

Huber, Ludwig

**Abriß, Sanierung oder Neubau? Zum Bericht der KMK-Expertenkommission
"Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des
Abiturs"**

Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, S. 37-47



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig: Abriß, Sanierung oder Neubau? Zum Bericht der KMK-Expertenkommission
"Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs" - In: Die Deutsche Schule
88 (1996) 1, S. 37-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310359 - DOI: 10.25656/01:31035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310359>

<https://doi.org/10.25656/01:31035>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 1

Walter Bärsch

ist am 7. Januar im Alter von 81 Jahren gestorben.

Walter Bärsch war in Hamburg in den 60er und 70er Jahren der herausragende Sonderpädagoge, der weit über sein Fachgebiet hinaus bei vielen Pädagoginnen und Pädagogen ein Umdenken bewirkt hat. Für ihn gab es keine Schülerinnen und Schüler, sondern nur Kinder und Jugendliche. Er hat uns gelehrt, sie ganzheitlich zu sehen. Als Vorsitzender des Kinderschutzbundes hat er die Interessen der jungen Generationen wirksam ins öffentliche Bewußtsein gehoben. Innerhalb der GEW hat er in vielen Auseinandersetzungen immer eine klare Position vertreten, aber zugleich vielfach zwischen den Fronten vermitteln können.

Walter Bärsch gehört zu den großen Persönlichkeiten der GEW.

Wir verdanken ihm sehr viel.

Dieter Wunder

Offensive Pädagogik:

Jochen Schweitzer

Abitur 2000 – neue Chancen für alle Schulformen

4

Die Konferenz der Kultusminister hat sich nach zähem Ringen und auf der Grundlage pädagogischen Sachverstands zu einer „Richtungsentscheidung zur Weiterbildung der gymnasialen Oberstufe“ durchgerungen. Was dabei auf den ersten Blick als schmerzlicher Kompromiß erscheinen mag, sollte offensiv gedeutet und gestaltet werden.

Jens-Rainer Ahrens

10

Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick

Alle Welt redet von „Autonomisierung der Schule“ – wir auch. Dieser einleitende Aufsatz versucht, Ordnung in die Debatte zu bringen und deutlich auf die Bedingungen hinzuweisen, die gegeben sein müssen, damit „Schulautonomie“ überhaupt möglich wird. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die Lehrerkollegien bereit sein werden, zusätzliche Arbeitskraft in eine weitergehende Selbstbestimmung zu investieren.

Norbert Maritzen

22

Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie

Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung

Ausgehend von der These, daß in der gegenwärtigen Autonomiedebatte eine tief-sitzende Krise staatlicher Steuerungskompetenz zum Ausdruck kommt, arbeitet der Verfasser die Chancen, aber auch die Risiken heraus, die mit einer Dezentralisierung der Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich unvermeidbar verbunden sind. Insbesondere wird es darauf ankommen, den Irrtum zu vermeiden, daß „Schulautonomie“ die inhaltlichen Zielbestimmungen einer (staatlichen) Bildungspolitik ersetzen kann.

Ludwig Huber

37

Abriß, Sanierung oder Neubau?

Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“

In erstaunlich kurzer Zeit haben sich die Experten auf einen Bericht verständigt, der zwar keine bahnbrechenden Vorschläge für neue, zukunftsweisende Formen der gymnasialen Oberstufe enthält, der aber hoffentlich geeignet ist, eine Rückkehr zu den alten, vor 1972 herrschenden Lösungen zu verhindern.

Pit Spieß

48

Neue Lehrerarbeitszeitmodelle in Bremen

Zur Neudefinition der pädagogischen Arbeit in der Schule

Hier wird aus der Sicht einer obersten Schulbehörde über die Schwierigkeiten und die Möglichkeiten einer Verständigung über die Lehrerarbeit und die Belastbarkeit der Kolleginnen und Kollegen am „Arbeitsplatz Schule“ berichtet – wobei es gleichzeitig darum geht, die Effizienz des Schulbetriebs zu steigern.

Horst Weishaupt

56

Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs

Ein Forschungsüberblick

Seit Peiserts klassischer Studie „Soziale Lage und Bildungschancen“ (1967) hat es auch in der Bundesrepublik eine ganze Reihe sozialökologischer Untersuchungen über den Zusammenhang von lokalem Schulanangebot und schichtspezifischem Schulbesuchsverhalten gegeben. Der Verfasser faßt wichtige Einsichten dieses Forschungszweigs systematisch zusammen und gibt zu bedenken, daß die bereits jetzt feststellbaren Disparitäten durch die Tendenz zur Autonomisierung einzelner Schulen noch verstärkt werden könnten.

Udo Rauin, Witlof Vollstädt, Katrin Höhmann

66

und Klaus-Jürgen Tillmann

Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln

Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen

Es gibt nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, wie Lehrpläne Einfluß auf die Unterrichtspraxis nehmen und was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben von Lehrplänen tatsächlich tun. Dieser Bericht teilt erste Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung aus hessischen Schulen der Sekundarstufe I mit und kommt zu der begründeten Vermutung, daß veränderte Lehrpläne kaum in der Lage sind, Innovationen im Schulalltag anzuregen und zu befestigen.

Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen**Ergebnisse und Folgerungen**

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen entstanden, die ein deutliches Mängelprofil der 2phasigen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik erkennen lassen und damit auf bestimmte Reformforderungen verweisen. Der Verfasser zeigt anhand ausgewählter Untersuchungsbeispiele, welche Defizite die Lehramtsstudierenden vor allem beklagen, welche belastenden Erfahrungen im Referendariat gemacht werden und welche Folgerungen sich daraus für eine verbesserte Ausbildung ergeben.

