

Schindler, Ingrid

Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform. Von der "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" bis zur "Bonner Vereinbarung"

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 161-191



Quellenangabe/ Reference:

Schindler, Ingrid: Die gymnasiale Oberstufe - Wandel einer Reform. Von der "Saarbrücker Rahmenvereinbarung" bis zur "Bonner Vereinbarung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 161-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218309 - DOI: 10.25656/01:21830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218309>

<https://doi.org/10.25656/01:21830>

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.

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.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 2 – April 1980

I. Thema: Reform der gymnasialen Oberstufe

- INGRID SCHINDLER Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“ 161
- PETER LOHE Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 193
- PETER SEIDL/WULF DREXLER Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform 211
- WOLFGANG HARDER Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen 243
- HERBERT CHRIST Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe 259

II. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

- DIETER KUTZSCHBACH Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe 271
- JOCHEN SPERBER Aufgaben des Tutors in der reformierten gymnasialen Oberstufe 279
- RUTH RAHMEL Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe 287
- ROLF EILERS Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität 297
- PETER LOHE Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer 307

III. Besprechungen

GERD SCHNEIDER

Hartmut Rahn: Interessenstruktur und Bildungsvhalten 319

GERLIND SCHMIDT

Werner Fuchs: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR 322

Pädagogische Neuerscheinungen 329

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Herbert Christ, Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur der Univ. Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21 G, 6300 Gießen; Dr. Wulf Drexler, Tübinger Straße 6, 4800 Bielefeld 12; Dr. Rolf Eilers, Am Bersberg 58, 4194 Bedburg-Hau; St.Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Dieter Kutzschbach, Helmer 48, 2800 Bremen 33; Dr. Peter Lohe, Badener Ring 42, 1000 Berlin 42; OSt.D. Ruth Rahmel, Elisabethenschule, Vogtstraße 35-37, 6000 Frankfurt; Prof. Dr. Ingrid Schindler, Scheidter Straße 77, 6600 Saarbrücken 3; Dr. Gerlind Schmidt, Bleibiskopfstraße 57, 6370 Oberursel; Dr. Gerd Schneider, Maisacher Straße 42, 8080 Fürstenfeldbruck; Univ. Doz. Dr. Peter Seidl, A-6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Straße 13 a; Dr. Jochen Sperber, Mellendorfer Straße 17 d, 3002 Wedemark 2.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform

Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“

Als die Kultusminister im Jahre 1972 die gegenwärtige Struktur der gymnasialen Oberstufe durch die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (sog. „Bonner Vereinbarung“) festlegten, stellten sie ihrem Beschluß statt der üblichen Präambel einen „einführenden Bericht“ voran, der sowohl die Ziele und Absichten der Reform, ihre Einbindung in die seinerzeitige allgemeine Reformdiskussion als auch ihre Einordnung in den geschichtlichen Ablauf bildungspolitischer Entwicklungen seit der vorangegangenen Oberstufenreform durch die Kultusministerbeschlüsse der sog. „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ von 1960 und den dieser zugehörenden sog. „Stuttgarter Empfehlungen“ zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe von 1961 erläutert. Danach soll die „Bonner Vereinbarung“ von 1972 die mit der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und den Stuttgarter Empfehlungen“ 1960/1961 begonnenen Entwicklungen – Verminderung der Zahl der Pflichtfächer, Konzentration der Bildungsstoffe, Ermöglichung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsweisen, Berücksichtigung individueller Schwerpunktsetzungen, Enttypisierung der Oberstufe durch die Festlegung eines für alle Schüler gemeinsamen Pflichtbereichs – fortsetzen und zugleich aktuelle Reformvorstellungen – die Annäherung an studien- und berufsbezogene Bildungsgänge, die Aufnahme neuer Fächer, die Entwicklung und Erprobung neuer Curricula – berücksichtigen (Beschluß der KMK [Bs.] vom 7. 7. 1972, I, 1 und 2). Das heißt, die Kultusminister versuchten, ihre Reform unter Aufnahme aktueller Positionen in eine geschichtliche Kontinuität einzubinden.

Möglich wird diese Einbindung dadurch, daß vorwiegend auf Langzeitprobleme der gymnasialen Oberstufe und deren strukturelle Lösungsmaßnahmen rekuriert und Bestandteile der KMK-Beschlüsse auf Reformvorschläge von Beratungsgremien (u. a. Schulausschuß der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ [WRK] DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, DEUTSCHER BILDUNGSRAT) und die Schulversuche einzelner Bundesländer zurückgeführt werden (Bs. 1972, I, 1 und 2; ähnlich auch HOLZAPFEL 1976; KÄSTNER 1978; AURIN 1978, S. 161 f.). Damit entsteht der Eindruck, als seien die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und die ihr zugehörenden „Stuttgarter Empfehlungen“ ohne Schwierigkeiten in das Kontinuum einer geschichtlichen Entwicklungsreihe dergestalt einzuordnen, daß hinsichtlich der Klärung von Sachfragen und der Praxisverbesserung der Endpunkt einen Fortschritt gegenüber dem Anfangspunkt darstellt. Aus dieser Sicht wird die „Bonner Vereinbarung“ als das Ergebnis eines mehr als zehnjährigen Vorbereitungsprozesses der Kultusminister angesehen (AURIN 1978, S. 162).

Diese Sicht jedoch verkürzt die Reformgeschichte der gymnasialen Oberstufe um den Sachverhalt, daß Probleme und ihre Lösungsmöglichkeiten stets in konkrete geschichtliche Situationen eingebunden sind, sich innerhalb des Bezugsrahmens dieser Situationen anders stellen können und damit zu neuen Problemen werden. Daß sich die Kultusminister

– nachweislich – mehr als zehn Jahre mit den Problemen der gymnasialen Oberstufe beschäftigt, ist nicht ohne weiteres einem zehnjährigen Vorbereitungsprozeß gleichzusetzen, da dieser eine Ähnlichkeit geschichtlicher Situationen zur Voraussetzung hätte. Blendet man die Zusammenhänge zwischen Problemen und geschichtlichen Situationen, in denen sie diskutiert werden, aus, besteht die Gefahr einer unzureichenden Erfassung der eigenen Gegenwart, ihrer Schwierigkeiten und situationsbedingten Problemlagen, sei es, daß die dem Fortschrittsgedanken durch geschichtlich sich wandelnde Situationen gesetzten Grenzen nicht wahrgenommen werden, sei es, daß die Wandlungen der ideengeschichtlichen Grundlagen, von denen Problemsichten und -lösungsmöglichkeiten abhängen, nicht mehr voll bewußt werden.

Bezogen auf den langjährigen Reformprozeß der gymnasialen Oberstufe bedeutet das: Werden – was im folgenden geschehen soll – die Reformkonzepte der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und der „Bonner Vereinbarung“ zurückbezogen auf die Grundlagen ihrer leitenden Ideen und Wertprioritäten, dann verschiebt sich das Bild einer kontinuierlichen Entwicklung zu einem von gravierenden Einbrüchen gekennzeichneten Zeitablauf. Aus ihm wenigstens einen Teil der Schwierigkeiten und neuen Probleme, vor die die „Bonner Vereinbarung“ die Gymnasien stellte, geschichtlich zu erklären, ist die Absicht dieser Darstellung, die sich jedoch hier lediglich auf ein für die Oberstufenreform zentrales Problem beschränken kann: *die Frage der Inhalte und des Fächerkanons*; die Darstellung der geschichtlichen Abläufe verfolgt nur dieses begrenzte und eingeschränkte Ziel. Eine präzise Klärung der Frage, wo ein „Fortschritt“ in der Problemsicht oder den Lösungen von Problemen vorliegt und wo nicht, erforderte detailliertere Analysen, als sie hier möglich sind.

Um den Gegenstand, die gegenwärtige Struktur der gymnasialen Oberstufe, herzustellen, gibt der 1. Teil der Darstellung eine Analyse der „Bonner Vereinbarung“, d. h. der Probleme, die sie zu lösen beabsichtigte, und der dafür eingesetzten Maßnahmen. Dem geschichtlichen Selbstverständnis der Kultusminister folgend, wird im 2. Teil auf den Anfang der Entwicklung – die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ – eingegangen. Um ihre ideengeschichtlichen Voraussetzungen aufzudecken, ist der Einbezug ihrer Vorgeschichte in den „Tübinger Beschlüssen“ und den „Tutzingen Gesprächen“ erforderlich. Der 3. Teil stellt in knappen Umrissen die Wandlungen von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zwischen den beiden Reformen dar und versucht, aus ihnen die neuen Leitideen der „Bonner Vereinbarung“ zu ermitteln. Der 4. abschließende Teil geht nochmals auf die „Bonner Vereinbarung“ ein, um ihre gegenüber der „Saarbrücker Vereinbarung“ veränderte geschichtliche Problemsituation kurz zu erläutern und einzelne, durch sie den Gymnasien zugemutete Schwierigkeiten zu erklären.

1. Die „Bonner Vereinbarung“ von 1972

1.1. Aufgaben und Ziele der Reform

Durch die Reform der gymnasialen Oberstufe sollten folgende Hauptprobleme gelöst werden: die Vermittlung einer allgemeinen Hochschulreife; die Neuordnung der Inhalte und des Fächerkanons (Reform des Curriculums); das Verhältnis von gemeinsamer Grundbildung und individuellen Interessen (individueller Schwerpunktsetzung); die Bewältigung der Stofffülle (didaktische Konzentration der Inhalte); das Verhältnis von gymnasialer Allgemeinbildung und Berufsbildung (Bs. 1972, I, 1 und 2). Diese Probleme bil-

den aufgrund des geschichtlich entwickelten und gegenwärtig erreichten Diskussionsstands und Problembewußtseins dergestalt einen Zusammenhang, daß jedes Problem Rückwirkungen auf die übrigen hat. Das heißt zum Beispiel: Wenn das Gymnasium die allgemeine Hochschulreife vermitteln soll, dann sind Bestimmungen über inhaltliche und formale Ziele, die erreicht werden müssen, sofern Studierfähigkeit im faktischen Sinn gegeben sein soll, erforderlich. Diese Bestimmungen haben Rückwirkungen auf den Fächerkanon, seine Inhalte und seine Struktur. Da aber der Fächerkanon nicht nur in einem objektiven Bezug zu den Bestimmungen der Hochschulreife steht, sondern zugleich auch in einem subjektiven zu den einzelnen Individuen, ihren je verschiedenen Neigungen und Interessen, entsteht das Problem, wie die für eine allgemeine Hochschulreife notwendige, allen Schülern gemeinsame Grundbildung in ein Verhältnis zu den individuellen Interessen zu setzen sei, d. h. das Problem von gemeinsamer Grundbildung und individuellen Schwerpunktsetzungen. Sowohl die objektiven als auch die subjektiven Funktionen des Fächerkanons bringen das Folgeproblem hervor, Gesichtspunkte und Maßnahmen für eine Reduzierung der Stofffülle zu entwickeln, ein Problem, mit dem sich das neuzeitliche Gymnasium wohl seit JOHANNES SCHULZE auseinanderzusetzen hatte. Da die Hochschulpropädeutik als spezielle Funktion des Gymnasiums einer Einordnung in das gesamte Bildungssystem bedarf, ergibt sich als weiteres Folgeproblem die Bestimmung des Verhältnisses zwischen gymnasialer Allgemeinbildung und Berufsbildung, auch dies ein traditionelles Problem, dessen Beginn für das neuzeitliche Gymnasium mit der Spätaufklärung anzusetzen ist. Aufgrund dieser durch geschichtliche Entwicklungen des Problembewußtseins entstandenen Problemzusammenhänge hatten die Kultusminister 1972 kein Einzelproblem, sondern einen umfassenden Problemkomplex zu lösen, wofür sie strukturelle Veränderungen der gymnasialen Oberstufe als Mittel einsetzten.

1.2. Maßnahmen der Reform

Um die durch die „Bonner Vereinbarung“ erfolgten Veränderungen zu erfassen, soll sie unter zwei Gesichtspunkten historisch eingeordnet werden: (1) unter dem des Reformansatzes und (2) dem der Veränderung der bisherigen Struktur der gymnasialen Oberstufe. Unter beiden Gesichtspunkten bricht sie mit der bisherigen Tradition, was zugleich auch bedeuten kann, daß sie sich von historischen Erfahrungen distanziert.

Unter dem Gesichtspunkt des *Reformansatzes* bricht sie mit der bisher geübten Praxis. Die bisherigen Reformen nahmen ihren Ausgang von Zielen, Funktionen und Inhalten des Bildungswesens und paßten ihnen die jeweils neuen Schulstrukturen an. Das trifft sowohl für die sich über Jahrzehnte hinziehende neuhumanistische Reform als auch für deren Abwandlungen durch JOHANNES SCHULZE als auch für die sich im Lauf des 19. Jahrhunderts herausdifferenzierenden und nach wechselvollen Kämpfen 1900 anerkannten neuen Typen des Realgymnasiums und der Oberrealschule als auch für die RICHERT-Reform der preußischen Höheren Schulen 1924/25 als auch für die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ von 1960 zu. Das Problem dieser Reformen bestand gerade darin, eine Bildungsidee zunächst in Zielen und Inhalten auszudrücken, um sie dann in organisatorische Strukturen umzusetzen. Im Unterschied dazu haben die Kultusminister 1972 eine Reform der gymnasialen Oberstufe durch eine Reform ihrer organisatorischen Strukturen

unternommen. Diese sollten die Voraussetzungen für eine Reform der Inhalte schaffen (Bs. 1972, I, 2.3), für die lediglich die abstrakten Ziele – systematisierende und problematisierende Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen; Vorbereitung auf staatsbürgerliches Handeln und Befähigung zu allgemeiner Kommunikation (ebd., I, 2.3); Orientierung sowohl an den Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft als auch an den Bedürfnissen der Heranwachsenden (ebd., I, 3) – vorgegeben wurden. Durch ihre Umkehrung der bisherigen Reformansätze brachte die „Bonner Vereinbarung“ den Gymnasien eine Schwierigkeitsanhäufung von bislang wohl kaum vorgekommenem Ausmaß, da zwei „Unbekannte“ – die neue Organisation und die neu zu erstellenden Inhalte – zu bewältigen waren.

Der zweite Bruch mit der Tradition besteht in der *strukturellen Veränderung* der gymnasialen Oberstufe. HOLZAPFEL bezeichnet sie als die „tiefstgreifende seit der Zeit des Neuhumanismus“ (1976, S. 27), KÄSTNER zählt sie zu den „folgenreichsten Beschlüssen der Kultusministerkonferenz“ (1978, S. 496). Mit dem Beschluß von 1972 wurden für die gymnasiale Oberstufe aufgehoben: die Differenzierung nach Schultypen; der Klassenverband (Zusammenfassung eines Schülerjahrgangs zu einer strukturellen Einheit innerhalb der Schule); das Jahrgangssystem (Orientierung der Ziele und Inhalte der Fächer und des Vorrückungsmechanismus der Schüler auf eine höhere Stufe ihres Bildungswegs am Jahresduktus); der einheitliche und zugleich nach Typen differenzierte Lehrplan (Differenzierung des Lehrplans in einen für alle Gymnasien verbindlichen Kern und typenspezifische Schwerpunkte); die Kontinuität des Unterrichtsfachs (Aufeinanderfolge der Ziele und Inhalte eines Schulfachs und ihre Zusammenfassung zu einer Einheit); der Kanon zugelassener Schulfächer (Konvention über die in der Schule zu vermittelnden Inhalte und ihre Zusammenfassung zur Einheit eines Schulfachs). Diese Aufhebungen werden durch die Verbindung von drei Änderungsmaßnahmen zu einem Gesamtkomplex bewirkt: der Veränderung der Verteilungs- und Differenzierungsgesichtspunkte für Ziele und Inhalte der gymnasialen Oberstufe, der Freigabe des Fächerkanons und der Auflösung der bisherigen Schulfächer.

