschule der WRK, Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und allgemeine Studierfähigkeit. Typoskript. Bonn, 18. 1. 1982 (von der 136. Plenarversammlung der WRK am 15./16. 2. 1982 zustimmend zur Kenntnis genommen). (= KMK/WRK 1982).
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): Kriterien der Hochschulreife. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 21–35 (mit einleitendem Bericht von H. SCHEUERL).
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Stellungnahme der 105. WRK vom 2./3. 7. 1973. In: WRK, Arbeitsbericht 1973. Bonn-Bad Godesberg 1974, S. 177–179.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): Qualität und Quantität – Die Hochschule im Schatten des Studentenberges. Jahresversammlung 1976 der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ. In: WRK: Dokumente zur Hochschulreform XXX/1977. Bonn-Bad Godesberg 1977. (= WRK 1977a).
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): Zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (Thesen des 122. Plenums der WRK vom 5. 7. 1977). In: WRK, Arbeitsbericht 1977. Bonn Bad-Godesberg 1978, S. 193–197. (= WRK 1977b).
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zum siebten Rahmenplan für den Hochschulbau 1978–1981. Bd. 1. Köln 1977.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Christoph Lüth, Händelstr. 22, 4010 Hilden