Dieter Vaupel

98

Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig**Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten**

Dieser Erfahrungsbericht zeigt anschaulich, daß Wochenplanarbeit eine Unterrichtsform ist, aus der auch Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums großen Gewinn ziehen können. „Wochenplanarbeit eröffnet Möglichkeiten, eigenständig zu lernen, statt immer wieder belehrt zu werden.“

Neuerscheinungen:

- Peter Dudek, Thilo Rauch, Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozialismus (HGH)
- Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“ (HGH)
- Hans Jürgen Apel: Theorie der Schule (HGH)
- Susanne Popp: Der Daltonplan in Theorie und Praxis (Knoll)
- Susan F. Semel: The Dalton School (Knoll)
- Hermann Schmorbach: Für ein „anderes Deutschland“ (Keim)
- Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik (JöS)
- Hilke Günther-Arndt, Hans-Dietrich Raapke (Hg.): Revision der Lehrerbildung (JöS)
- Ewald Terhart, Kurt Czerwenka, Karin Ehrich, Frank Jordan und Hans-Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen (Hopf)
- Gerold Scholz: Die Konstruktion des Kindes (DW)
- Wolfgang Böttcher und Klaus Klemme (Hg.): Bildung in Zahlen (Köpke)
- Hannelore Faulstich-Wieland: Geschlecht und Erziehung (Lemmermöhle)
- Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ (BG)
- Roland Käser: Neue Perspektiven der Schulpsychologie (BG)
- Inge Seiffge-Krenke: Gesundheitspsychologie des Jugendalters (BG)
- Hanna Kiper (Hg.): Allgemeinbildung (JöS)

Ludwig Huber

Abriß, Sanierung oder Neubau?

Zum Bericht der KMK-Expertenkommission
„Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen
Oberstufe und des Abiturs“

Worauf die auf dem Feld der Oberstufenreform Ackernden schon neugierig gewartet haben, was sie wohl aber nicht so rasch erwartet hätten, ist tatsächlich geschafft: Fast pünktlich zum vorgesehenen Termin im Oktober 1995 und jedenfalls rechtzeitig für Beratung und Vereinbarung in der Kultusministerkonferenz hat die von ihr eingesetzte Expertenkommission ihren Bericht abgegeben. Das erste, was sich aufdrängt, ist so etwas wie „sportliche Anerkennung“ für die „schnellste Expertenkommission der Republik“: Daß eine nach ihren Berufen, wissenschaftlichen Richtungen und politischen Orientierungen bewußt heterogen zusammengesetzte Kommission sich so zusammenfindet und zu einem so komplizierten und kontroversen Thema in gut einem halben Jahr durch acht Sitzungen und etliche Anhörungen hindurch zu einem so umfassenden Bericht kommt, ist allein schon eine Tat, die aller Ehren wert ist.

1. Überblick

Um erst einmal den Inhalt der 130 Seiten des Berichts zusammenzufassen: Er nimmt naturgemäß seinen Ausgang von einer Schilderung der gegenwärtigen Diskussion, listet die darin immer wieder geäußerten Kritikpunkte auf und versucht, deren gemeinsamen Kern und ihren Bezug zu übergreifenden gesellschaftlichen Veränderungen festzustellen. Gerade angesichts der Dürftigkeit der empirischen Basis vieler Klagen und der Fixigkeit der „Ableitung“ von Zielen, denen man in dieser Diskussion begegnet, reflektiert die Kommission sehr sorgfältig ihr eigenes Vorgehen (ein in solchen Texten sonst rares Kapitel!): Weder gesellschaftliche Anforderungen noch unterstellte Bedürfnisse der Heranwachsenden noch Heilserwartungen an die Schule könnten unreflektiert und ungebrochen als Ziele angenommen werden. „Urteile über die Möglichkeiten und Defizite der gymnasialen Oberstufe verlangen vielmehr eine möglichst umfassende Beschreibung und eine mehrperspektivische Bestandsaufnahme“ (S. 18), und eine solche ist, was die Kommission im zweiten Kapitel unternimmt. Die Gesichtspunkte sind: die Bedeutung der Oberstufe als Gelenkstelle zwischen Sekundarstufe I und Hochschule, von der weitreichende Wirkungen nach beiden Seiten ausgehen; die Ansprüche daher der Hochschulen, die aber doch nicht allein bestimmen dürften, sondern auch auf die eigene Reform blicken müßten; die Unterbelichtung der berufsbezogenen Komponente der gymnasialen Oberstufe; der Druck, der vom Bildungsverhalten der Familien auf sie ausgeht, und die Notwendigkeit größerer Spielräume für die Selbstgestaltung der Schulen und die Mitwirkung der jungen Erwachsenen in ihnen, um alle diese widersprüchlichen Erwartungen überhaupt noch zu

einem Ausgleich bringen zu können. „Eine Weiterentwicklung der Prinzipien, die sich auf den funktionalen Aspekt der Sicherung von Studierfähigkeit beschränkt, nur Kanon-Fragen und Lehrplanprobleme berücksichtigt oder die Notwendigkeit von Selektion und Lenkung betont, verfehlt angesichts der umfassenden Aufgabe der Oberstufe und der spezifischen Situation der Lernenden die Dimensionen des Themas.“ Diese Durchleuchtung der deutschen Verhältnisse wird dann noch ergänzt um einen Ausblick auf Problemlösungen anderswo, auf die Wege zum Hochschulstudium in Frankreich, Schweden sowie England und Wales.