Um die Bedeutung der einzelnen Maßnahmen für die Veränderung der gymnasialen Oberstufe darzustellen, soll zunächst bei der ersten Neuerung – der Veränderung der Verteilungs- und der Differenzierungsgesichtspunkte für Ziele und Inhalte – angesetzt und ihre verändernden Wirkungen aufgezeigt werden; anschließend daran werden damit die beiden übrigen Neuerungen – die Freigabe des Fächerkanons und die Auflösung der bisherigen Schulfächer – in Beziehung gesetzt, so daß die Eingriffe in die bisherige Struktur der gymnasialen Oberstufe schrittweise in ihren verändernden Wirkungen gewichtet werden können.

1.2.1. Die Veränderung der Verteilungs- und Differenzierungsgesichtspunkte für Ziele und Inhalte: Sie besteht in zwei Teilmaßnahmen. *Erstens* wird die Gesamtheit der bisherigen Fächer der gymnasialen Oberstufe (d. h. alle Fächer aller Gymnasialtypen) in einen Pflicht- und einen Wahlbereich getrennt (Bs. 1972, II,3–II,5), wobei der Schüler zwei Drittel seiner Wochenstunden (= 20) im Pflicht- und ein Drittel (= 10) im Wahlbereich zu absolvieren hat (ebd., II, 3.2 und 7.5–7.8). *Zweitens* findet innerhalb dieser Trennung eine Unterscheidung nach Grund- und Leistungskursen statt, d. h. sowohl im Pflicht- als auch im Wahlbereich können Grund- und Leistungskurse belegt werden (ebd., II,3, II,6 II,7), jedoch besteht die Auflage, daß der Schüler mindestens zwei Leistungsfächer zu wählen hat. „Davon ist eines entweder eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft“ (ebd., II,7.7). – Sieht man allein auf diese doppelte Differenzierung (in Pflicht- und Wahlbereich und Grund-

und Leistungskurse) und interpretiert sie auf dem Hintergrund der vorangegangenen Strukturen, dann wären die Neuerungen zunächst keineswegs so gravierend. Sie stünden darin, daß eine Typisierung nicht mehr organisatorisch vorgegeben, sondern in der Oberstufe frei wählbar ist, d. h. von der Organisation auf die individuelle Entscheidung des Schülers verlagert wird. Die Freigabe des zweiten Leistungsschwerpunkts hat sowohl ein Aufbrechen der bisherigen organisatorischen Fixierung auf bestimmte Typen zur Folge, da der Schüler bisher nicht vorgesehene Schwerpunkte seines Bildungsgangs setzen kann (z. B. Mathematik und Latein), als auch die Aufhebung der Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern. Durch die Differenzierung in Grund- und Leistungskurse wird der qualitative Aspekt der gewählten Schwerpunkte – die höhere Leistung – im Unterschied zu dem quantitativen erhöhter Stundenzahlen bei den bisherigen Gymnasialtypen betont.

1.2.2. Die Freigabe des Fächerkanons: Der Kanon zugelassener Fächer kann je nach Maßgabe der Länder erweitert werden. „Besonders im Wahlbereich können mit Genehmigung der zuständigen Unterrichtsverwaltungen neue Fächer in das Fächerangebot aufgenommen werden: Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtskunde, Geologie, Astronomie, Technologie, Statistik, Datenverarbeitung und andere“ (ebd., II, 6.2). „Der Wahlbereich bietet auch Raum für Anwendung (z. B. Kunst oder Musikausübung; Anwendung der Mathematik in der Datenverarbeitung) und für berufsbezogene Kurse. Im Grundsatz können allen Wissenschaften Unterrichtsgegenstände entnommen werden“ (ebd., II, 5). Mit dieser Neuerung werden sowohl die bisherige Konvention über zugelassene Schulfächer als auch die Konvention über das Schulfach als eine inhaltliche und strukturelle Einheit des schulischen Bildungswegs aufgegeben.

Die oben genannte doppelte Differenzierung der Fächer erscheint nun – in Verbindung mit der Freigabe des Fächerkanons – nicht mehr als relativ geringfügige Änderung. Denn dadurch wird zum einen die innerhalb der verschiedenen Typen vorhanden gewesene strukturelle Ähnlichkeit aufgegeben mit der möglichen Folge, daß sich jede einzelne Oberstufe zu einem Individuum entwickelt. Zum anderen werden die Voraussetzungen für eine Aufhebung des allgemeinbildenden Charakters des Gymnasiums gelegt und seine Verbindung mit berufsbezogenen Bildungsgängen angestrebt. Diese Entwicklung lag in der Absicht der Kultusminister. „Mit der Erweiterung des Wahlbereichs, in den neben den bisherigen auch neue Fächer hineingetragen werden, tritt die Schule entschiedener in ein dynamisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit. Eine so gestaltete Oberstufe ist einerseits ein Weg zur Hochschule, indem sie die Studierfähigkeit vermittelt, andererseits ein Weg in die berufliche Ausbildung oder Tätigkeit . . . Die Neugestaltung schafft jedoch die organisatorischen Voraussetzungen, um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen zu erproben. Das Modell ist offen für die Aufnahme berufsbezogener Fachrichtungen“ (ebd., II, 1).

1.2.3. Die Auflösung der bisherigen Schulfächer: Das volle Ausmaß der Veränderungen wird aber erst sichtbar, wenn diese dritte Neuerung hinzugenommen wird. *De facto* werden die bisherigen Schulfächer aufgelöst, wenngleich ihr Begriff noch bestehen bleibt. Die Auflösung geschieht in zwei Richtungen: Zum einen werden mehrere Fächer zu der nächst höheren Einheit des Aufgabenfeldes zusammengefaßt. „Aufgabenfelder“ definiert die KMK in ihren späteren „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“ (Bs. vom 2. 12. 1977) als „Gliederungseinheiten, durch die das Fächerangebot strukturiert wird“ (Bs. 1977, 2.3.1). Es werden drei Aufgabenfelder unterschieden: das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschaftswissenschaftliche und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld, hinzu kommen Religionslehre und Sport (Bs. 1972, II, 4.1). Zum anderen werden die einzelnen Fächer zugleich in ihre Untereinheiten der Kurse bzw. Lehrgänge elementarisiert. Das heißt ein Kurs – seine Dauer beträgt ein halbes Jahr – ist ein selbständiges Element innerhalb eines Fachs, wobei das Fach wiederum der größeren Einheit der Aufgabenfelder zugeordnet ist (ebd., II, 3.3. und 6).

Zu den entscheidenden Einheiten für die Struktur der gymnasialen Oberstufe werden das Aufgabenfeld und der Kurs. Zum Pflichtbereich des Schülers gehören die drei Aufgabenfelder, die wiederum einzelne Fächer umfassen. Angeboten werden im Pflichtbereich Kurse, Elemente von Fächern. Nach den Regelungen der KMK hat der Schüler in den Jahrgangsstufen 12 und 13 in vier Schulhalbjahren zu belegen: (a) 22 Wochenstunden im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (ebd., II, 7.5.1); diese Wochenstunden sind zu verteilen auf zwei Halbjahreskurse (Grund- oder Leistungs-

kurse) in der Muttersprache, zwei in der gewählten Fremdsprache, zwei literarische bzw. künstlerische (ebd., II, 7.5.2), (b) 16 Wochenstunden im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (ebd., II, 7.5.1), (c) 22 Wochenstunden im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (ebd., II, 7.5.1), und zwar zwei Halbjahreskurse in Mathematik und zwei in den Naturwissenschaften (ebd., II, 7.5.2), (d) hinzu kommen Religionslehre und Sport. – Da die Grundkurse in Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen mindestens dreistündig, die übrigen Grundkurse zwei- bis dreistündig sein sollen, ergeben sie die dem Schüler vorgeschriebenen zwanzig Wochenstunden im Pflichtbereich. Für den Wahlbereich vorgeschrieben sind mindestens zwei Leistungsfächer mit Kursen von fünf bis sechs Wochenstunden (ebd., II, 3.3), wobei eines der Leistungsfächer entweder Mathematik oder eine Naturwissenschaft oder eine Fremdsprache sein muß (ebd., II, 7.7).

Da die Kultusminister die bisherigen Schulfächer in Aufgabenfelder und Kurse auflösen, zugleich aber den Begriff „Fach“ weiter verwenden, ergibt sich die Frage, wo die Strukturierungsprinzipien des Lehrangebots liegen sollen. Einerseits wird im Pflichtbereich von Aufgabenfeldern gesprochen, in denen der Schüler Kurse zu belegen habe. Die beiden Strukturierungsprinzipien des Lehrangebots wären danach Aufgabenfeld und Kurs. Andererseits ist zugleich von Fächern die Rede, denen die Kurse zugeordnet bleiben (ebd., II, 6.7.2 und 7.6). Außerdem werden Fächer angegeben, die sich für die Zuordnung von Grund- und Leistungskursen sowohl im Pflicht- als auch im Wahlbereich anbieten (ebd., II, 6.1). Danach wäre Strukturierungsprinzip des Lehrangebots das Fach. Zugleich aber – ein neuer Gesichtspunkt – wird für den Wahlbereich eine Erweiterung des Lehrangebots durch wissenschaftliche Disziplinen und ihre Anwendungsbereiche gestattet und auch in diesem Zusammenhang von „Fächern“ gesprochen (ebd., II, 6.2). Danach wären die Unterscheidungen zwischen Schulfach und Wissenschaften (oder Teilen von ihnen) aufgehoben, und „Fach“ wäre alles – jeder Inhalt –, was in der Schule unterrichtet wird. Hinzu kommt noch eine weitere Variante: Das Lehrangebot kann auch „übergreifende Fächer oder Gebiete“ (ebd., II, 6.2) und „fach- und aufgabenfelderübergreifende Inhalte, die in der Regel Fächern zugeordnet bleiben“ (Bs. 1977, 2.3.3) enthalten. Danach wären sowohl die Fächer als auch die Aufgabenfelder Strukturierungsprinzipien des Lehrangebots, sofern man davon ausgeht, daß Übergreifungen vorherige Strukturierungsprinzipien voraussetzen.

Die Frage nach den Strukturierungsprinzipien des Lehrangebots wird in dem KMK-Beschluß nicht gelöst. Die Gründe dafür liegen zum Teil in den geschichtlichen Entwicklungen, die zur „Bonner Vereinbarung“ führten. Abgesehen davon, daß die Kultusminister hier das seit der Kultur- und Bildungskritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts immer wieder diskutierte Problem um einen gegenwartsbezogenen Lehrplan neu aufgreifen, nehmen sie in ihren Beschluß Bestandteile von Reformkonzepten auf, die verschiedenen geschichtlichen Entwicklungen angehören: Das Konzept des Schulausschusses der WRK „Kriterien der Hochschulreife“, auf das die Strukturierung nach Aufgabenfeldern zurückgeht, das Konzept des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS, auf das die Elementarisierung der Fächer in Kurse zurückgeht, und schließlich die mit der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ begonnenen Entwicklungen der Konzentration der Inhalte und des fächerübergreifenden Unterrichts. Während – wie später zu zeigen sein wird – die „Kriterien der Hochschulreife“ der WRK noch in einem geschichtlichen Zusammenhang zur „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und ihrer Vorgeschichte der „Tutzingen Gespräche“ und dem dort formulierten „Tutzingen Maturitätskatalog“ stehen, stellt das Konzept des BILDUNGSRATS einen sich bewußt von der Tradition distanzierenden Neuanatz dar.

Die zweifache Auflösung des bisherigen Unterrichtsfachs ist ein Zentralproblem der Reform von 1972, da von ihr entscheidende Rückwirkungen auf die übrigen Neuerungen ausgehen und deren Wirkungen verstärken. Während die doppelte Fächerdifferenzierung in Pflicht- und Wahlbereich, Grund- und Leistungskurse noch als Veränderung der äußeren

Schulstruktur angesehen werden können, betrifft die Fächerauflösung in Verbindung mit der Freigabe des Fächerkanons den gesamten inhaltlichen Bereich der gymnasialen Oberstufe. Das wohl entscheidende Problem liegt in dem Begriff „Kurs“ als Element eines Fachs, wobei das Element unter das jeweilige Aufgabenfeld zu subsumieren ist. Da der Begriff „Kurs“ weder inhaltlich noch in seinem Umfang definiert wurde und durch eine KMK-Vereinbarung vermutlich auch nicht definierbar ist, blieb es den Länderministerien überlassen, durch ihre Curricula Umfang und Inhalte der Kurse und damit zugleich auch die Inhalte der gymnasialen Oberstufe, ihre Kontinuität und Integration zu einem Ganzen und ihre didaktische Repräsentanz für die Aufgabenfelder zu bestimmen.

Ogleich die Absicht der KMK, durch die „Bonner Vereinbarung“ die organisatorischen Voraussetzungen für eine im Zentrum der Reform der gymnasialen Oberstufe stehen sollende curriculare Reform zu schaffen (Bs. 1972, I, 2.3 und II, 1), anerkannt werden muß, bleibt dennoch zu fragen, ob nicht durch die dafür vorgesehenen Maßnahmen die nächste Reform bereits vorprogrammiert wurde. Sofern nämlich die Länderministerien in ihren Curricula erheblich voneinander abweichen – ein Vergleich einzelner Ländercurricula für den gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenbereich schließt diese Vermutung nicht aus –, wird das Problem der inhaltlichen Disparität gymnasialer Bildung entstehen, mit der möglichen Konsequenz, daß bei der nachwachsenden Generation eine gemeinsame inhaltliche Wissensbasis nicht mehr vorhanden ist. Daß diese Konsequenz erneute Vereinheitlichungsbestrebungen hervorrufen wird, ist ein zu erwartender Ablauf. Sein bedenkliches Implikat läge – zumindest für einen Historiker, dem geschichtliche Erfahrungen nicht gleichgültig sind – in der Forderung nach noch mehr Bundeskompetenz und damit nach noch mehr staatlichem Zentralismus.

Nach dieser Darstellung der Reformmaßnahmen von 1972 – wobei die Abiturregelungen nicht berücksichtigt wurden – sind abschließend die Maßnahmen auf die oben erwähnten Aufgaben und Ziele der Reform zu beziehen, da sie die Mittel zur Lösung jener Probleme sein sollten. Das bedeutet:

(a) *Bezogen auf die Probleme der allgemeinen Hochschulreife bzw. der Wissenschaftspädagogik und auf das Verhältnis von gemeinsamer Grundbildung und individuellen Interessen:* Der Pflichtbereich und die Grundkurse sollen die für eine allgemeine Hochschulreife erforderliche gemeinsame Wissens- und Könnensgrundlage garantieren. Der Wahlbereich und die Leistungskurse sollen individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglichen, wobei jedoch zur Verhinderung einer zu starken Einseitigkeit die Wahl des ersten Leistungsfachs eingeschränkt ist. Die Leistungskurse sollen den Schüler anhand von Teilgebieten in die Fachsprache, spezielle Methoden und Probleme der entsprechenden Wissenschaften und in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens einführen und ihm zugleich ein individuelles Leistungsprofil ermöglichen, das ihn jedoch nicht in seiner späteren Studienwahl festlegt, da das Gymnasium eine allgemeine und keine fachgebundene Hochschulreife vermittelt.