Ein drittes, weit über diesen Bericht hinaus grundlegendes Kapitel klärt mit „Allgemeinbildung“, „Studierfähigkeit“ und „Wissenschaftspropädeutik“ die Bildungsziele und mit „Lernkompetenzen“ ein grundlegendes didaktisch-methodisches Prinzip für die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe (dazu gleich noch mehr). Vor diesem so geklärten Hintergrund gelingt im vierten Kapitel eine bündige Darstellung der Prinzipien der gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe und eine sehr ausführliche Erörterung der Problemfelder: vom Prinzip der „Fachlichkeit“ über die Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts bis zum Verhältnis von Grundbildung und Individualisierung, und von der Berufsorientierung bis zur Qualitätssicherung im Abitur.

Auf diese kenntnisreiche, gelehrte und kluge Grundlegung, die deutlich die Handschrift von Erziehungswissenschaftlern zeigt, folgen die Empfehlungen (Kapitel 5), ein Kommissionstext, der Klüfte und Kompromisse aufweist. Sie gehen „von der Gewißheit aus, daß die gymnasiale Oberstufe nach ihren Zielsetzungen, den sie tragenden Prinzipien und grundlegenden Realisierungsformen keiner radikalen Revision bedarf. In ihrer konkreten Praxis bedarf die Oberstufe freilich der Fortentwicklung, Erneuerung und Ermutigung“ (S. 125). Die „Trias“ der typischen Ziele: Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit, die Prinzipien der Kursorganisation und der Leistungserbringung (Punktsystem), das Gefüge von Aufgabenfeldern und Zuordnung von Fächern zu ihnen, die (potentielle) Offenheit für neue Lehr- und Lernformen und für eine selbstbestimmte Organisation des schulischen Alltags – sie verdienen „die Unterstützung der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik“. An ihnen müssen keine strukturellen Veränderungen vorgenommen werden, schon weil alternative Modelle keine besseren Leistungen erwarten lassen und „die Folgeprobleme einer Prinzipienrevision größer sein würden als der erwartete Ertrag“. Also, mit einer Unterscheidung der Kommission selbst, geringer *Regelungs*bedarf, größerer *Handlungs*bedarf zur weiteren inneren Ausgestaltung und Fortentwicklung, beides gleich dringlich!

Neue *Regelungen* gegenüber der bisherigen KMK-Vereinbarung empfiehlt die Kommission nur in folgenden Punkten:

- Die Fächer Deutsch, eine fortgeführte Fremdsprache – „das sollte Englisch als Lingua franca der westlichen Zivilisation sein“ – und Mathematik sollen während der Kurs-/Qualifikationsphase der Oberstufe (also in 12 und 13) „durchgehend belegt und in die Gesamtqualifikation eingebracht werden müssen“. Alle drei werden als „Sprachen der Welterschließung“ sowohl um der Sicherung der Studierfähigkeit wie um der

Stärkung der Grundbildung willen gefordert. Alle übrigen eben noch einmal genannten Ziele und Prinzipien der Oberstufenarbeit bis hin zu den Individualisierungsmöglichkeiten bleiben „ungeschmälert“ erhalten.

- „Lernleistungen, die in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Aktivitäten erbracht wurden“, sollen „auf die Gesamtqualifikation nach Wahl des Schülers gleichberechtigt gegenüber anderen Leistungen angerechnet werden können.“ Fächerübergreifendes und -verbindendes Lernen werde ja auch jetzt schon hier und da praktiziert, sei also offenbar in den gegebenen Strukturen möglich, und müsse nur durch diese Regelung besser verankert werden.
- Sicherung der Transparenz und Vergleichbarkeit der Abiturprüfungen soll nicht durch ein Zentralabitur, wohl aber durch Austausch von Prüfungsaufgaben, -arbeiten und -bewertungsstandards sowie durch begleitende Forschung erreicht werden. Hinsichtlich der Zahl der Prüfungsfächer hat sich die Kommission nicht einigen können (s.u.).

Länger ist die Liste der Punkte, zu denen die Kommission *Handlungsbedarf* in der konkreten Arbeit, auf der Ebene der einzelnen Länder der Schulen, der Lehrerausbildung und der erziehungswissenschaftlichen Forschung sieht. Dazu gehören die Umgestaltung der Lernorganisation zugunsten bewußterer Gestaltung der Lernprozesse und der Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten durch sie, strengere Kriterien für die Akzeptanz von Fächern als Leistungskursfächern, Verpflichtung zu fächerübergreifender Arbeit und zugleich Unterstützung bei deren Entwicklung, die überfällige Herausarbeitung einer eigenständigen Didaktik der Grundkurse, die ihre gegenüber den Leistungskursen andersartigen, nicht nur reduzierten Ziele herausstellt, die Verteidigung der individuellen Wahlmöglichkeit von Schwerpunkten (zwei Leistungskursen), die Stärkung der Berufsorientierung auch in den Gymnasien und ihre Verbindung mit „traditionell im Gymnasium vernachlässigten Fachgebieten wie Ökonomie, Technologie, Soziologie und Politikologie“ sowie eine Verbesserung der fachdidaktischen Ausbildung und Vorbereitung auf übergreifende und Entwicklungsarbeit in der Lehrerausbildung.

Vorläufiges Fazit: Wer gehofft hatte, diese Expertenkommission werde mit bahnbrechenden Vorschlägen Wege zu neuen, zukunftsweisenden Formen der Oberstufe (mit höherer Interdisziplinarität, noch stärkerer Individualisierung, projektorientiertem Arbeiten o.ä.) eröffnen, wird enttäuscht sein. Noch enttäuschter muß sein, wer schon seit langem daran gearbeitet hat, das Gebäude der gegenwärtigen Oberstufe abzubrechen und zu alten Formen (mit Fächerkanon, Klassenverband und Zentralabitur) zurückzukehren. Das Ergebnis nimmt sich vielmehr aus wie die Konsolidierung eines noch durchaus attraktiven Hauses durch Verstärkung tragender Pfeiler einerseits und Öffnung einiger Räume für mehr Licht und Luft andererseits. Das ist es wohl auch, nicht mehr und nicht weniger.