(b) *Bezogen auf die Probleme der Neuordnung des Fächerkanons und der Bewältigung der Stofffülle:* Durch die Zusammenfassung der Fächer zu Aufgabenfeldern und ihre Elementarisierung in Kurse soll ein organisatorischer Rahmen für die Entwicklung neuer Inhalte und Arbeitsformen vorgegeben werden. Die Aufgabenfelder als die den Fächern übergeordneten Einheiten sollen dazu Voraussetzungen für die Aufnahme neuer Fächer schaffen,

da diese ihnen zugeordnet werden können (Bs. 1977, 2.3.3). Die Elementarisierung in Kurse wird zum wichtigen Mittel zur Bewältigung der Stofffülle. Die Kurse sollen grundlegende Einsichten in fachspezifische Denkweisen und Methoden durch geeignete Themenwahl und Unterrichtsformen exemplarisch für jedes Aufgabenfeld vermitteln (Bs. 1972, II, 4.1) und in ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion als Leistungskurse Transfereffekte besitzen (ebd., II, 3.3 und Bs. 1977, 2.2.1).

(c) *Bezogen auf das Problem des Verhältnisses von gymnasialer Allgemeinbildung und Berufsbildung:* Die Aufhebung der bisherigen Konvention über gymnasiale Schulfächer und die Möglichkeit, berufsbezogene Gebiete in den Kanon aufzunehmen, sollen in Verbindung mit der doppelten Fächerdifferenzierung und der Aufhebung der Fächer in Aufgabenfelder und Kurse die Voraussetzungen anbieten, neue Wege zur Lösung des Problems „gymnasiale/berufsbezogene Bildung“ zu entwickeln und praktisch zu erproben.

Im Text der „Bonner Vereinbarung“ mag der Bezug von Zielen und Aufgaben zu den für ihre Lösung eingesetzten Mitteln der Reformmaßnahmen durchaus einsichtig erscheinen und, nimmt man das geschichtliche Selbstverständnis der Kultusminister und ihrer Interpreten AURIN, HOLZAPFEL, KÄSTNER hinzu, als Fortführung der mit der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ begonnenen Entwicklungen angesehen werden. Daß die Annahme einer, wenn auch aktuelle Reformtendenzen aufnehmenden, so dennoch kontinuierlichen Weiterentwicklung fragwürdig ist, zeigte bereits die Umkehrung des Reformansatzes der „Bonner Vereinbarung“ im Vergleich zu den bisherigen Reformen und die nicht aus dem Vereinbarungstext zu beantwortende Frage nach den Strukturierungsprinzipien der Inhalte. Die Gründe dafür können – teilweise – in den Entwicklungen zwischen „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und „Bonner Vereinbarung“ gefunden werden.

Die nachfolgende Darstellung setzt bei der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und den „Stuttgarter Empfehlungen“, dem Ausgang der Entwicklung, an und versucht, sie auf ihre ideengeschichtlichen Grundlagen zurückzubeziehen, wobei jedoch hier nicht mehr als eine überblickhafte Skizze gezeichnet werden kann. Da die ideengeschichtlichen Grundlagen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ in ihrer Vorgeschichte aufzusuchen sind, werden damit zugleich Entwicklungen der Nachkriegszeit gestreift.

2. Die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und ihre Vorgeschichte

Die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ befaßte sich zum Teil mit ähnlichen Problemen wie die „Bonner Vereinbarung“: der allgemeinen Hochschulreife und Wissenschaftspropädeutik, der Neuordnung des Fächerkanons, der Bewältigung der Stofffülle, dem Verhältnis von gemeinsamer Grundbildung und individuellen Interessen. Das Problem „gymnasiale Allgemeinbildung – berufsbezogene Bildung“ hingegen war für die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ ein nicht weiter thematisiertes Randproblem. Dadurch ergibt sich hier eine Problemverlagerung auf die speziellen Funktionen des Gymnasiums – Hochschulreife und Wissenschaftspropädeutik – und ihre Voraussetzungen in der Reduzierung des Vielfächerkanons und der Stofffülle, deren Klärung in der Vorgeschichte zur „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ erfolgte.

2.1. Die „Tübinger Beschlüsse“

Die Erweiterung des Fächerkanons, die Ausuferung der Schulfächer, das Aneignen bloßer Stoffmassen – Dauerprobleme der höheren Schule – wurden in der frühen Nachkriegszeit von zwei in engem Zusammenhang stehenden Aspekten aus kritisiert: vom bildungstheoretischen und vom wissenschaftspropädeutischen. *Bildungstheoretisch* betrachtet, verhindern Stofffülle, Pensendruck, Aneignen zusammenhanglosen Wissens, daß das Wissen für den Educanden – seine individuelle geistige und sittliche Entwicklung – eine Bedeutung erlangt, ihm Horizonte des Welt- und Selbstverstehens eröffnet, Möglichkeiten der Sinndeutungen vorgibt und ihm Motive für ein verantwortliches Handeln erschließt. Ebenso hindert es den Educanden daran, die individuellen Schwerpunkte seiner Interessen zu finden, um sich in ihnen verwirklichen zu können. – Unter *wissenschaftspropädeutischem* Aspekt erzeugen Stofffülle und gedächtnismäßiges Lernen eine rezeptive Haltung. Damit werden selbständiges Denken, Gewinnen von Einsichten ebenso verhindert wie das Lernen der Techniken geistiger Arbeit. Und die Beziehungslosigkeit des rein gedächtnismäßig Gelernten verhindert das Gewinnen grundlegender Einsichten in die Zusammenhänge einzelner Wissensgebiete – eine notwendige Voraussetzung für das spätere Fachstudium, das eines solchen Rückbezugs bedarf, um von dort aus seine Begründung und seinen Stellenwert zu erfahren (W. FLITNER 1961, S. 18, 27).

Der Bezugspunkt dieser Kritik ist der Educand. Formuliert wurde sie aus dem Problembewußtsein der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus, der damals vorherrschenden Richtung. Ihren Vertretern war – trotz aller Unterschiede der Denkansätze und Methoden – eines gemeinsam: die Bindung ihres Denkens an die moralische Kategorie der *Verantwortung* gegenüber dem Educanden und dessen Prozeß der *Menschwerdung*. Die Differenz zwischen dem Wissen um das Sollen der Erziehung (dem Educanden zu seiner Selbstverwirklichung zu verhelfen) und der Achtung vor der Freiheit des Educanden wurden in dieser moralischen Kategorie vermittelt. Was FLITNER unter dem Begriff der *réflexion engagée* – einer „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden“ – als meta-theoretische Norm für die Erziehungswissenschaft herauskristallisierte (W. FLITNER 1957, S. 18), wurde in den objekttheoretischen Arbeiten der 50er Jahre geleistet.

Auf diesem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind die Diskussionen um die Reduzierung der Stofffülle mit ihren Konsequenzen einer Neuordnung des Oberstufenkanons zu beziehen. Sie wurden auf zwei Ebenen angegangen: der bildungstheoretischen – hier speziell der Gymnasialtheorie und der Didaktik – und der bildungspolitischen, wobei sich beide häufig in Diskussions- und Beratungsgremien kreuzten (z. B. DEUTSCHER AUSSCHUSS, „Tutzinger Gespräche“).

Den Anfang bildeten die „Tübinger Beschlüsse“, Ergebnisse der Konferenz „Universität und Schule“, zu der Hochschullehrer, Schulpädagogen und Vertreter der Schulverwaltung 1951 im Tübinger Leibniz-Kolleg zusammentrafen. Sie forderten eine „innere Umgestaltung des Unterrichts an der Höheren Schule und der Bildung ihrer Lehrer an der Hochschule“ und die Einrichtung von Modellschulen, die durch Erprobung neuer Lehrpläne die für eine innere Erneuerung der Höheren Schule notwendigen Erfahrungen ermöglichen sollten. Für die innere Umgestaltung des Unterrichts legte die Konferenz allgemeine Leitlinien fest: „Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch die Anhäufung von bloßem Stoff . . . Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs . . . man sollte ferner überall von dem Prinzip starrer Lehrpläne zu dem der Richtlinien zurückkehren“ (W. FLITNER 1954, S. 128).

Die „Tübinger Beschlüsse“ waren primär ein Schulpolitikum. „Gleichsam mit einem Sprunge nahmen sie die Antwort auf pädagogische und didaktische Fragen vorweg, die als solche noch nicht geklärt“ waren (SCHEUERL 1964, S. 9), und gaben sowohl den bildungstheoretischen Diskussionen als auch den bildungspolitischen Reformplänen und Reformen ihre Leitlinien vor. Auf bildungstheoretischer Ebene wirkten sie sich u. a. in den Bemühungen der *Didaktik* um die Entwicklung des Prinzips exemplarischen Lehrens und Lernens und in der *Gymnasialtheorie* WILHELM FLITNERS aus, die dem „Tutzingen Maturitätskatalog“ – dem ersten Hochschulreifekatalog des Schulausschusses der WRK – zugrunde lag und teilweise auch den DEUTSCHEN AUSSCHUSS beeinflusste. Die Didaktik versuchte die Leitbegriffe „Wesentliches der Unterrichtsgegenstände“ und „ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt“, mit denen jeder Pädagoge damals einen Sinn verbinden konnte, auf Schulfächer und ihre Inhalte hin auszulegen. FLITNER hingegen bezog sie auf den Gymnasialkanon als Ganzen und arbeitete neue Kategorien seiner Inhalte und Aufgaben heraus. Noch während die Didaktik im Klärungsprozeß der Möglichkeiten und Grenzen „exemplarischen Lernens“, seiner Anwendbarkeit in den einzelnen Fächern und seiner Ergänzung durch andere didaktische Prinzipien begriffen war – das Studium von Unsicherheit und Erprobung also noch nicht überschritten hatte –, wurde der Begriff von Bildungspolitikern aufgegriffen, trat seinen Siegeszug durch Lehrpläne und populär-pädagogische Veröffentlichungen an und verwandelte sich gleichsam unter der Hand von einem noch klärungsbedürftigen bildungstheoretisch-didaktischen Neuansatz zu einem gesicherten Mittel innerer Schulreform, deren Einsatz die Lösung aller Probleme versprach: Er geronn zu einem Schlagwort.

Die von den „Tübinger Beschlüssen“ gesetzten Leitlinien – FLITNER nannte sie bereits 1954 einen „Anfang der Inneren Schulreform“ und gab damit zugleich eine Kennzeichnung der Reformausrichtung der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ – wurden u. a. vom DEUTSCHEN AUSSCHUSS und von den „Tutzingen Gesprächen“ aufgegriffen und zu voneinander abweichenden Reformvorschlägen für die gymnasiale Oberstufe konkretisiert.

Wenn im folgenden vorwiegend auf die „Tutzingen Gespräche“ und weniger auf den DEUTSCHEN AUSSCHUSS eingegangen wird, so aus zwei Gründen: Am „Tutzingen Maturitätskatalog“ und seinen gymnasialtheoretischen Voraussetzungen lassen sich die ideengeschichtlichen Grundlagen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ schärfer hervorheben als an der Oberstufenpassage des „Rahmenplans“ des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES; ferner soll auf Zusammenhänge und Unterschiede des „Tutzingen Maturitätskatalogs“ mit den „Kriterien der Hochschulreife“ – dem zweiten Hochschulreifekatalog der WRK von 1969, einer Grundlage der „Bonner Vereinbarung“ – verwiesen werden.

2.2. Die „Tutzingen Gespräche“

Die „Tutzingen Gespräche“, benannt nach ihrem ersten Tagungsort, waren Beratungen zwischen den Schulausschüssen von WRK und KMK, die auf Veranlassung der WRK zustandekamen (WRK: Schwarze Hefte, 13/1960). Relevant für die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ wurden die „Tutzingen Gespräche“ I–III zwischen 1958 und 1960, deren Gegenstand Probleme der Hochschulreife waren (vgl. zum folgenden SCHEUERL 1962). Die Notwendigkeit dazu ergab sich aus den divergierenden bildungspolitischen Entwicklungen in den elf Bundesländern, die zu einer Zersplitterung des höheren Schulwesens in

eine Vielzahl von Typen und zu sehr heterogenen Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs und zu unterschiedlichen Vorstellungen politischer und außerpolitischer Gruppierungen über Ziele und Funktionen der höheren Schule geführt hatten. Deshalb wurde es erforderlich, den Begriff der Hochschulreife in formeller und materieller Hinsicht zu klären, um einen gemeinsamen Maßstab sowohl für die verschiedenen Gymnasialtypen als auch für die nicht minder zahlreichen Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs festzulegen. Dieser Maßstab wurde durch den Vorsitzenden des Schulausschusses der WRK, WILHELM FLITNER, vorgetragen und begründet, vom Tagungsgremium diskutiert und als „Tutzingener Maturitätskatalog“ anerkannt, wobei man seine Anerkennung *expressis verbis* an die von FLITNER gegebenen gymnasialtheoretischen Begründungen band (SCHEUERL 1962, S. 90, 92). Auf diese Bindung wird noch 1969 – beim zweiten Maturitätskatalog der WRK – verwiesen (SCHEUERL 1969, S. 23 ff.).

2.2.1. Der „Tutzingener Maturitätskatalog“: Der „Tutzingener Maturitätskatalog“ besteht aus zwei Teilen: Der eine gibt die von den Hochschulen erwarteten Studienvoraussetzungen – differenziert nach Schulfächern – an, der andere nennt didaktische Grundkategorien für die Auswahl der Inhalte und für die zu erfüllenden Aufgaben.

Danach sind Einführungen, „Initiationen“ erforderlich, die (1) zu einem elementaren Verstehen der christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale, (2) zu einem philosophisch-wissenschaftlich-literarischen Problembewußtsein, (3) zu einem Verständnis für das Verfahren und die Grenzen der exakt-naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik, (4) zu einem Begreifen der Probleme, die in der politischen Ordnung, insbesondere durch die Französische Revolution, durch den Gedanken der Bürgermitverantwortung, der Rechtssicherheit und persönlichen Freiheit, der Völkerrechtsidee entstanden sind, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständigkeit einander beeinflussen, führen sollten (SCHEUERL 1962, S. 36 f.).

Diese vier „Initiationen“ sind eine Verdichtung von FLITNERS bildungs- und gymnasialtheoretischen Reflexionen. Sie verweisen auf ein Bündel vorausgegangener und von FLITNER behandelte Fragen, u. a. nach den Zielen und Aufgaben des Gymnasiums, nach seinen Funktionen in bezug zur Universität, nach den Inhalten, wodurch Ziele und Funktionen erreicht werden können, nach didaktischen Kategorien für Entscheidungen über Inhalte und nach Ordnungsprinzipien für die Organisation der Inhalte und Aufgaben zu einem Lehrplan usw. Da der „Tutzingener Maturitätskatalog“ ohne seine gymnasialtheoretischen Begründungen durch FLITNER unverständlich bleibt und daran auch vom Tagungsgremium gebunden wurde, ist auf sie im folgenden kurz einzugehen. Die Darstellung der Grundzüge von FLITNERS Gymnasialtheorie bezieht aber nicht die von einer späteren Generation vorgebrachte Kritik an FLITNER ein (u. a. ROBINSOHN 1973; KÖNIG 1975; UHLE 1976; KUTSCHA 1978), da es hier um das Aufzeigen der ideengeschichtlichen Voraussetzungen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ geht.

2.2.2. Die gymnasialtheoretischen Begründungen des „Tutzingener Maturitätskatalogs“: FLITNERS Gymnasialtheorie ruht auf zwei Voraussetzungen: einem allgemeinen Konsens über das von ihm als gültig anerkannte humanistisch-christliche Wert- und Normensystem und einer allgemeinen Konvention über mögliche Inhalte des Kanons.

Einen allgemeinen Wert- und Normenkonsens konnte FLITNER bei der Erwachsenengeneration der 50er Jahre größtenteils voraussetzen, da diese, geprägt durch die Erfahrungen zweier Weltkriege und des Nationalsozialismus, von der Geltung humanistischer und christlicher Werte unmittelbar überzeugt war, wobei nach damaligem Selbstverständnis dieser Konsens durchaus progressive Züge trug –

als engagiertes Bemühen, durch Erziehung zu einer gegenwartsbezogenen Humanitas, künftig Unmenschlichkeit und Barbarei unmöglich zu machen. „Humanistisch“ bezeichnet weder bei FLITNER noch im allgemeinen Sprachgebrauch eine historische, sondern eine anthropologische Kategorie: die theoretischen und praktischen Bestimmungen des Menschen, deren inhaltliche Konkretisierungen jedoch aus der Geistesgeschichte gewonnen werden, da sie Paradigmata menschlicher Sinnbestimmungen und Leistungen gibt. Der allgemeine Wert- und Normenkonsens ermöglichte zugleich ein allgemeines, unkodifiziertes Wissen über mögliche Inhalte des Kanons. Kontroversen betrafen nur die Frage, was aus dem Möglichen konkret ausgewählt werden sollte. – Diese Voraussetzungen ermöglichten die Begründbarkeit des Maturitätskatalogs. Ausgehend von der Absicht, Hochschulreife „in der heutigen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Situation“, d. h. den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend, neu zu bestimmen (FLITNER 1959, S. 28), analysierte FLITNER einzelne Bezugspunkte der Hochschulreife, verband sie miteinander, um dann die Konsequenzen für die Aufgaben, die Struktur und die Inhalte der gymnasialen Oberstufe darzulegen.

Danach steht die Hochschulreife in einem Beziehungsgeflecht von allgemeinen Aufgaben einer höheren Grundbildung und speziellen Aufgaben einer Vorbereitung auf das Studium. Diese werden begründet durch den Bezug auf den humanistischen Sinn des Studiums einerseits und durch die pragmatischen Studienvoraussetzungen andererseits. Der humanistische Sinn der Hochschulreife wiederum gründet in dem Bezug auf das Ethos der akademischen Ämter (W. FLITNER 1959, 1961, 1965). Aus diesem Beziehungsgeflecht entwickelte FLITNER die Funktion der gymnasialen Oberstufe in bezug zur Universität: die Wissenschaftspropädeutik. Sie besteht in der Erfüllung von Aufgaben, die die Universität nicht mehr erfüllen kann, und zugleich in die Vorbereitung auf das Studium, jedoch ohne die Wissenschaft vorwegzunehmen. Dem Fächerkanon erwachsen daraus eigene, ihn gegenüber den Wissenschaften abgrenzende Aufgaben, die Rückwirkungen auf die didaktischen Prinzipien der Inhaltsauswahl und der Darbietung der Inhalte im Unterricht haben.

Das bedeutet: Die allgemeine höhere Grundbildung soll den Schüler instand setzen, „die geistigen Fundamente unseres gemeinsamen Lebens zu verstehen und sich für das ethisch Grundlegende darin zu entscheiden“, d. h. sie in die geistige Substanz einführen, „auf welcher die Möglichkeit eigentlichen Menschentums in dieser inhumanen Zeit beruht“ (W. FLITNER 1965, S. 81f.). Damit werden die geistigen Fundamente unter Einbezug ihrer ethischen Bedeutungen zum Prinzip einer Stoffauswahl, durch das die bisherige Anhäufung reduzierbar werden sollte. FLITNER entwickelte und begründete durch hermeneutische Interpretation der Geistes-, Kultur- und Realgeschichte diese Fundamente mehrfach (1959, 1961, 1965). Der „Tutzingener Maturitätskatalog“ ist deren sprachliche Zusammendrängung. Es sind: Sprache und Mathematik als die allem Denken und inhaltlichem Wissen vorausliegenden Symbolgefüge sowie Einführungen in jene „sachlichen Gehalte“, die nicht mehr aufeinander rückführbare Grundlagen gegenwärtigen Welt- und Selbstverstehens sind: „die christliche Glaubenswelt, das philosophisch-wissenschaftliche Problembewußtsein, die exakt-naturwissenschaftliche Methode mit ihrer Macht über die Technik, die politische Welt der Gegenwart in ihrer Wechselwirkung mit der gesellschaftlich-sittlichen Ordnung“ (1959, S. 59).

Der Ausdruck „sachliche Gehalte“ schließt didaktisch ein Zweifaches zusammen: inhaltliche Gebiete (z. B. Philosophie, Literatur, Geschichte) und Denk- und Verfahrensweisen, also Tätigkeiten des Geistes (z. B. Offenbarungsglauben im Unterschied zum Mythos, philosophische Reflexion im Unterschied zum Glauben, literarische Symbolisierungen im Unterschied zum philosophischen Denken), was bedeutet, daß der Schüler – und zwar an ausgewählten Beispielen, einem weiteren didaktischen Prinzip der Stoffauswahl – sowohl in die grundlegenden Inhalte als auch in die grundlegenden Geistestätigkeiten eingeführt wird, da die Geistestätigkeiten, an Inhalte gebunden, durch sie dargeboten werden.

Speziell auf die studienvorbereitende Funktion der Oberstufe bezogen, sind zwei Aufgaben zu erfüllen. Zum einen sollen die Fächer „den Gegenstand selber bieten, der . . . da sein muß, ehe sich die Forschung mit ihm beschäftigen kann, so daß die Schulstudien noch nicht die Wissenschaft über diesen Gegenstand enthalten“ (1965, S. 17). Im „Tutzingen Maturitätskatalog“ wird das sowohl durch die Termini „Verstehen“, „Problembewußtsein“, „Verständnis“, „Begreifen“ als auch durch den von FLITNER eingeführten Begriff „Initiationen“ – d. h. besondere Arten der Einführungen – wiedergegeben. Zum anderen sollen die Ursprünge der Wissenschaften, „welche aus vorwissenschaftlichem Leben, aus der Frage und dem Gespräch, aus den Zwecken und Lebensansichten aufsteigen“ (1961, S. 25), gezeigt werden, weil dadurch die Voraussetzungen geschaffen werden, daß der spätere Student seine Fachstudien als Glied eines Ganzen auffassen und sie zugleich auf das Ganze seiner Lebensauffassung beziehen, d. h. den humanistischen Sinn seiner Studien erfüllen kann (1961, S. 18).

Mit dieser bildungstheoretischen Begründung ist der Rahmen gegeben für eine Reduzierung der Stofffülle (elementare Einführungen in fundamentale Grundlagen der Gegenwart durch exemplarische Stoffauswahl) und für die Beseitigung zusammenhanglosen Fachwissens, da die einzelnen Unterrichtsgegenstände auf übergreifende Zusammenhänge beziehbar werden, d. h. die didaktischen Voraussetzungen, um beim Schüler jene Fähigkeiten zu entwickeln, die die Universität vom Studienanfänger erwartet: vertiefte Grundlagenkenntnisse, geistige Selbständigkeit, Beherrschen der Grundtechniken geistiger Arbeit.

FLITNER entwickelte die von den „Tübinger Beschlüssen“ gesetzten Leitideen zu einem Konzept der „kyklischen“ geistigen Grundbildung, d. h. einer Bildung, die aus einem aller Spezialisierung vorausgehenden geschlossenen Kreis geistiger Grunderfahrungen besteht. Der „kyklischen Grundbildung“ kommen neben den individuellen auch soziale Bedeutungen zu; denn durch sie wird eine Gemeinsamkeit im Wissen und Verstehen, in den Einstellungen und menschlichen Umgangsformen und in den sittlichen Grundentscheidungen, „auf denen Sitten, Recht und Politik beruhen sollen“ (1961, S. 35), hergestellt und der Grund für das Ethos der späteren Berufe gelegt. Deshalb vermittelt die „kyklische Grundbildung“ – obzwar an der Studienstudienvorbereitung orientiert – auch nicht-akademischen Berufsträgern die ihnen notwendigen geistig-sittlichen Grundlagen. Neben diesem – humanistischen – Sinn der Wissenschaftspropädeutik besteht ein pragmatischer: die von den einzelnen Wissenschaften speziell geforderten zweckgebundenen Studienvoraussetzungen (z. B. Lateinkenntnisse). Er ist durch Absprachen zwischen Universität und Schule regelbar. – Nach diesen Begründungen sind die „Initiationen“ des „Tutzingen Maturitätskatalogs“ in den geistigen Fundamenten der Gegenwart gegründet. Wissenschaftspropädeutik als Funktion des Gymnasiums ist deutlich gegenüber den Wissenschaften abgegrenzt.

2.2.3. Das Verhältnis der didaktischen Kategorien des Maturitätskatalogs zu den Schulfächern: Ein Hauptproblem, dessen sich FLITNER und die Tutzingen Diskussionspartner voll bewußt waren, lag in dem Verhältnis der „Initiationen“ zum bestehenden Fächerkanon, was auch aus der Zweiteilung des Maturitätskatalogs hervorgeht – einer Zweiteilung, die der zweite Maturitätskatalog von 1969 ebenfalls aufweist. Dahinter steht die Differenz zwischen geschichtlich gewordenem Fächersystem und dem Versuch der Entwicklung einer kultur- und geisteswissenschaftlich begründeten neuen Lehrplanstruktur, bei der nicht mehr in Fächern gedacht werden kann, weil sie die bestehenden Fächer durchzieht, die Fächer aber zugleich als Ordnungen von Sachgebieten bestehen lassen muß – ein

Problem, das ebenso im zweiten Maturitätskatalog wie in der „Bonner Vereinbarung“ 1972 auftritt, wengleich unter völlig anderen fachwissenschaftlichen und bildungs- und gesellschaftspolitischen Voraussetzungen.

Da FLITNER seine Kanontheorie nicht nur in abstrakten Begriffen formulierte, sondern sie an Beispielen stets von neuem erläuterte (1959, 1961, 1965), d. h. den Sinn dessen angibt, was seine Begriffe bedeuten, läßt sich das Verhältnis von übergeordneten didaktischen Kategorien – den „Initiationen“ – zu bestehenden Fächern des Lehrplans herausinterpretieren, wengleich FLITNER dieses offen läßt.

FLITNERS Begriff der „Initiationen“ oder „Einführungen“ gruppiert didaktisch Fächer zu übergreifenden Einheiten (Sprachen – Mathematik – Religion – Naturwissenschaften – geschichtlich-politisch-sozialer Bereich, in die jeweils philosophisch-propädeutische Fragestellungen einzubeziehen sind), damit daraus Gesichtspunkte der Stoffreduzierung innerhalb der Fächer und Gesichtspunkte für fächerübergreifende Zusammenhänge gewonnen werden können, was jedoch nur dann sinnvoll geschehen kann, wenn sie in den bildungstheoretischen Rahmen und seine normativen Voraussetzungen eingebunden bleiben. Genau genommen formulierte FLITNER didaktische Aufgaben für Lehrer, die sie aber nur dann erfüllen können, wenn sie zugleich fachwissenschaftlich ausgebildet ihr Fach vertreten und die Fächergrenzen aufbrechen, um die es übergreifenden Beziehungen herzustellen. Die sehr ausführlichen und zahlreichen Beispiele FLITNERS zeigen, daß das Durchbrechen der Fächergrenzen vom Fach aus erfolgt, sie zeigen aber auch, wie innerhalb der Fächer das fachspezifische Wissen zu themenbezogenen Unterrichtseinheiten zusammengeschlossen werden kann. Wenn FLITNER in seiner Schrift „Die Gymnasiale Oberstufe“ den Begriff „Lehrgang“ verwendet – wobei dieser Ausdruck nicht immer einheitlich gebraucht wird –, dann will er damit, bezogen auf den Schüler, die unterschiedlichen Möglichkeiten innerfachlicher und fächerübergreifender Unterrichtseinheiten bezeichnen. Im Grunde löste bereits FLITNER den Oberstufenlehrplan in ein System von „Lehrgängen“ auf, aber – und das scheint das Entscheidende gegenüber den Kursen der „Bonner Vereinbarung“ zu sein – die Auflösung geschah unter der Voraussetzung zweier Bindungen: an die Anerkennung des die bildungstheoretischen Begründungen ermöglichenden humanistisch-christlichen Wert- und Normensystems, weil dadurch der Bezug der Teile zum ganzen letztlich hergestellt werden konnte, und an das Bestehenlassen von „Fächern“, da diese als durch Wissenschaftsdisziplinen gesetzte Ordnungseinheiten zunächst vorgegeben sein müssen, um in der didaktischen Reflexion relativiert und durchbrochen werden zu können. Zerbricht die erste Bindung – und das war 1972 der Fall –, entsteht eine Leerstelle, so daß Lehrgänge resp. Kurse nicht mehr auf eine Grundlage bezogen werden können, von der aus sie als Teile eines Ganzen einsichtig werden. Die zweite Bindung an die durch Wissenschaftsdisziplinen in der Ausbildung der Lehrer vorgegebene Ordnung kann diese Leerstelle nicht ausfüllen, da Wissenschaften, notwendig auf sich selbst bezogen, nur die Voraussetzungen für sich selbst angeben können.

2.3. Die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“

Die Reform der gymnasialen Oberstufe durch die Kultusminister-Beschlüsse von 1960/61 bestand aus zwei Teilen: dem organisatorischen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“

(Bs. 1960), der die äußere Struktur der Oberstufe festlegte, und dem didaktischen der „Stuttgarter Empfehlungen“, die folgen mußten, da der bloße organisatorische Rahmen als Informationsgrundlage für die Durchführungspraxis an den Gymnasien nicht ausreichte. Der Grund für das Un- und Mißverständnis, auf das die organisatorischen Neuerungen gestoßen waren, lag in der Unkenntnis ihrer Vorgeschichte in den „Tutzingen Gesprächen“ (SCHEUERL 1962, S. 15), an denen die die späteren Kultusministerbeschlüsse vorbereitenden Mitglieder des Schulausschusses der KMK teilgenommen hatten. Während des III. „Tutzingen Gesprächs“ im Juli 1960 wurden auf der Grundlage des Maturitätskatalogs und seiner bildungstheoretischen Begründungen die organisatorischen Möglichkeiten einer Oberstufenreform erörtert (SCHEUERL 1962, S. 127-147). Die Schwierigkeit dieser Diskussion lag darin, daß eine bildungstheoretische Grundlagenkonzeption über Ziele, Aufgaben, Inhalte und Arbeitsweisen der gymnasialen Oberstufe nun umformuliert werden mußte in die Verwaltungssprache von Fächern, Wahlmöglichkeiten, Prüfungsordnungen. Sie erklärt, weshalb teils von FLITNER, teils von den Ministerialvertretern, teils im Verlauf der Diskussion unterschiedliche Vorschläge einer Neuordnung des Fächerkanons entwickelt wurden. Obgleich man keinen Konsens erzielte, beschloß die KMK am 29. 9. 1960 die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“.

Die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ – der organisatorische Teil der Oberstufenreform von 1960/61 – wollte durch eine Reduzierung der Inhalte und Fächer, deren bisherige Vielfalt zu Anhäufungen beziehungslosen Faktenwissens geführt und dadurch die Grundbedingung für ein Studium – geistige Selbständigkeit – verhindert hatte, Voraussetzungen für eine faktisch erreichbare Wissenschaftspropädeutik schaffen. Sie setzte deshalb die bisherige Zahl der 12 bis 13 Fächer auf 9 herab, teilte sie in Pflichtfächer und ein Wahlpflichtfach ein und unterschied innerhalb der Pflichtfächer zwischen den allen Typen gemeinsamen Fächern und den für die einzelnen Typen jeweils spezifischen Kernfächern (Bs. 1960, II, 1, 2, 3). Den Ländern wurde es freigestellt, eines der Kernfächer (in den sprachlichen Typen Mathematik, im mathematisch-naturwissenschaftlichen die Fremdsprache) am Ende der 11. oder 12. Klasse durch eine Prüfung abzuschließen (ebd., III, 3), was sowohl fremdsprachen- als auch mathematiklose Primen möglich machte, eine Regelung, die auf heftige Kritik stieß und z. T. später revidiert wurde (Bs. vom 21. 5. 1970).