2. Fundierung

Entscheidend, z.T. durchaus weiterführend und in einzelnen Punkten hilfreich, sind die Überlegungen und Begründungen, die dafür eingesetzt worden sind. Drei Stränge sind m.E. darin besonders bedeutend:

2.1 *Die kritische Sichtung und Relativierung der Kritiken, die gegenüber der neuen gymnasialen Oberstufe (NGO) vorgebracht werden:* Die Kommission hebt zu Recht hervor, wie widersprüchlich die Forderungen in sich und untereinander sind, wie schwach die empirische Basis, wie schnell und unreflektiert die Zuschreibung der Ursachen an die gymnasiale Oberstufe (S. 14 ff.). Sie hebt hervor, daß die von seiten der Hochschulen vor allem beklagte „Heterogenität“ der Voraussetzungen der Studienanfänger in fachlicher Hinsicht geringer ist als behauptet (weil die Studienfachwahlen bei der großen Mehrheit in Kontinuität zu den Leistungskurswahlen vorher stehen), im Hinblick auf überfachliche Qualitäten nicht wieder aufhebbar ist und auch in der Arbeit der Hochschulen selbst berücksichtigt werden muß. Sie macht auch deutlich, daß entgegen (nostalgischen) Hoffnungen Gemeinsamkeit der Bildungsinhalte und Einheitlichkeit in den Werthaltungen nicht mehr durch Schule hervorgebracht werden kann, wenn sich in Folge immer stärkerer Pluralisierung die Gesellschaft im übrigen davon immer weiter entfernt.

2.2 *Eine Klärung und Ordnung der Bildungsziele.* „Allgemeinbildung“ wird formal sowohl anspruchsvoll wie beschränkend zugleich verstanden als „Universalisierung von Prämissen der Kommunikation“ – nicht: von Konsens! Dazu gehört auch die „Universalisierung der Einsicht, daß wir in einer Gesellschaft pluraler und konfligierender Weltbilder und Zukunftsentwürfe leben“ – also nicht: eine einheitliche inhaltliche Tradition oder verbindliche Themen der Schule vorgegeben werden können. Während – auch dies eine wichtige Unterscheidung – für die Sekundarstufe I noch „faktisch relativ unbestritten“ (?) ein auch international verbindlicher Kanon schulischer Ziele und Inhalte genannt werden kann, ist Aufgabe der Oberstufe die „Vertiefung der Allgemeinbildung“, und das, so die Kommission, geht nicht mehr ohne Schwerpunktbildung und exemplarisches Arbeiten. Die Orientierung dafür liefert der Zielbegriff der „Wissenschaftspropädeutik“, der zur Aufgabe der Oberstufe in dieser Hinsicht die „Initiation“ in die Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft (an Beispielen), die handelnde Erprobung von Grundbegriffen und Methoden, die Einübung von wissenschaftlichen Haltungen und die Eröffnung von Kritik und Reflexion bestimmt. Bezieht sich dieser Begriff auf den Prozeß der individuellen Entwicklung von Fähigkeiten und Haltungen, so der Zielbegriff „Studierfähigkeit“, den die Kommission deutlich entmythologisiert, auf die Normierung dessen, was als Resultat vertiefter Allgemeinbildung und wissenschaftspropädeutischen Arbeitens insgesamt vorausgesetzt und bescheinigt werden muß, damit ein Studium aufgenommen werden kann.¹

¹ Obiger Text gibt wieder, was ich mir als Sinn der Ausführungen „zusammengereimt“ habe. Diese sind aber, was „vertiefte Allgemeinbildung“ angeht, nicht stimmig. Mit dem Ausdruck soll die Differenz zwischen Oberstufe und Sekundarstufe I bestimmt werden. Zuerst (S. 49 f.) suggeriert der Text, daß die „Vertiefung“ eben in der Wissenschaftspropädeutik, also in Einübung und Erfahrung spezialisierten, methodenbewußten und reflektierten wissenschaftlichen Arbeitens, und damit dem Beitrag zur Sicherung der Studierfähigkeit (überall benötigte instru-

Gerade im historischen Vergleich mit dem in jüngster Zeit wieder beschworenen „Tutzingers Matoritätskatalog“, dem „seit langem sowohl die gesellschaftliche Anerkennung als auch die wissenschaftliche Abstützung“ (S. 53) fehle, wird herausgearbeitet, daß im heute zu diskutierenden komplexen Begriff von Studierfähigkeit „kognitive, motivationale, ethische und soziale Dimension des Handelns und Verhaltens von Personen gebündelt“ werden (S. 54). Ohnehin empirisch wenig ausgerüstet eignet er sich damit nicht, einlinige unmittelbare Durchgriffe auf, sei es den Fächerkanon, sei es die soziale Organisation der Oberstufe, vorzunehmen (S. 55). Während die Kommission die Trias dieser drei Zielbegriffe als nach wie vor tragfähig ansieht, sowohl zur Legitimation der gegenwärtigen komplexen Organisationsform der Oberstufe mit ihrer Kombination von Fachprinzip und Aufgabenfeldern wie für deren Weiterentwicklung, hält sie das neue Zauberwort der „Schlüsselqualifikationen“ in dieser Hinsicht nicht für leistungskräftig (S. 56 ff.) – worin ich ihr nur zustimmen kann. Das Verdienst der – kritisch sondierten – Diskussion um diesen Begriff herum sieht sie lediglich, aber immerhin in der Hinwendung der Aufmerksamkeit auf den *Prozeß* des Lernens und damit auf die Notwendigkeit von komplexen Lehr-Lern-Arrangements, in denen Lernkompetenz selbst, damit zusammenhängend Ich-Stärke und Identität einerseits, Gruppenlernen und Projektarbeit andererseits entwickelt werden können (S. 59 ff.).