Durch diese Maßnahmen waren je nach Länderregelungen über zugelassene Wahlpflichtfächer und Abschlußmöglichkeiten einzelner Kernfächer unterschiedliche Bildungskonzeptionen realisierbar, eine Verfahrenspraxis, die der Aufgabe von KMK-Rahmenvereinbarungen entspricht, allgemeine und von allen Ländern akzeptierbare Grundlinien festzulegen, innerhalb derer unterschiedliche Länderkonzeptionen möglich werden.

Für die späteren Entwicklungen wird bedeutsam, daß die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ u. a. die Voraussetzungen für zwei Bildungskonzeptionen schuf: die „zyklische Grundbildung“ FLITNERS und die (in der Nachfolge KERSCHENSTEINERS) durch VON CUBE entwickelte „Bildung durch produktive Einseitigkeit“ (VON CUBE 1960, über die Verbindung VON CUBES zu dem damaligen baden-württembergischen Kultusminister STORZ vgl. LENNERT 1962, S. 307). Der DEUTSCHE AUSSCHUSS hatte in seinem „Rahmenplan“ versucht, zwischen beiden Konzeptionen zu vermitteln, indem er, am Prinzip der gemeinsamen Grundbildung festhaltend und sich auf die „Tübinger Beschlüsse“ und die darauf folgende didaktische Diskussion um das exemplarische Lernen beziehend, zum einen die

Reduzierung der Stofffülle als Reduzierung der Pflichtfächer verstand (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966, S. 101) und zum anderen in das „exemplarische Lernen“ die individuellen Interessen des Schülers einbezog. Daher schlug er, um eine gemeinsame Grundbildung zu garantieren, eine bis zum 11. Schuljahr verlängerte Mittelstufe vor. Für die zweijährige Oberstufe wollte er eine Teilung des Kanons in typenspezifische Kernfächer und ein Wahlleistungsfach (ebd., S. 101, 103). Die Beibehaltung obligatorischer Fächer sollte eine individualistische Auflösung der Oberstufe (ebd., S. 101) und eine Vorwegnahme späterer Berufsziele verhindern (ebd., S. 102).

Das Neue, was das Konzept des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES einbrachte, ist die Berücksichtigung individueller Interessen in einem Strukturelement des Kanons (Wahlleistungsfach). Die „Saarbrücker Vereinbarung“ übernahm vom DEUTSCHEN AUSSCHUSS die Unterscheidung in einen Kern- und Wahlbereich, wandelte aber sprachlich – und damit zugleich sachlich – das „Wahlleistungsfach“ zum „Wahlpflichtfach“ um. Während der organisatorische Teil der Oberstufenreform das Konzept einer „zyklischen Grundbildung“ zwar ermöglichte, jedoch andere Konzeptionen nicht ausschloß, übernahm der didaktische Teil – die „Stuttgarter Empfehlungen“ – Grundlinien der FLITNERSchen Gymnasial- und Kanontheorie und band damit den organisatorischen Rahmen an seine bildungstheoretischen Voraussetzungen, eine Bindung, die jedoch nur für denjenigen einsehbar war, der FLITNERS Theorie kannte.

Im Hinblick auf spätere Entwicklungen sind drei Aspekte an der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und den „Stuttgarter Empfehlungen“ hervorzuheben: ihre Grundlagen und ideengeschichtlichen Voraussetzungen, ihr ungelöstes Hauptproblem, ihr von nachfolgenden Entwicklungen aufgegriffener Ansatz:

Den organisatorischen Maßnahmen voraus ging eine bildungstheoretische, auf den Grundlagen des geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnisses beruhende Klärung der Aufgaben, Ziele und Arbeitsweisen der gymnasialen Oberstufe, in der sowohl die Begriffe „Hochschulreife“ und „Wissenschaftspropädeutik“ inhaltlich und formal bestimmt, die Funktionen der gymnasialen Oberstufe gegenüber der Universität abgegrenzt, als auch Strukturierungsprinzipien für den Fächerkanon und Prinzipien zur Reduzierung der Stofffülle entwickelt wurden. Voraussetzung für diese Klärung war erstens die allgemeine Anerkennung des humanistisch-christlichen Wert- und Normensystems, da sie eine Auslegung des humanen und ethischen Sinns von Bildung und Wissenschaftspropädeutik ermöglichte, durch den wiederum ein Zusammenhang des Wissens zur Einheit der Grundbildung herstellbar wurde. Die zweite Voraussetzung lag in einer bestehenden Konvention über mögliche Kanoninhalte, so daß sich die Neuordnung des Fächerkanons im Rahmen eines vorgängigen unkodifizierten Wissens um mögliche Inhalte vollziehen konnte.

Das ungelöste Hauptproblem dieser Oberstufenreform lag in der Umformulierung lehrplantheoretischer und didaktischer Prinzipien zu einer kodifizierbaren und für Schulen praktisch verfügbaren Lehrplanstruktur. – Von nachfolgenden Entwicklungen wurde die Berücksichtigung individueller Schülerinteressen durch Strukturelemente des Kanons aufgegriffen, wobei jedoch – im Unterschied zu 1960/61 – die dort vorhandenen Bindungen der individuellen Interessen an den ethischen und humanen Bildungssinn gelöst werden.

Im folgenden wird zu zeigen sein, wie die Grundlagen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ im Laufe von zehn Jahren zerbrechen und die „Bonner Vereinbarung“ trotz ähnlicher Problemstellungen in einer anderen geschichtlichen Situation erfolgt.

3. Die Entwicklungen zwischen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und dem „Bonner Beschluß“

Die Veränderung der Grundlagen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ vollzog sich etwa von der Mitte der 60er Jahre an in mehreren, einander beeinflussenden und verstärkenden Prozessen; u. a. den allgemeinen Einstellungen, der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft, von denen hier nur auf Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft in verallgemeinernden Zügen verwiesen werden kann.

3.1. Wandlungen in der Bildungspolitik

In der Bildungspolitik vollzog sich von der Mitte der 60er Jahre an ein Strukturwandel von der reaktiven zur aktiven Phase, der begleitet wurde von allgemeinem Reformengagement und Reformbegeisterung, was wiederum auf die Bildungspolitik zurückwirkte und sie bis zur Reformeuphorie steigerte (SPIES 1976; DERBOLAV 1970 a, 1975). Antwortete die reaktive Phase auf Herausforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft durch Anpassung des Schulsystems (z. B. die Empfehlungen und Gutachten des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES), so entwickelte die aktive Phase Neukonzeptionen, in denen zwei verschiedene Aspekte miteinander verbunden wurden: der sozialpolitische und der bildungsökonomische (TENORTH 1975, S. 146 ff.).

Der *sozialpolitische* Aspekt wurde zunächst von DAHRENDORFS „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) vorgegeben. Das Recht auf Bildung wurde in der Folgezeit zum Recht auf Chancengleichheit gesteigert durch die Rezeption der neueren Sozialisations- und Begabungsforschungen (ROTH 1968), die den genetischen Begabungsbegriff durch einen dynamischen, d. h. auch von Lernprozessen abhängigen, ersetzen (zur bildungspolitischen Fehlinterpretation vgl. WEINERT 1974, S. 763–794; A. FLITNER 1977, S. 30–34) und die Bedeutung schichtenspezifischer Sozialisationsfaktoren für Leistungen und Schulerfolg nachweisen, jedoch den Begriff „Chancengleichheit“ offen lassen für heterogene bildungspolitische Interpretationen (VON ALEMANN 1977; DERBOLAV 1977; A. FLITNER 1977).

Die sozialpolitischen Ziele (Recht auf Bildung, Chancengleichheit) wurden zusätzlich verbunden mit *bildungsökonomischen* Zielen und einem Planungsinstrumentarium, das beide Zielgruppen realisieren sollte. Unter bildungsökonomischer Zielsetzung (kritisch dazu SPIES 1976) wird – mit Einbezug des Kostenfaktors – das Bildungssystem in einen marktwirtschaftlichen Regelkreis zum Beschäftigungssystem gesetzt; Bildung wird zum „Humankapital“, das, im Beschäftigungssystem eingesetzt, wirtschaftliches Wachstum und Steigerung der Lebensbedingungen produzieren und garantieren soll. Von den Kultusministern auf ihrer 100. Plenarsitzung im März 1964 im Ansatz formuliert und drei Monate später (25./26. 6. 1964) zum bildungspolitischen Programm erhoben, wurde der bildungsökonomische Aspekt kurz zuvor durch PICTHS Artikelserie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ popularisiert. PICTHS außerordentliche Wirkung zeigte, daß eine allgemeine Bereitschaft zur Rezeption des neuen bildungsökonomischen Aspekts bestand, die so groß war, daß der in der 100. KMK-Erklärung enthaltene Satz „Ausbildung jedes einzelnen bis zum höchsten Maße seiner Leistungsfähigkeit“ nicht in seiner Inhumanität erkannt und zurückgewiesen wurde.

Sowohl die sozialpolitischen als auch die ökonomischen Ziele als auch die mit der Bildungsplanung – qua Mittel – verbundene technokratische Einstellung kennzeichnen die im Vergleich zu den 50er

Jahren neuen Leitideen: Chancengleichheit, verbunden mit dem ökonomischen Aspekt von Bildung, bedeutet eine Verlagerung in der Sicht der Bildungsfunktionen. Stand sie in den 50er Jahren im Zusammenhang mit der Personwerdung des Menschen, so steht sie nun im Zusammenhang mit seinen sozialen Positionen (SCHELSKY 1957, 1961). Diese Verlagerung hat – nachträglich betrachtet – weiterreichendere Konsequenzen als nur das Aufdecken undurchschaubarer Voraussetzungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und deren Korrektur. In der damit verbundenen Wissenschafts- und Ideologiekritik wird zugleich auch das Engagement der geisteswissenschaftlichen Pädagogik für die geistig-sittliche Personwerdung des Menschen als überholt angesehen und Bildung nun einseitig auf ihre sozialen Funktionen reduziert. Und der Einsatz von Planungsstrategien distanziert eine weitere Grundposition geisteswissenschaftlicher Pädagogik: die in der menschlichen Freiheit gründende Unplanbarkeit der Personwerdung (zur Reaktion auf die planungsökonomische Sicht vgl. LASSAHN 1969).

Die Bildungsplanung, verstanden als Einsatz wissenschaftlich abgesicherter Mittel zur Erreichung gewollter Ziele, ist kennzeichnend für eine typische Einstellung, die sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Erziehungswissenschaft als auch im allgemeinen Bewußtsein vorhanden war: der Glaube an Rationalität, Wissenschaft, technologische Machbarkeit, gesteigert zum perfektionistischen Denken, das auf der Annahme beruht, alle gewollten Ziele wären durch rationale und wissenschaftlich gesicherte Mittel realisierbar, und, sollte das nicht gelingen, den Grund in mangelnder Rationalität und wissenschaftlicher Unzulänglichkeit, aber nicht im eigenen Denkansatz sieht. Sowohl der „Strukturplan“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS als auch die Gesamtschulprogramme als auch ROBINSOHNS Curriculumtheorie und -entwicklungsprogramm gehen von diesem perfektionistischen Denkansatz aus.

3.2. Wandlungen in der Erziehungswissenschaft

Die aktive Bildungspolitik mit ihrem technologisch-perfektionistischen Denken hatte spezielle Rückwirkungen auf die Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung erwarteten von dieser ihrer Bezugswissenschaft – analog zur Volkswirtschaft, die ihnen die Planungsmodelle vorgab – konkrete erfahrungswissenschaftlich abgesicherte Vorgaben für eine planbare Bildungsreform.

Dazu war die geisteswissenschaftliche Pädagogik aufgrund ihrer wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen, hermeneutisch Sinndeutungen der Praxis zu geben und die Erzieher über ihr Tun aufzuklären und ihres Verständnisses des Bildungsprozesses nicht in der Lage. Hinzu kommt, daß ihre objekttheoretischen Aussagen von der Wissenschaftskritik als historisch bedingt, in einem bestimmten Menschenbild und idealen Vorstellungen menschlicher Entwicklung und menschlicher Gesellschaft verankert, als überholt und damit als bedeutungslos für die Lösung von gegenwartsproblemen ausgewiesen wurden. Der Bildungsbegriff, da nicht eindeutig definierbar und überdies einer geschichtlich überholten Epoche entstammend, wurde suspekt (vgl. dagegen BLANKERTZ 1966 b; MENZE 1970) und damit auch die Begriffe „Allgemeinbildung“ oder „Grundbildung“, deren Interpretation Grundlage des Lehrplans bzw. des Oberstufenkanons war.

An die Stelle des Bildungsbegriffs als Lehrplanstrukturen und Lernprozesse organisierendes Prinzip sollen die *Wissenschaften* treten (WILHELM 1967; VON HENTIG 1966, 1968; ROTH 1968). Damit wird sowohl der bildungspolitischen als auch der didaktischen Diskussion ein neues didaktisches Prinzip vorgegeben: die Wissenschaftsorientierung, welches Prinzip jedoch seinerzeit mehr als programmatischer Leitbegriff verwendet, als auf seine Bedeutung, Verwendbarkeit, Leistungsfähigkeit und Grenzen hin untersucht wurde. Erst von der Mitte der 70er Jahre an wird es zum Gegenstand kritischer Reflexionen (AURIN 1977; DERBOLAV 1977; W. FLITNER 1977; GIEL/HILLER 1977; REBLE 1979).

Es kann hier nicht in der gebotenen Differenziertheit auf weitere Entwicklungen innerhalb der Erziehungswissenschaft eingegangen werden: die Hinwendung zur empirischen Tatsachenforschung (ROTH 1963; LOCHNER 1963; BREZINKA 1969, 1971), zur Kritischen Erziehungswissenschaft im Gefolge der Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (BLANKERTZ 1966 a und b,

1970; MOLLENHAUER 1966, 1970; DAHMER 1968, 1969; KLAFFKI 1970 f., 1971) und zu ideologiekritischen Positionen in der Erziehungswissenschaft (vgl. KLAFFKI 1976).

Die Entwicklungen zwischen den beiden Reformabsprachen zusammenfassend, kann festgehalten werden: In ihnen wurde der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, an deren wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis die bildungstheoretischen Konzeptionen der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ gebunden waren, die Grundlagen entzogen: dem Wert- und Normenkonsens durch die Kritische Theorie und Ideologiekritik; dem in geistesgeschichtlichen Traditionen stehenden Bildungsbegriff durch die rationale Kritik und Ideologiekritik; der Konvention über Bildungsinhalte durch die Curriculumtheorie und -planung; der Auffassung von Bildung als innerem Geschehen durch die empirischen Wissenschaften; der Auffassung von der Unplanbarkeit des Bildungsprozesses durch die Planungsökonomie; der personalen Funktion der Bildung durch die Reduzierung der Bildung auf ihre sozialen Funktionen.

3.3. Reformkonzepte für die gymnasiale Oberstufe

Für die Reform der gymnasialen Oberstufe besteht Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre im Vergleich zur „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ eine andere Ausgangslage. Da die zwischenzeitlichen Entwicklungen die ideengeschichtlichen Grundlagen der „Saarbrücker Vereinbarung“ zerbrachen, stellt sich nun die Frage, welche neuen Leitideen sie einer gymnasialen Oberstufenreform vorgeben.