- 2.3 Im Lichte dieser Zielbestimmungen rekonstruiert und prüft die Kommission die Organisationsprinzipien der gegenwärtigen gymnasialen Oberstufe. Für das daraus entstehende Kapitel können sich die Kultusminister von 1972 nur bedanken: So schön (vielleicht: fast zu schön) ist ihnen vielleicht noch nie klargemacht worden, was eigentlich sie mit ihrer Vereinbarung von 1972 geleistet haben. Die Kommission sieht be-

mentelle Fähigkeiten) bestünde: Dann, so muß man schließen, ginge „vertiefte Allgemeinbildung“ in Wissenschaftspropädeutik auf. Später aber tritt vertiefte Allgemeinbildung *neben* Studierfähigkeit und *neben* Wissenschaftspropädeutik auf; S. 55 erscheint es so, als ob vertiefte Allgemeinbildung auf die (traditionellen) Inhaltsdimensionen des Lernens, Wissenschaftspropädeutik auf Lern- und Arbeitskompetenzen, Studierfähigkeit auf die Summe aus beidem bezogen würde. In dieser Bedeutung fungiert offenbar allgemeine Grundbildung als Synonym zu vertiefter Allgemeinbildung auf, wenn die Vorzugsstellung bestimmter Fächer in den Beleg- und Prüfungsvorschriften aus ihr, nicht aus Studierfähigkeit gerechtfertigt werden soll (S. 74, 77).

Dazu paßt es zwar, wenn (S. 101) die Berücksichtigung der drei Aufgabenfelder als Fundament des *Allgemeinbildungs*-Anspruchs und Fortsetzung der gymnasialen Tradition seit Humboldt gewertet wird, aber über alledem ist vertiefte Allgemeinbildung zu einem rein stofflichen Konzept verkommen. Sonst könnte sie nicht als Gegenbegriff zu Wissenschaftspropädeutik verstanden werden, die auf selbstbestimmtem und auf allgemeine Fähigkeiten angelegtem Lernen beruhe und zu dessen Lasten im „Kanon-Modell“ Allgemeinbildung realisiert zu werden drohe (S. 98). Die Unklarheit wiederholt sich in der Begründung, warum Deutsch, Mathematik und Fremdsprache (Englisch) bis zum Abitur verbindlich gemacht werden sollen (S. 101 ff.): als exemplarische Fächer der Allgemeinbildung oder als basale Fähigkeiten fürs Studium (s. u.)?

sonders eine Entsprechung zwischen der Trias der Zielbegriffe und dem komplexen Konstrukt der Studierfähigkeit auf der einen Seite und dem mehrdimensionalen, komplexen System der NGO auf der anderen Seite, „in dem – institutionell für die Schulen – identische Grundprinzipien und variantenreiche Ausgestaltung sowie – individuell, für die einzelnen Lernenden – Verpflichtung, Offenheit und Wahlfreiheit in ein filigranes und prinzipiell austariertes Verhältnis zueinander gebracht sind“ (S. 63 ff.). Grundlegend in diesem Sinne sind in ihrer Betrachtung die Einführung des Kurssystems mit insbesondere der Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen sowie von Einführungs- und Qualifikationsphase, die Ausgestaltung des Abiturs als eine Gesamtqualifikation aus Leistungen während der gesamten Oberstufe und die curricularen Prinzipien. Als solche benennt sie die ausgewogene Verbindung von Individualisierung und Obligatorik, die Ordnung des Wissens nach Aufgabenfeldern, die eine kategoriale Aufschließung der Fächer verlangen, das damit zusammengehörige Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer im Hinblick auf ihr Potential für die wissenschaftspropädeutische Arbeit und die in den „Stuttgarter Empfehlungen“ immerhin als Möglichkeit (von der Kommission vielleicht etwas überschätzt) eröffneten Formen fächerübergreifenden und problembezogenen Lernens (S. 68 f.). Das Kurssystem mit Grund- und Leistungskursen, die curriculare Absicherung in Aufgabenfelder, das Credit-System und die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden erklärt sie zu unverzichtbaren Elementen der Oberstufe.

Von der so gewonnenen Haltung aus setzt sich die Kommission noch einmal mit den „Problemzonen“ auseinander, die in der gegenwärtigen Kritik angesprochen werden. Diese Erörterung verändert das Ergebnis nicht, aber bringt noch einmal eine Fülle von Differenzierungen und verfeinerten Anregungen – mehr, als daß sie hier im einzelnen besprochen werden könnten. So wie die Einführung der NGO seinerzeit große didaktische Anstrengungen für die „neuen“ Leistungskurse beflügelt habe, so müsse es jetzt solche für eine eigenständigere Ausprägung der Grundkurse geben. Oder: Wenn man schon von Studierfähigkeit aus argumentieren wolle, so könne nicht die Kanonisierung von Kenntnissen gefordert werden (die ohnehin keine Schule mehr gewährleisten könne), sondern allenfalls die Sicherung der systematischen Qualität des Fachwissens (dieser Begriff bleibt allerdings etwas unklar, zielt aber wohl auf Niveau und Zusammenhang des an Schwerpunkten exemplarisch gewonnenen Wissens). Oder: Wer die angeblichen neuen Defizite anprangere, müsse auch einmal darauf sehen, welche positiven Veränderungen im Kompetenzprofil eingetreten seien. Oder: Wer die Fächer so hoch ansetze, müsse vielleicht mehr über fachspezifische Verbesserungen innerhalb der einzelnen Fächer, über das Wie des Unterrichts in den Fächern und über Entwicklungsspielräume innerhalb der Fächer nachdenken. Es bleibt dabei: „Nach Meinung der Kommission gibt es im Blick auf die Wissensorganisation bisher kein anderes Organisationsmodell“ – sie sieht auch noch einmal historische und internationale Alternativen –, „das der Vielfalt der Erwartungen vergleichbar plausibel zu entsprechen vermöchte, die mit der gymnasialen Oberstufe verbunden sind“.