Durch den Wandel der Bildungspolitik von der reaktiven zur aktiven Phase wird als Leitidee das Recht auf materielle Realisierung der Chancengleichheit vorgegeben, das die Berücksichtigung der Interessen des Individuums sowohl hinsichtlich seiner künftigen sozialen Positionen als auch hinsichtlich seiner subjektiven Neigungen impliziert. Rein äußerlich scheint damit eine Entwicklung, die bereits im Konzept der „Bildung durch produktive Einseitigkeit“ angelegt und durch die „Saarbrücker Vereinbarung“ ermöglicht wurde, weitergetrieben zu sein. Sieht man jedoch auf die Begründungen, so wird die Rede von der Weiterentwicklung fragwürdig. Damals war die Berücksichtigung individueller Interessen der Schüler sowohl bei VON CUBE als auch beim DEUTSCHEN AUSSCHUSS eingebunden in das traditionelle Bildungsverständnis, das Individualität innerhalb des Bezugsrahmens eines geistigen und sittlichen Sollens interpretierte. Die neuen Entwicklungen hingegen binden die individuellen Interessen an das Recht auf Chancengleichheit, lösen sie damit aus ihrem ethischen Bezugsrahmen heraus, um sie in den Rahmen eines einforderbaren Rechts zu stellen, wodurch „Individualität“ gleichgesetzt wird mit „subjektivem Eigeninteresse“.

Eine weitere Leitidee: die Berücksichtigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen, wird durch die Bildungsökonomie vorgegeben, da für sie Bildung ein „Humankapital“ ist, das Wohlstand und wirtschaftliches Wachstum garantiert. Die Leitidee der Wissenschaftsorientierung wird von mehreren Entwicklungen zugleich vorgegeben: dem Wandel der Pädagogik zur empirischen Erziehungswissenschaft, da empirische Forschungsergebnisse bisherige Annahmen der Pädagogik korrigierten und neue Erkenntnisse gewannen; durch die mit der Bildungs- und Planungsökonomie verbundene Wissenschaftsgläubigkeit der Bildungspolitikern und -planer, die von der Wissenschaft die Lösung

ihrer Probleme erwarteten; durch generelle rationalistische Einstellungen, die bei Erziehungswissenschaftlern (u. a. WILHELM, VON HENTIG, ROTH) zur rationalistischen Neuinterpretation des Begriffs „Allgemeinbildung“ führte. Die neue Leitidee „Wissenschaftsorientierung“ ist eng verbunden mit der Leitidee „Rationalität“, teils weil Wissenschaftsorientiertheit die Bereitschaft zu Rationalität voraussetzt, teils weil das Bestreben, die Lösung praktischer Fragen wissenschaftlicher Kompetenz zu überantworten, im Bereich der Rechtfertigung von Erziehungszielen Rationalität erfordert, teils weil die Kritische Erziehungswissenschaft zur Interpretation ihrer Normen „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ des Begriffs „Rationalität“ bedarf. Speziell von der Kritischen Erziehungswissenschaft vorgegeben werden die Leitideen „Emanzipation“ und „Mündigkeit“, die jedoch – im Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik – nicht mehr innerhalb des Bezugsrahmens eines Gelten-Sollens allgemein anerkannter und durch die Kontinuität der Geschichte gerechtfertigter ethischer und geistiger Werte und Normen interpretiert werden, sondern in jenem neuen Bezugsrahmen einer kritischen Rationalität oder Vernünftigkeit.

In dieser Situation entwickelten sowohl der DEUTSCHE BILDUNGSRAT als auch der Schulausschuß der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ unterschiedliche Reformkonzepte für die gymnasiale Oberstufe, von denen jeweils Teile in die „Bonner Vereinbarung“ aufgenommen werden, wobei, bezogen auf die „Saarbrücker Vereinbarung“, der BILDUNGSRAT die Konzeption der „produktiven Einseitigkeit“, der Schulausschuß der WRK die „kykliche Grundbildung“ vertritt.

3.3.1. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Die gymnasiale Oberstufe

Auf den Grundlagen der neuen Leitideen, von denen er einzelne besonders akzentuiert, entwirft der DEUTSCHE BILDUNGSRAT seinen „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970). Daß er die allgemeinen und für das gesamte Bildungssystem gelten sollenden Erziehungsziele – im Unterschied zum DEUTSCHEN AUSSCHUSS – aus dem Grundgesetz ableitet, zeigt sowohl das veränderte Selbstverständnis eines bildungspolitischen Beratungsgremiums als auch die ihm verbliebenen Möglichkeiten.

Für die Konstruktion des „Strukturplans“ treten insbesondere die Leitideen „Chancengleichheit“, „Berücksichtigung individueller Interessen“ – sowohl hinsichtlich der Neigungen als auch der künftigen sozialen Positionen –, „Berücksichtigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen“ – und zwar sowohl hinsichtlich der Höhe von Ausbildungsqualifikationen als auch ihrer Inhalte – und „Wissenschaftsorientierung“ in den Vordergrund, woraus der BILDUNGSRAT Planungsprinzipien entwickelt: vielfältige, neue Fächerangebote einschließende Differenzierungsmöglichkeiten, Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsgängen, Abbau der bisherigen vertikalen Strukturen und der zwischen ihnen bestehenden Rangunterschiede, Integrationsmöglichkeiten zwischen allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen in den Sekundarstufen I und II, weitgehende Offenheit für die Entscheidungsfreiheit des Schülers über sein individuelles Curriculum, Orientierung der Inhalte und Anforderungen der Bildungsgänge an künftigen Berufen oder wissenschaftlichen Studien.

Da der BILDUNGSRAT die zu individuellen Curricula zusammenstellbaren Inhalte und Anforderungen an künftigen Berufen bzw. Studienvoraussetzungen orientiert, ist der bisherige Lehrplan zunächst unbegrenzt offen für die Aufnahme neuer Inhalte, was jedoch mehr bedeutete als die Erweiterung des geschichtlich gewachsenen Fächerkanons, nämlich: die Konstruktion neuer curriculärer Einheiten und ihre Einfügung in das „curriculare Gesamtprogramm einer Schule“, d. h. ihren Lehrplan (zur Unterscheidung „Lehrplan – Curriculum“ vgl. „Strukturplan“, S. 61–63). Die Vorschläge des

BILDUNGRATS beruhen auf der Annahme, daß ROBINSONS noch im Stadium der Programmatik stehendes Curriculum-Modell, das der BILDUNGRAT wissenschaftsgläubig übernommen hatte, auch realisierbar sein würde – eine Annahme, die sich später als Irrtum erwies.

Die Reform der gymnasialen Oberstufe ist für den BILDUNGRAT lediglich Teil der Gesamtreform des Bildungswesens, was bedeutet, daß die gymnasiale Oberstufenreform nicht allein unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik – ihrer speziellen Funktion – angegangen wird, sondern unter dem umfassenderen der Stellung der gymnasialen Oberstufe im Gesamtsystem des Bildungswesens und damit auch des Verhältnisses von gymnasialen und berufsbezogenen Bildungsgängen. Damit ergeben sich für die Reform der gymnasialen Oberstufe – im Unterschied zu W. FLITNER – die neuen Bezugspunkte: Integration studien- und berufsbezogener Bildungsgänge, woraus die Forderungen nach Offenheit des gymnasialen Lehrangebots für berufsbezogene Inhalte und nach Durchlässigkeit zwischen studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen resultieren; das spätere Studiengebiet, da der BILDUNGRAT die allgemeine Hochschulreife durch eine studiengebietsbezogene ersetzt („Strukturplan“, S. 162); und die individuellen Interessen. Hinzu kommen als allgemeine Aufgaben die Vermittlung von Kenntnissen, „die für jegliches Verständnis von Wissenschaft, für rationale Erkenntnis der sozialen Welt und für die Kommunikation in dieser Welt notwendig sind“ (ebd., S. 171).

Da im Vergleich zu FLITNER der humanistische Sinn der Hochschulreife und das ihn begründende Berufsethos für den BILDUNGRAT keine Diskussionsgegenstände mehr sind, kann er nur vom pragmatischen Sinn der Wissenschaftspropädeutik aus die Struktur der gymnasialen Oberstufe bestimmen. Er unterscheidet einen der Erfüllung der allgemeinen Aufgaben dienenden Pflichtbereich (deutsche Sprache, eine Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaft, historische und analytische Politik, Religion, Leibeserziehung und ein musisches Fach [ebd., S. 171]) von einem der individuellen Profilierung dienenden Wahlbereich. Das individuelle Curriculum des Schülers wird festgelegt durch die Wahl seines künftigen Studiengebiets. Die für die einzelnen Studiengebiete im Abitur geforderten Leistungen sollen in Zusammenarbeit von Schule und Hochschule festgelegt werden (ebd., S. 162). Mit der Wahl seines Schwerpunkts legt der Schüler gleichzeitig die dafür notwendigen Ergänzungskurse fest, „durch die sich das Schwerpunktfach zu einem Schwerpunktbereich ausweitet“ (ebd., S. 173).

Sowohl im Pflicht- als auch im Wahlbereich löst der BILDUNGRAT, ROBINSONS Modell übernehmend, die bisherigen Fächer durch ein „offenes Kurssystem“ (ebd., S. 174) ab, das zwei Arten der Differenzierung vorsieht: die Niveaudifferenzierung und die inhaltlich-fachspezifische Differenzierung, d. h. zur Wahl angebotene Parallelkurse zu einem Unterrichtsthema (ebd., S. 172). Mit der Einführung des offenen Kurssystems sollen zugleich „neue Formen der Zusammenarbeit zwischen gymnasialen Oberstufen und beruflichen Schulen“ erleichtert werden (ebd., S. 174). Für den BILDUNGRAT sind Kurse selbständige, abgeschlossene curriculare Einheiten, da er eine lineare, über Jahrgangsstufen hinweggehende Kursabfolge nur bei wenigen Kursen für erforderlich hält und eine bestimmte Reihenfolge der Kurse nicht für zwingend notwendig ansieht (ebd., S. 174). Die aus diesen Voraussetzungen entwickelten Prinzipien zur Reduzierung der Stofffülle bestehen in einer Segmentierung von Wissensgebieten und einer Reduzierung von Wissen auf spezielle Interessensgebiete – Maßnahmen, die die „Tübinger Beschlüsse“ nicht intendierten, da sie ihrer Forderung, die Beziehungslosigkeit des Wissens zu überwinden, zuwiderlaufen.

Die Orientierung des BILDUNGSRATS an den Wissenschaften und den individuellen Schwerpunktinteressen gibt keine Bezugspunkte mehr ab, um Kriterien zu entwickeln, welche die Funktionen der gymnasialen Oberstufe gegenüber den Hochschulen abgrenzen – ein Problem, dessen mangelnde Klärung sich sowohl auf individueller Ebene (den persönlichen Bildungsgängen von der Schule bis zum Studium) als auch auf institutioneller Ebene (den wechselseitigen Beziehungen zwischen Gymnasium und Hochschule) auswirken dürfte. Der BILDUNGSRAT verschleift in seinem Begriff „Wissenschaftsorientierung“ u. a. zwei sehr unterschiedliche Sachverhalte: die Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe der Schule (im Sinne einer Vorbereitung auf, aber nicht Vorwegnahme von Wissenschaft) und die Einführung in wissenschaftliche Gebiete, Richtungen und Methoden als Aufgabe der Wissenschaft. Aufgrund der Vorstellungen des BILDUNGSRATS ist kein überzeugendes Abgrenzungskriterium gegenüber den in die Kompetenz der Wissenschaften fallenden Einführungen in ihre Gebiete und Methoden und den – diese Einführungen erst vorbereitenden – Aufgaben des Gymnasiums mehr erkennbar. Die Gefahr dieser mangelnden Abgrenzung besteht in der Usurpation von den in die Kompetenz der Wissenschaften fallenden Aufgaben durch das Gymnasium einerseits und der Vernachlässigung der in die Kompetenz des Gymnasiums fallenden Aufgaben einer, die wissenschaftsspezifischen Einführungen erst ermöglichenden Grundlegung andererseits, womit die Voraussetzungen gegeben sind, daß sich Gymnasium und Hochschule gegenseitig die Schuld an ihrer mangelnden Leistungsfähigkeit zuschieben. – Einem Historiker, dem Ironie in den seltensten Fällen schwerfällt, drängt sich hier die Frage auf, ob, wenn schon der Rückgriff ROBINSOHNs auf den Barockbegriff „Curriculum“ von Bildungspolitik und Wissenschaft allgemein akzeptiert wird, man nicht auch konsequenterweise Begriff und Sachverhalt des „Gymnasium illustre“ wieder einführen sollte.

3.3.2. Schulausschuß der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ: „Kriterien der Hochschulreife“

Die WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ, die im Unterschied zum WISSENSCHAFTSRAT das Konzept einer „kyklischen Grundbildung“ vertritt, knüpft in ihrem zweiten Hochschulreifekatalog „Kriterien der Hochschulreife“ (1969) an den „Tutzingen Katalog“ an, was – unabhängig vom Text – aus der Weise seiner Veröffentlichung hervorgeht. Der WRK-Schulausschuß, der am 23./24. 1. 1969 mit dem KMK-Schulausschuß und Vertretern des WISSENSCHAFTSRATS in einem VI. „Tutzingen Gespräch“ in Münster seine Vorstellungen diskutierte (SCHEUERL 1969, S. 27), beauftragte auf seiner anschließenden Sitzung seinen damaligen Vorsitzenden HANS SCHEUERL damit, „die wichtigsten Punkte . . . in seinen Vorbemerkungen noch einmal deutlich zu machen“ (Ergebnisprotokoll der 28. Sitzung des Schulausschusses der WRK, S. 2). Die Veröffentlichung des Katalogs mit einer Einführung von SCHEUERL erfolgte in Heft 1 des Jahrgangs 1969 der „Zeitschrift für Pädagogik“. Ihr voran ging ein Aufsatz WILHELM FLITNERS über „Die Hochschulreife in der heutigen Situation“ (ebd., S. 1–19).

Sowohl SCHEUERL als auch FLITNER heben die Kontinuität zwischen beiden Hochschulreifekatalogen hervor und zeigen zugleich die Wandlungen des zweiten gegenüber dem ersten auf. Die Kontinuität besteht im Festhalten an der kyklischen Grundbildung (ebd., S. 25), die „ein Minimum allgemeiner Studierfähigkeit“ sichern und „sowohl möglichen Einseitigkeiten einer verfrühten Spezialisierung

als auch enzyklopädischer Auswucherung der Lehrstoffe vorbeugen solle“ (ebd., S. 23). Die Veränderungen gegenüber dem ersten Katalog liegen in der Unterscheidung eines oberen und unteren (minimalen) Anspruchsniveaus (ebd., S. 25, 28). Die „gehobenen Anforderungen“ – die Bezeichnung „Leistungsfach“ wird vermieden – sollen sich auf zwei, höchstens drei Fächer erstrecken und können sowohl aus den für die Grundanforderungen verbindlichen Fächer „als auch aus dem Umkreis weiterer, didaktisch noch zu entwickelnder und zu erprobender Gebiete“ gewählt werden (ebd., S. 29), wobei einer der „gehobenen Anforderungen“ entweder in einer Fremdsprache, in Mathematik oder einer Naturwissenschaft erfüllt werden soll. Im Unterschied zum BILDUNGSRAT, der ebenfalls Pflicht-, Wahlbereich und Leistungsdifferenzierungen vorschlägt, sie aber in einem Nebeneinander relativ unverbunden läßt und mit den Leistungsschwerpunkten bereits die Entscheidung für künftige Studiengebiete auf die Oberstufe vorverlagert, verbindet der WRK-Schulausschuß Grund- und gehobene Anforderungen dergestalt, daß die Grundanforderungen „sowohl für das Verständnis wissenschaftlicher Zusammenhänge selbst als auch im Hinblick auf die verantwortliche Existenz derer erforderlich [sind], die sich durch wissenschaftliche Studien auf öffentlich besonders bedeutsame Berufe und gesellschaftliche Positionen vorbereiten“ (ebd., S. 28); die „gehobenen Anforderungen“ werden auch als „fakultatives Zusatzangebot“ (ebd., S. 28 f.) bezeichnet, woraus sowohl die Priorität der Grundanforderungen als auch die Verankerungen der „gehobenen Anforderungen“ in diesen hervorgeht. Ferner lehnt der WRK-Schulausschuß eine „direkte Vorbereitung auf jeweils spezielle Fachstudiengänge an den Hochschulen“ durch die „gehobenen Anforderungen“ ab, da er eine allgemeine und keine studiengebietsbezogene Hochschulreife vertritt – Positionen, die denen des BILDUNGSRATS entgegengesetzt sind.