3. Schwachstellen

So weit, so gut. Gibt es in dieser so wohlbefestigten Position Schwachpunkte? Natürlich! Abgesehen von einer Reihe kleinerer Unklarheiten oder Widersprüchlichkeiten, die in einem solchen Kommissionstext unvermeidlich sind (und im übrigen die weitere Diskussion anregen), scheinen es mir einstweilen die folgenden:

3.1 In der Verteidigung der NGO gegen ihre heutigen restaurationsorientierten Kritiker führt (verständlicherweise) die Kommission für deren Funktionieren Argumente an, die umgekehrt den von der 1972er Vereinbarung an immer wieder einmal zu hörenden progressiven Kritikern geradezu in den Ohren gellen müssen. Gegenüber der Befürchtung nämlich, die Schüler wählten und lernten zu Unterschiedliches, zu Beliebiges oder zu Exotisches, verweist sie wiederholt darauf, wie ausgeprägt in den Kurswahlen der Schüler die „klassischen“ Schulfächer an der Spitze stehen, wieviele SchülerInnen auch bei Abwahlmöglichkeiten an ihnen festhalten und wie sehr sich die Leistungskurswahlen auch in der Studienfachwahl fortsetzen, das Studium also fundieren. Müßte einen diese Konventionalität nicht eher erschrecken, und nach den Gründen (in den Schulangeboten oder in den Schülerorientierungen) fragen lassen? Da müßte man doch viel eher über eine Wiedereröffnung von seit 1988 verschlossenen Wahlmöglichkeiten als über Verdichtung der Beleg- und Einbringungs Vorschriften nachdenken!

3.2 Letzteres aber tut die Kommission. Und gibt dabei unglücklicherweise just in dieser kontroversen Frage noch zwei Optionen an die KMK zurück, an denen sich der ganze Streit von neuem entzünden kann: Nach dem ersten Vorschlag, dem der Mehrheit, sollen die Fächer Deutsch, eine von der Sekundarstufe I her fortgeführte Fremdsprache (Englisch) und Mathematik in der Oberstufe „durchgehend belegt und in die Gesamtqualifikation eingebracht werden müssen“. Die Begründung dafür ist nach den vorhergegangenen Überlegungen weder eindeutig noch zwingend. Sie schillert zwischen „um der Allgemeinbildung willen“ – aber dafür kämen noch weitere Fächer in Betracht – und „um der besonderen instrumentellen Bedeutung willen“, die die Beherrschung der Muttersprache, die Verkehrsfähigkeit in Englisch als der Weltwissenschaftssprache und das Verständnis für mathematische Modellbildung und Darstellungsformen für das Studium aller Richtungen haben – aber diese könnten ja auch an anderen Gegenständen weiter geübt werden. Letzteres erwähnt die Kommission sogar und sieht es als Entwicklungsaufgabe (S. 102, vielleicht ein Türspalt, offen für innovative Bildungspolitik?), sie selbst aber bleibt im Fächerkanon-Denken befangen. Meines Erachtens bräuchte man dafür diese Fächer – nicht verbindlich für alle und nicht durchgehend bis zum Abitur – und könnte statt dessen mehr Raum für andere Entwicklungen gewinnen. Immerhin: In dieser Option bleibt noch etwas von den Möglichkeiten der Fächerwahl und damit der individuellen Schwerpunktbildung erhalten. Hingegen schränkt schon diese erste, vollends dann die zweite Option, die Ausprägung institutioneller Schwerpunkte (Bündelung bestimmter Fächer) unter übergreifenden Themen oder Perspektiven ein, die die

sogenannten Profileroberstufen konstituieren: Wenn die drei jetzt durchgängig zu belegenden Fächer oder wenigstens zwei von ihnen nicht schon im Profil eingeschlossen sind, sind sie, zusammen mit den weiteren Pflichten, die sich aus Prüfungsfächer- und Aufgabenfeldbindung ergeben, daneben fast nicht mehr zu schaffen. Daß die Kommission gegenüber dieser Folge indifferent ist, geht allerdings damit zusammen, daß sie diesem Reformansatz – einem m.E. sehr verdienstvollen und aussichtsreichen – auch sonst keine Bedeutung schenkt. Er wird, zusammen mit den wenigen anderen, die es im Oberstufen-Bereich überhaupt gibt, referiert (S. 30 f.), aber eine Ermutigung für Profileroberstufen ist nirgendwo zu finden. Eine spätere Bemerkung (S. 134), daß neben einzelschulischer Beschränkung der Kurswahlmöglichkeiten auch die „Bildung von Schwerpunkten“ die notwendige Breite (der „vertieften Allgemeinbildung“, dazu s.o.) nicht gefährden darf, scheint sich vielmehr gegen sie zu wenden.

Schlimmer bei der zweiten Option, derjenigen der Minderheit: Sie glaubt an die leistungssteigende Kraft der Prüfungen und empfiehlt daher, „zumindest“ zwei dieser drei Fächer als Prüfungsfächer im Abitur „festzulegen“. Weil dann die Naturwissenschaften kaum noch eine Chance hätten, als Prüfungsfach gewählt zu werden, ist sie genötigt, die Zahl der Prüfungsfächer von bisher vier auf insgesamt *fünf* zu erhöhen. Wenn man die weiteren fortbestehenden Beleg- und Einbringungsvorschriften (nach Aufgabenfeldern; ferner Sport und Religion) hinzunimmt, ist dann allerdings der Raum für individuelle Schwerpunktbildung ganz empfindlich verengt. Es verwundert sehr, daß die Anhänger dieser Option die Balance zwischen obligatorischer Allgemeinbildung und individueller Entfaltung trotzdem gesichert sehen (S. 129); es verwundert fast noch mehr, daß die Kommission trotz der erdrückenden Argumente, die sie vorher für Option 1 und gegen Option 2 aufgebaut hat, die Auswahlentscheidung zwischen ihnen „pragmatisch“ nennt und es für „unproblematisch“ hält, „zwei Optionen nebeneinander stehen zu lassen“ – wenn nur die KMK nachher sich für eine entscheidet (S. 119).²

- 3.3 Es ist unverkennbar, daß die Kommission vor einer entschlossenen Empfehlung zugunsten wirklicher Aufwertung des fächerübergreifenden oder auch nur fächerverbindenden Unterrichts zurückschreckt. Sie schätzt schon übertrieben positiv ein, wieviel davon schon in der jetzigen NGO ohne weiteres möglich sei (S. 68 oder 84 ff.). Trotz eines sehr stark geratenen Lobes der „Fachlichkeit“ erkennt sie zwar an, daß die Reflexion der Grenzen des Faches in die Schule hineingehört (S. 86 f.), daß Bildung allein durch Fachwissen nicht erreichbar ist und sich auch nicht quasi nebenher zur fachlichen Arbeit von selbst ergibt, daß es mit-

² Die Kommission verhält sich faktisch ebenso ambivalent zum Zentralabitur. Sie empfiehlt es zwar nicht – sondern nur den Austausch etc. von Aufgaben und Prüfungsarbeiten –, aber sie diskutiert – trotz Blick auf Rückwirkung auf Unterricht – die beiden Modi als funktionale Äquivalente. Immerhin wird aber aus der Maxime, daß alle Fächer als Prüfungsfächer mit einiger Wahrscheinlichkeit auftreten können müssen, um ihr Niveau zu sichern, gefolgt, daß man nicht zu viele als solche privilegieren darf! (S. 115 f.)

hin eine Fülle „guter Gründe“ gibt, die für eine „Relativierung rein fachlich zentrierten Lernens sprechen“ (S. 86) und „die Suche nach pädagogischen Möglichkeiten ... nicht nur legitim, sondern dringend“ sei (S. 87). Aber dann referiert sie doch wiederum ebenso ausführlich die bekannten Schwierigkeiten, bisherigen Unklarheiten und die verbreiteten Verdachtsäußerungen gegen „dilettierendes Raisonement“ o.ä. (S. 88 f.). Dabei schießt sie auch auf Pappkameraden: Es gibt meines Wissens in der gegenwärtigen Diskussion keine ernstzunehmenden Positionen, die – für die Oberstufe! – bezweifeln, daß der fächerübergreifende Unterricht Fächer voraussetzt, fachgebundenes Lernen und fachübergreifendes Lernen miteinander einhergehen müssen und zur Wissensschaftspropädeutik beides gehört, „die Disziplinierung des Denkens durch das Fach und die reflexive Vergewisserung über die Grenzen, die solches Denken kognitiv wie sozial und individuell mit sich führt“ (S. 90). Aber wenn die Kommission ähnlich ernsthaft die doch an manchen Orten schon bestehenden Versuche und Erfahrungen mit fächerübergreifendem Unterricht auf ihr Funktionieren hin näher betrachtet hätte, hätte sie nicht immer wiederholen müssen, daß man bisher zu wenig über die möglichen Formen und noch nichts Präzises über die Wirkungen sagen könne (z.B. S. 88 ff.).³ So sehr zu unterstreichen ist, daß sie sich immerhin für Experimentierauftrag, Entwicklungsarbeit und Freiraum für fächerübergreifenden Unterricht einsetzt: Etwas deutlichere und konkretere Aussagen zur Förderungswürdigkeit, z.B. von längeren auch mit dem Fachunterricht verbundenen Projekten, hätte man erwarten dürfen. Besonders vermißt man eine Empfehlung zu den jüngsten Versuchen der Fächerbündelung unter übergreifenden Themen in den „Profiloberstufen“. Hier vor allen Dingen wirken ihre Schritte im Verhältnis zu der weiten Umsicht, die sich sonst bewährt hat, klein und zaghaft. Angesichts dessen muß man schon froh sein, daß die Kommission eine „Ergänzung der KMK-Vereinbarung in der Richtung (empfiehlt), daß Lernleistungen, die in fachübergreifenden und fächerverbindenden Aktivitäten erbracht wurden, auf die Gesamtqualifikation nach Wahl des Schülers gleichberechtigt gegenüber anderen Leistungen angerechnet werden können“. Das ist immerhin ein wichtiger Hebel!