Mit den „gehobenen Anforderungen“ entspricht die WRK Entwicklungen der vergangenen Jahre zu stärkerer individueller Profilierung, größerer Aussagefähigkeit des Abiturzeugnisses, Vereinheitlichung der Gymnasialtypen, horizontaler Durchlässigkeit, intensiverer und daher spezialisierter Studienvorbereitung (ebd., S. 25, 27). Obwohl durch die gehobenen Anforderungen auf „wissenschaftliches Arbeiten intensiv vorbereitet werden“ soll (ebd., S. 28), sind sie dennoch nicht als Vorwegnahme der in die Kompetenz der Wissenschaften fallenden Einführungen und Methoden zu verstehen. Sie bleiben an die Funktionen der Schule gebunden, weshalb die WRK auch von Ziel- und Inhaltsdefinitionen absieht und lediglich durch „formale Rahmenforderungen wie ‚intensiveres Eindringen in ein spezielles Interessengebiet‘, ‚gesteigertes Methodenbewußtsein‘, ‚selbständige studiennähere Arbeitsweise‘ . . . einen ersten Anhalt und Anstoß für neue didaktische Bemühungen geben“ will (ebd., S. 29).

Für die Sicherung der Grundbildung schlägt die WRK drei je gleichgewichtige Aufgabenfelder vor: (1) sprachliches und literarisches, (2) mathematisches und naturwissenschaftliches sowie (3) gesellschaftliches und geschichtliches Aufgabenfeld, wobei sie die Aufgabenfelder als didaktische Strukturprinzipien, in denen „sich ‚kategoriale‘, ‚formale‘ und ‚inhaltliche‘ Zielsetzungen wechselseitig durchdringen“ (ebd., S. 31), versteht, d. h., in einer gegenüber 1958/59 gewandelten Fachsprache FLITNERS Initiationen-Konzept neu formuliert. Mit der Bezeichnung „Aufgabenfelder“ bringt die WRK zum Ausdruck, daß Lehrplanstrukturen nie von einem einheitlichen Prinzip aus zu entwerfen sind, sondern stets eine Mehrheit von Prinzipien zu berücksichtigen haben, weshalb sie ihre „Aufgabenfelder“ selbst als „pragmatischen Kompromiß“ zwischen den oben genannten didaktischen Ordnungsprinzipien versteht (ebd., S. 25). – Ein Abschlußteil definiert – unter Berücksichtigung der Ergebnisse der gesamten Schulzeit – die Grundanforderungen für die einzelnen Aufgabenfelder, wobei die Definition im wesentlichen nach den bestehenden Fächern erfolgt.

Wie in FLITNERS Kanonkonzept und im „Tutzinger Katalog“ werden auch hier eine Zuordnung der Aufgabenfelder zu Fächern, „wo sie sich nicht aus der Sache heraus von selbst

nahelegt . . . , bewußt offengelassen, um neuen didaktischen Formen und Koordinationsmöglichkeiten Raum zu geben“ (ebd., S. 32). – Die Grundintention dieses Maturitätskatalogs und seine Unterscheidung vom BILDUNGSRAT-Konzept geht aus dem Text nur dann hervor, wenn er auf die Intentionen des ersten Maturitätskatalogs zurückbezogen wird, worauf die ihn einführenden Abhandlungen SCHEUERLS und FLITNERS auch verweisen. Danach kombinieren die „Kriterien der Hochschulreife“ „ein für alle Schulen verpflichtendes universelles Lehrgefüge . . . mit einem System von Lehrgängen, die auf einem höheren Niveau angeboten werden . . . Das universelle Angebot muß gegenwärtig bleiben, aus dem die Interessenfixierung auf ein Schaffensgebiet hervorspringen kann, und es muß in der ganzen Jugendepoche vorhanden bleiben, wenn eine reiche kulturelle und wissenschaftliche Grundbildung erworben werden soll“ (W. FLITNER, ebd., S. 16, 18).

4. Die „Bonner Vereinbarung“ von 1972

Abschließend ist nochmals auf die „Bonner Vereinbarung“ – den Endpunkt des hier nur knapp umrissenen Zeitabschnitts – einzugehen, um sie aus den vorangegangenen Entwicklungen zu interpretieren, wobei sich die Interpretation nur auf drei Aspekte beschränkt: (1) die ideengeschichtliche Situation der „Bonner Vereinbarung“ gegenüber der Saarbrücker, (2) dem mit der Tradition der Reformpraxis brechenden Reformansatz und (3) die Strukturierungsprinzipien des Lehrkanons.

(1) Die geschichtlichen Abläufe zwischen der Saarbrücker und der „Bonner Vereinbarung“ schufen eine Veränderung der ideengeschichtlichen Situationen, und damit eine Veränderung der Probleme selbst: Konnte die „Saarbrücker Vereinbarung“ aufgrund des allgemein anerkannten humanistisch-christlichen Wert- und Normensystems und des Vorherrschens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Probleme „allgemeine Hochschulreife“ und „Wissenschaftspropädeutik“ noch primär als Frage nach dem humanistischen Sinn der Hochschulreife ansehen und den pragmatischen Ablauf als eine sekundäre, beiläufig zu regelnde Angelegenheit, so ist für die „Bonner Vereinbarung“, bedingt durch das zwischenzeitlich einsetzende rationale Denken im Planungs- und Bildungsbereich, die Wissenschaftsorientiertheit und die Akzentuierung der individuellen Interessen, „Hochschulreife“ zugleich eine Frage nach ihren pragmatischen Regelungen.

War für die „Saarbrücker Vereinbarung“ das Problem „Neuordnung der Inhalte und des Fächerkanons“ aufgrund des Bestehens einer allgemeinen Konvention über mögliche Inhalte eine Frage der Neuauswahl innerhalb des Bereichs möglicher Inhalte und ihrer Strukturierung, so wird es für die „Bonner Vereinbarung“ aufgrund der zwischenzeitlichen Aufkündigung dieser Konvention und der programmatischen Vorgaben durch ROBINSONS Curriculum-Modell zu einem Forschungsprogramm ersten Ranges, was für die Kultusminister das Problem der Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen für seine Realisierung aufwirft.

Auch das Problem der „Regelung des Verhältnisses von gemeinsamer Grundbildung und individuellen Interessen“ ist für beide Reformen verschieden. Für die „Saarbrücker Vereinbarung“, basierend auf dem geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff, war es die Frage, wie die individuellen Interessen, deren Berücksichtigung sowohl für das Gelingen

des Bildungsprozesses als auch für den Erfolg aller Bildungsbemühungen als unbedingt notwendig erachtet wurde, in den Rahmen einer – für den Bildungsprozeß ebenso notwendigen – gemeinsamen Grundbildung einzubringen seien, wobei die individuellen Interessen stets auf den geistig-sittlichen Sinn des Bildungsbegriffs zurückbezogen wurden. Für die „Bonner Vereinbarung“ hingegen wird dieses Problem zur Frage, wie sie die neuen Leitideen „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Rationalität“, „Recht auf Chancengleichheit“, die eine individualistische Auflösung des Lehrangebots nahelegen, in eine Verbindung bringen könne mit jenem allgemeinen Grundwissen und Können, das zur Realisierung der neuen Leitideen ebenfalls erforderlich ist, und in eine Verbindung zur allgemeinen Hochschulreife.

Unterschiedlich stellte sich auch das Problem „Reduzierung der Stofffülle“: der „Saarbrücker Vereinbarung“ als Frage, wie die bereits in der bildungstheoretischen Didaktik entwickelten, Inhalte und formale Fähigkeiten des Schülers gleichermaßen berücksichtigenden Prinzipien der Reduzierung der Stofffülle in die Alltagspraxis der Schulen überführt werden können, der „Bonner Vereinbarung“ hingegen als Frage nach der Repräsentanz von Inhalten und Gegenständen des Unterrichts für die neuen Leitideen „Emanzipation“, „Mündigkeit“, „Rationalität“, „Wissenschaftsorientiertheit“; d. h., die theoretische Grundlegung, die für die „Saarbrücker Vereinbarung“ bereits geleistet war, sollte durch die „Bonner Vereinbarung“ erst ermöglicht werden (und steht bis heute noch aus!).

Das letzte Problem, das „Verhältnis von gymnasialer und berufsbezogener Bildung“, konnte von der „Saarbrücker Vereinbarung“ noch als Randproblem behandelt werden, was für die „Bonner Vereinbarung“ aufgrund der neuen Leitidee „Recht auf Chancengleichheit“, den vorangegangenen Reformdiskussionen und insbesondere des Erscheinens des „Strukturplans“ nicht mehr möglich ist. Für sie wird das traditionelle Problem „Allgemeinbildung – Berufsbildung“ durch seine Interpretation im Bezugsrahmen der „Chancengleichheit“ zu einem neuen. Darüber hinaus hat es Rückwirkungen auf die Sicht bzw. Definition der übrigen Probleme.

(2) Auch der Bruch der „Bonner Vereinbarung“ mit den traditionellen, die Änderung der Organisation als letzten Schritt vollziehenden Reformansätzen, wird durch einen Vergleich der Verschiedenheit der Situation, in denen die beiden Oberstufenreformen standen, erklärbar:

In der Vorbereitungsphase der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ wurden auf bildungstheoretischer Ebene, basierend auf dem geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Denkansatz, Lösungsmöglichkeiten für die einzelnen Probleme entwickelt und begründet, und zwar durch Auslegung des geistig-sittlichen Bildungssinns. Dadurch konnten die Bedeutungen der Begriffe wie z. B. „Allgemeine Hochschulreife“, „Wissenschaftspropädeutik“, „Grundbildung“, „Exemplarische Stoffauswahl“, „Konzentration des Unterrichts“ usw. inhaltlich und formal festgelegt werden. Die Änderung des organisatorischen Rahmens war damit der letzte Schritt eines etwa zehnjährigen Reformprozesses. – Daß er sich teils im innerwissenschaftlichen Bereich, teils im bildungspolitischen Beratungsgremium des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES, teils im Koordinationsgremium der „Tutzienger Gespräche“ vollzog und damit nur partiell, d. h. sofern Veröffentlichungen vorlagen und rezipiert wurden, den in der Praxis handelnden Lehrern bekannt war, ist ein anderes Problem.

Im Vergleich zur „Saarbrücker Vereinbarung“ wurde die „Bonner Vereinbarung“ unter anderen Voraussetzungen geschlossen. Die in ihrer Vorbereitungsphase bzw. Vorgeschichte entwickelten Leitideen waren zum Zeitpunkt des Kultusministerbeschlusses 1972 noch zu neu, um bereits einen theoretischen Klärungsprozeß durchlaufen zu haben. (Was bedeutet „Chancengleichheit“? Wie sind „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ abzugrenzen gegenüber Rechtfertigungstechniken für schrankenloses Eigeninteresse? Wann schlägt der freiheitliche Sinn von „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ in neue Zwänge – Zwänge zur Selbstbestimmung – um und hebt ihn damit auf? Welche Reduzierungen menschlichen Verhaltens werden durch die Orientierung an „Rationalität“ vorgenommen? Was heißt „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts?)

Vorhanden waren Reformprogramme, rationale Konstruktionen, deren Realisierbarkeit auf z. T. noch nicht bestehenden Voraussetzungen (z. B. beim DEUTSCHEN BILDUNGSRAT auf der Entwicklung neuer Curricula, bei ROBINSOHN auf der Durchführbarkeit seines curriculumtheoretischen Ansatzes) beruhten. Will man die Vorbereitungsphase der „Bonner Vereinbarung“ kurz und damit zugleich auch notwendig verkürzt kennzeichnen, so kann man zusammenfassen: Sie bestand in der Entwicklung neuer Leitideen und Reformprogrammatiken, deren Auswirkungen für die Praxis nicht abschätzbar waren.

Wird zusätzlich die realgeschichtliche Situation der jahrelangen, intensiven, engagierten, sowohl von politischen als auch außerpolitischen Gruppierungen und Einzelpersonen geführten Reformdiskussionen, -planungen und Schulversuche hinzugenommen, dann wird erklärbar, daß die KMK unter Entscheidungsdruck stand und die Klärung der für ihre Reform erforderlichen Sachfragen nicht abwarten konnte, so daß sie die traditionelle Praxis der Reformansätze umkehrte, indem sie die Organisation zur Voraussetzung der Klärung von Sachfragen machte und damit die Wissenschaften und die Schulpraxis vor völlig neue Situationen stellte; über die unmittelbar praktischen Folgen für die Schüler ist hier nicht zu reden.

(3) Die „Bonner Vereinbarung“ nennt drei Strukturierungsprinzipien für das Lehrangebot: Fächer – Aufgabenfelder – Kurse, läßt aber, wie die Analyse des Textes ergab (vgl. oben Kap. 1.2.3.), das Verhältnis zwischen ihnen offen. Es bleibt nun zu fragen, welche Erklärungen dafür aus den geschichtlichen Entwicklungen gegeben werden können:

Grundsätzlich ist damit ein Problem angesprochen, das bereits in der Vorgeschichte der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ auftrat (vgl. oben Kap. 2.2.3.) und selbst unter den Voraussetzungen einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie nicht gelöst werden konnte, und das, obwohl die für Strukturierungen des Lehrangebots erforderlichen Grundbegriffe „allgemeine Hochschulreife“, „Wissenschaftspropädeutik“, „Grundbildung“ sowohl inhaltlich als auch formal bestimmt waren und daraus allgemeine Strukturierungsprinzipien des Lehrangebots hermeneutisch entwickelt wurden.

Dieses bereits unter damaligen Bedingungen nicht lösbare Probleme verschärfte sich in der Situation der „Bonner Vereinbarung“ durch mindestens zwei Gegebenheiten: *Erstens* waren die für die Strukturierung des Lehrangebots erforderlichen Grundbegriffe – und damit auch die Sachverhalte, die sie bezeichneten – nicht geklärt. So hatten z. B. „Wissenschaftspropädeutik“ und „Grundbildung“ beim BILDUNGSRAT eine andere Bedeutung als beim Schulausschuß der WRK. *Zweitens* war der Begriff „Schulfach“, seine Aufgaben und

Ziele, seine Beziehungen zu einzelnen Wissenschaften oder praktischen Bereichen spätestens seit ROBINSOHN'S Curriculum-Modell fragwürdig geworden und sollte erst im Rahmen einer Revision und Neuentwicklung der Curricula neu definiert werden, so daß auch der Begriff „Fach“ für die „Bonner Vereinbarung“ undefiniert blieb. Indem die KMK, in Konsequenz ihres Reformansatzes, durch Änderung der Organisation die Voraussetzungen für die Klärung von Sachfragen zu schaffen, den bisherigen Fächerkanon im Wahlbereich zur Aufnahme neuer „Fächer“ freigibt, gab sie der Klärung von Sachfragen ein nicht definiertes Strukturierungsprinzip des Lehrangebots vor.

Die beiden übrigen Strukturierungsprinzipien „Aufgabenfelder“ und „Kurse“ übernahm die KMK aus den Reformvorschlägen der WRK (Aufgabenfelder) und des BILDUNGSRATS (Kurse). Damit integrierte sie von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehende und einander widersprechende Teile von Reformvorschlägen: den an der allgemeinen Hochschulreife festhaltenden Vorschlag der WRK und den eine studienbezogene Hochschulreife vertretenden und eine Integration von gymnasialem und berufsbezogenem Bildungswesen anstrebenden Vorschlag des BILDUNGSRATS. Mit der WRK hält die KMK an der allgemeinen Hochschulreife fest und übernimmt von ihr die Strukturierung des Lehrangebots der gymnasialen Oberstufe in Aufgabenfelder und die Leistungsdifferenzierung. Die für eine sinnvolle Durchführung dieses Konzepts erforderliche Verankerung der individuellen Differenzierung in einer die einzelnen Wissensinhalte und Gebiete verbindenden Grundbildung gibt sie zugunsten der vom BILDUNGSRAT vorgeschlagenen Segmentierung von Wissensgebieten zu Kursen auf, indem sie den Aufgabenfeldern Kurse zuordnet – ein Verfahren, das zwar bildungspolitisch in der Berücksichtigung der Integrationsvorstellungen des BILDUNGSRATS begründet, jedoch der Praxis, die die Neustrukturierung des Lehrangebots zu vollziehen hat, wenig hilfreich war. Denn durch die Zusammenfügung der beiden Strukturierungsprinzipien „Aufgabenfeld“ und „Kurs“ zu einer Einheit wird verdeckt, daß beide aus verschiedenen Denkansätzen entwickelt wurden. Stellt man nämlich das „Aufgabenfeld“ in seinen Zusammenhang mit dem „Tutzingener Maturitätskatalog“ und sieht es infolgedessen als eine Neuformulierung der FLITNERSchen „Einführungen in grundlegende Bereiche und Verfahrensweisen menschlichen Geistes“ an, dann werden in ihm didaktische Aufgaben formuliert und gebündelt, d. h., es ist das Ergebnis didaktischer Reflexionen, in denen der Begriff „kyklische Grundbildung“ hermeneutisch auf die Lehrplanstruktur der gymnasialen Oberstufe ausgelegt wird, und zwar in der ausdrücklichen Absicht, die Beziehungslosigkeit reinen Faktenwissens zu überwinden. Das „Aufgabenfeld“ hebt ebensowenig wie FLITNERS „Einführungen“ die Fächer auf – das Verhältnis zu ihnen bleibt offen –, es sprengt lediglich die Fächergrenzen unter dem didaktischen Aspekt ähnlicher oder gemeinsamer Aufgaben einzelner Fächergruppen. Im Unterschied zum „Aufgabenfeld“ entstammt der Begriff „Kurs“, so wie er in der „Bonner Vereinbarung“ verwendet wird, dem rationalen Denkansatz curriculumtheoretischer Diskussionen. In den „Strukturplan“ des BILDUNGSRATS, der eine an den Anforderungen der Wissenschaften und den individuellen Interessen orientierte Schwerpunktbildung vertrat, wurde der „Kurs“ als das rational begründbare Strukturierungsprinzip aufgenommen. Da die „Kurse“ für den BILDUNGSRAT in sich abgeschlossene curriculare Einheiten sind, widerspricht ihre Zuordnung zu den „Aufgabenfeldern“ zumindest einer didaktischen Funktion dieses Strukturierungsprinzips: die Beziehungslosigkeit des Einzelwissens zu überwinden. Indem die Kultusminister den Aufgabenfeldern Kurse zuordneten, setzten sie die Aufgaben-

felder der Fehlinterpretation aus, sie seien analog den Kursen rational begründbare Einheiten.

Wie jede Reform, so schuf auch die „Bonner Vereinbarung“ nicht beabsichtigte neue Probleme, von denen hier abschließend nur zwei, in den Strukturierungsprinzipien des Lehrangebots bzw. des Lehrplans der gymnasialen Oberstufe gründende, erwähnt werden sollen:

(1) Die Bindung der Kurse an Aufgabenfelder – unter Überspringen des „Fachs“ als Struktureinheit – und die damit einhergehenden Wahlmöglichkeiten der Schüler (vgl. oben Kap. 1.2.3.) brachten als zeitlich erstes Problem den Kultusministern die Frage nach der Vergleichbarkeit der Abiturnoten, das sie durch ein Beschlußwerk von Vereinbarungen über einheitliche Prüfungsanforderungen und Normenbücher – nicht sehr glücklich (vgl. A. FLITNER/LENZEN 1977) – zu lösen versuchten. Was hier infolge des „Numerus clausus-Urteils“ des Bundesverfassungsgerichts vom 18. 7. 1972 unter den Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit von Abiturnoten gebracht wurde, läßt sich – bindet man die „Bonner Vereinbarung“ in einen Zusammenhang mit der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ und deren bildungstheoretischen Grundlegungen ein – auch zu dem Problem des Verlusts einer gemeinsamen Wissensbasis bei der nachwachsenden Generation umformulieren. Auch wer W. FLITNERS sozialen und politischen Aspekt bei seiner Begründung der „gemeinsamen Grundbildung“ – das Herstellen einer gemeinsamen Basis des Wissens und der ethischen Einstellungen als Voraussetzungen für politisches und soziales Handeln (vgl. oben Kap. 2.2.2.) – nicht mehr für akzeptierbar hält, sollte sich dennoch fragen, wie eines der wenigen Ziele, die die „Bonner Vereinbarung“ nennt: die Befähigung zur allgemeinen Kommunikation (Bs. 1972, I. 2.3), erreicht werden soll, wenn weder ein gemeinsamer Wissens- noch ein gemeinsamer Normenstand vermittelt werden (worüber und über welche Gegenstände soll man kommunizieren?).

(2) Das zweite, ebenfalls mit der Lehrplanstrukturierung zusammenhängende Problem betrifft die wissenschaftspropädeutische Funktion der gymnasialen Oberstufe. Durch die Strukturierung des Lehrangebots in „Aufgabenfelder“ und „Kurse“ und der vom BILDUNGSRAT eingebrachten Funktion der Kurse, ermöglichte die „Bonner Vereinbarung“ Entwicklungen, die zu einer weitgehend in das Belieben der Schüler gestellten Wahlfreiheit, einer einseitigen Spezialisierung, einer mangelnden Kontinuität des Wissens und einer falschen Verwissenschaftlichung führten. Diese Entwicklungen kritisierte die WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ 1977 in ihren „Thesen zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ (WRK: Arbeitsbericht 1977, S. 193–197). Als einen der Vermittlung der erforderlichen Studienvoraussetzungen abträglichen Grund nannte sie die Vermengung ihres in den „Kriterien der Hochschulreife“ entwickelten Konzepts mit dem des BILDUNGSRATS und forderte die Rückkehr zu einer breiteren Grundbildung.

Die KMK, die einen Monat vor den „Thesen“ der WRK – am 2./3. Juni 1977 einen Beschluß über die „Einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“ verabschiedet hatte, erklärte anläßlich ihrer 183. Plenarsitzung am 15./16. September 1977, „in Anknüpfung an die Tradition der „Tutzingen Gespräche“ in einem längerfristigen Erfahrungsaustausch mit der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ bei der inhaltlichen Gestaltung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe zusammenzuwirken“ (KMK: Pressemitteilungen). Am 2. 12. 1977 verabschiedete sie die

„Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“, die versuchten, wesentliche, u. a. durch das Konzept des BILDUNGSRATS eingebrachte Entwicklungen und Mißverständnisse dahingehend zu korrigieren, daß sie als spezielle Aufgabe der gymnasialen Oberstufe die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Grundbildung herausstellten (Bs. 1977, 1.1.2). – Unabhängig davon, daß der Entwurf zu diesem Beschluß von einem Ausschuß unter Vorsitz des nordrhein-westfälischen Ministerialdirigenten HOLZAPFEL verfaßt wurde (KÄSTNER 1978, S. 515), der bereits am III. „Tutzinger Gespräch“ (SCHEUERL 1962, S. 171) teilgenommen hatte und somit die damalig anerkannte Explikation des Begriffs und Sachverhalts „wissenschaftspropädeutische Grundbildung“ kannte, bleibt, da elf Kultusminister diesem Entwurf zustimmten, die Frage offen: Ist ohne eine, die gegenwärtigen wissenschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Vorstellungen berücksichtigende, inhaltliche und formale Bestimmung des Begriffs und Sachverhalts „gemeinsame Grundbildung“ eine Reform der gymnasialen Oberstufe möglich?

Sieht man, da die Oberstufenreform der Nachkriegszeit bildungstheoretisch ihren Ausgang bei der Bestimmung dieses Begriffs nahm, auf die damals von WILHELM FLITNER gegebenen Begründungen, dann bleibt ungeachtet aller Wissenschafts- und Ideologiekritik an ihnen die betroffene Frage: Sind auf einem ethischen Fundament gründende pädagogische Theorien heute der Gesellschaft und ihren Politikern nicht mehr zumutbar?

Literatur

- ALEMANN, U. VON: Politik und Gleichheit. Chancengleichheit im Spektrum ideologischer Begründungszusammenhänge der Politik. In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 201–222.
- AURIN, K.: Kollegstufe Nordrhein-Westfalen – Ihre Planungskonzeption im Spannungsfeld sozialen Wandels. In: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 709–730.
- AURIN, K.: Was heißt „Humanisierung der Schule“? In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 709–772.
- AURIN, K.: Sekundarschulwesen. Strukturen, Entwicklungen und Probleme. Stuttgart 1978.
- BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: REBEL, K. (Hrsg.): Pädagogische Provokationen (I). Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer. Weinheim 1966, S. 61–86. (a)
- BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte der Vjsch. f. wiss. Päd., H. 5 (1966), S. 65–78. (b)
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6.) München ³1970.
- BREZINKA, W.: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Z.f.Päd. 5 (1959), S. 1–34.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971.
- CUBE, F. VON: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit? Der Weg zur Bildung im Geiste KERSCHENSTEINERS. Stuttgart 1960.
- DAHMER, I.: Theorie und Praxis. In: DAHMER/KLAFKI 1968, S. 35–80.
- DAHMER, I.: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: Didactica 3 (1969), S. 16 ff., 157 ff.
- DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – ERICH WENIGER. Weinheim 1968.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- DERBOLAV, J.: Probleme des mittleren Bildungsweges. Die Realschullehrerbildung in der BRD. Ein Beitrag zur Diskussion um die Sekundarstufe. Hannover 1970. (a)
- DERBOLAV, J.: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975.

- DERBOLAV, J.: Das Problem der Verteilungsgerechtigkeit bei Aristoteles und in unserer Zeit. In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 223–243.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten 1953–1965. (Gesamtausgabe) Stuttgart 1966.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A./LENZEN, D. (Hrsg.): Abitur-Normen gefährden die Schule. München 1977.
- FLITNER, W.: Vom Gesetz der Geschichte (1949). Wiederabgedr. in: RÖHRS, H. (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Bd. II. Frankfurt 1968, S. 278–293.
- FLITNER, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- FLITNER, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg 1959.
- FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. (Anthropologie und Erziehung. Bd. 5.) Heidelberg 1961.
- FLITNER, W.: Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. (Anthropologie und Erziehung. Bd. 15.) Heidelberg 1965.
- FLITNER, W.: Die Hochschulreife in der heutigen Situation. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 1–19.
- FLITNER, W.: Welche Bildungsinhalte soll die Schule vermitteln. In: Zeitwende 4/1973, S. 342–351.
- FLITNER, W.: Verwissenschaftlichung der Schule? In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 947–955.
- GIEL, K./HILLER, G. G.: Verwissenschaftlichung der Schule – wissenschaftsorientierter Unterricht? In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 957–962.
- HENTIG, H. VON: Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe. In: Analysen und Modelle zur Schulreform. (Neue Sammlung, 3. Sonderheft.) Göttingen 1966, S. 31–58.
- HENTIG, H. VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968.
- 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.
- KÄSTNER, H.: Zur Entstehung der Bonner Vereinbarung vom 7. 7. 1972. In: Bildung und Erziehung 31 (1978), S. 496–515.
- KLAFKI, W. (Hrsg.): Funk-Kolleg: Erziehungswissenschaft. 3 Bde. Frankfurt 1970 f.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Z.f.Päd. 17 (1971), S. 351–385.
- KLAFKI, W.: Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft. In: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 50–55.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. 2 Bde. München 1975.
- KUTSCHA, G.: Wissenschaftliche Grundbildung – ein ungelöstes Problem in Praxis und Theorie der Lehrplanung für die gymnasialen Oberstufe. In: SCHENK, B./KELL, A. (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegstufe. Königstein/Ts. 1978, S. 33–62.
- LASSAHN, R.: Bildungsplanung – Wissenschaft und Verantwortung. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 655–668.
- LENNERT, R.: Die Kritik an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. In: Z.f.Päd. 8 (1962), S. 305–318.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963.
- MENZE, C.: Artikel „Bildung“. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Bd. I. München 1970, S. 134–184.
- MOLLENHAUER, K.: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte der Vjsch. f. wiss. Päd., H. 5 (1966), S. 53–64.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1970.
- REBLE, A.: Zum Prinzip des wissenschaftsorientierten Unterrichts. In: Päd. Rundschau 33 (1979), S. 65–79.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1973.
- RÖSSNER, L.: „Emanzipatorische Didaktik“ und Entscheidungslogik. In: Z.f.Päd. 18 (1972), S. 599–617.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55 (1963), S. 109–119.
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 69–76.

- ROTH, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen.* Stuttgart 1968.
- SCHELSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.* Würzburg 1957.
- SCHELSKY, H.: *Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform.* Heidelberg 1961.
- SCHUEUERL, H.: *Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958 bis 1960. „Tutzingen Gespräche“ I–III.* Heidelberg 1962.
- SCHUEUERL, H.: *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenze eines didaktischen Prinzips.* Tübingen 1964.
- SCHUEUERL, H.: *Kriterien der Hochschulreife.* In: *Z.f.Päd.* 15 (1969), S. 21–35.
- SPIES, W.: *Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland.* Kastellaun 1976.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK): *Sammlung der Beschlüsse.* Neuwied o. J. (im Text abgek. zit. „Bs.“).
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK): *Pressemitteilungen des Sekretariats.*
- TENORTH, H.-E.: *Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973.* Bad Heilbrunn 1975.
- UHLE, R.: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft.* München 1976.
- WEINERT, F. E.: *Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern.* In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Funk-Kolleg: Pädagogische Psychologie.* Bd. 2. Frankfurt 1974, S. 763–794.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): *Empfehlungen, Entscheidungen und Nachrichten, vom Präsidenten mitgeteilt (genannt: Schwarze Hefte).* Bonn 1959–1965, Sonderheft 1967.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): *Kriterien der Hochschulreife.* In: *Z.f.Päd.* 15 (1969), S. 27–35.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): *Arbeitsberichte.* Bonn 1971 ff.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (WRK): *Thesen zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe vom 5. Juli 1977.* In: *WRK: Arbeitsbericht 1977,* S. 193–197.
- WILHELM TH.: *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften.* Stuttgart 1967.