- 3.4 Die Kommission muß gelobt werden, daß sie mehrfach der allgemeinbildenden und wissenschaftspropädeutischen Aufgabe der Oberstufe auch zurechnet, daß die Schülerinnen und Schüler in einer – insgesamt größere Selbständigkeit genießenden – Schule an den Entscheidungen partizipieren, über die eigenen Lernwege hinaus Verantwortung auch in der Institution übernehmen und das Schulleben mitgestalten können

³ Es ist ein Verdienst der Kommission, daß sie versucht hat, eine Umfrage bei – ihr oder den Kultusministerien bekannten – innovativen Schulen durchzuführen und darüber berichtet (S. 26 ff.). Abgesehen von der eher geringen Ausbeute: Praktisch mögliche Organisationsformen hätte man sehr wohl danach beschreiben können. Andererseits scheint mir der Schluß, das alles gehe offenbar im Prinzip auch schon bei jetziger Vereinbarungslage, wenig sensibel für die Mühe, die es in Wahrheit macht, sie vielmehr trotz dieser zu realisieren.

sollen. Zu den damit eng verbundenen Fragen der politischen Bildung einerseits, zur ästhetischen Bildung andererseits sagt die Kommission allerdings nichts – weder zur Kritik der gegenwärtigen (manifesten) Defizite noch zu den Zukunftsaufgaben gerade in dieser Hinsicht.

Wie denn überhaupt die zukünftigen Herausforderungen an die Schule, speziell die Oberstufe, so gut wie nicht thematisiert werden; der kurze Ausblick auf die Trends gesellschaftlichen Wandels (Individualisierung, Automatisierung, Medien usw.) bleibt ohne weitere Folgerungen, die über die Anerkennung hinausgingen, daß künftig formale Fähigkeiten (vernetzendes Denken, Verständnis von gesellschaftlichen Zusammenhängen, selbstregulatives Lernen und soziale Kompetenzen) an Bedeutung gewinnen (S. 10). Ähnliche Zurückhaltung gegenüber einem anderen – schon akuten – Zukunftsproblem: der Veränderung der beruflichen Bildung. Obwohl sie z.B. (S. 12) die „sukzessiven Doppelqualifikationen“ erwähnt – erst Abitur, dann Berufsausbildung; nach Berufsausbildung noch Studium –, verzichtet sie darauf, die Frage der Integration von Allgemein- und Berufsbildung zu prüfen (S. 24). Berufliche Orientierung auf den Gymnasien sei allerdings eine dringende Entwicklungsaufgabe (ebd.), aber ihre eigene nähere Prüfung dieser Frage mündet, eher enttäuschend, in dem Ergebnis, daß Berufsqualifikation in allgemeinen Fähigkeiten liege und Berufsorientierung mit einer vertieften Allgemeinbildung zusammenfalle, wenn die gymnasialen Themen um Technik, Ökonomie und Recht erweitert würden (107 ff.). Schließlich erinnert nichts mehr an die Ideen einer Aufhebung der Oberstufe in einer eigenen College-Stufe oder auch nur der Einrichtung von Oberstufen-Zentren (als Voraussetzung größerer Differenzierungsmöglichkeiten).⁴ Das Abitur bleibt Angelpunkt, die „Langform“ der Gymnasien, die offenbar zu den geheiligten Gütern der Nation gehört, unangetastet. In diesen Hinsichten (und in der Behandlung des fächerübergreifenden Lernens) ist der Unterschied zur etwa gleichzeitig erschienenen Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW am größten. Allerdings ist dieser Vergleich unbillig: der Auftrag der Kommission ging auch nicht so weit, ihn zu erweitern, überstieg das Pensum, das in so kurzer Zeit zu leisten war, und sein politischer Zweck wäre möglicherweise durch solches Ausgreifen sogar gefährdet worden. Kräftige Fragezeichen aber hätte die Kommission setzen können, zumal sie stellenweise (z.B. beim internationalen Vergleich) fast mit der Nase auf solche Probleme stößt.

Für den Moment ist etwas anderes wichtiger: Dem Zug, der durch die vereinigten Bemühungen von Ministerialbeamten, Schul- und Finanzausschüssen schon in voller Fahrt auf eine mehr oder minder ausgeprägte Wiedereinführung des „Kanonmodells“ mit lauter verbindlichen Fächern begriffen war, hat die Kommission ein Haltesignal entgegengestellt, hinter dem

⁴ Dabei heißt es in der Zieldiskussion: ... „organisatorisch: die Oberstufe eröffnet eine eigene Etappe innerhalb des Bildungssystems mit eigenen Erwartungen und Aufgaben ...“ (S. 62). Und bei der Erörterung des Übergangs von der Sekundarstufe I wird die Benachteiligung erkannt, daß Realschüler es schwerer haben als Gymnasiasten, trotz guter Leistungen, weil für sie der Übertritt in die Oberstufe mit einem Schulwechsel verbunden ist, für jene nicht.

die Weiche noch wieder in Richtung auf ein eher noch fortzuentwickelndes Kursmodell geöffnet werden könnte. An diesem Haltesignal wird niemand einfach vorbeifahren können. Wenn es die Absicht der Hamburger Senatorin Raab war, einen solchen Haltepunkt zu gewinnen: Wenigstens diesen Zweck hat sie erreicht, eine bundesweite intensive Diskussion wurde wenigstens gestartet. Ihr ist dafür zu danken, daß sie ihren Kollegen in der Kultusministerkonferenz die Einrichtung dieser Expertenkommission abgerungen hat, der Kommission selbst dafür, daß sie wenigstens die Basis befestigt hat, auf der eine wirkliche Weiterentwicklung der Oberstufe, vor der sie selbst noch zurückgeschreckt ist, in der Zukunft stattfinden könnte.

Ludwig Huber, geb. 1937, Prof. Dr. phil.; 1971 bis 1989 Professor für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg; seit 1989 Professor für Pädagogik (mit dem Schwerpunkt Wissenschaftsdidaktik) und Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld.

Anschrift: Oberstufenkolleg, Universität Bielefeld, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld