

Wernstedt, Rolf

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958

Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 5-11



Quellenangabe/ Reference:

Wernstedt, Rolf: Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958 - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 5-11 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311103 - DOI: 10.25656/01:31110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311103>

<https://doi.org/10.25656/01:31110>

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

86. Jahrgang 1994 / Heft 1

Rolf Wernstedt

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife

5

Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzingener Maturitätskatalogs von 1958

Der Niedersächsische Kultusminister hatte seine Kolleginnen und Kollegen im Oktober 1993 in die Evangelische Akademie Loccum zu einer Tagung eingeladen, um zu prüfen, ob über die umstrittene Dauer der Schulzeit rationaler entschieden werden könne, wenn man von den Kriterien ausgeht, nach denen am Ende der Schulzeit über die Hochschulreife entschieden wird. Zur Einführung stellte er die Beziehung zwischen dem Maturitätskatalog von 1958 und der gegenwärtigen Problemlage her.

Ludwig Huber

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?

12

Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe

Hochschulreife darf unter einer pädagogischen Perspektive nicht allein „aus der Sicht der Hochschulen“ bestimmt werden, sondern es ist möglichst detailliert zu klären, mit welchen (neuen) Herausforderungen die Studierenden an den Hochschulen konfrontiert sein werden und in welchem Maße diese z. B. von Fach zu Fach differieren. Allgemeine Bildung erweist sich schließlich gegenüber einer enger gefaßten Studierfähigkeit als (wieder) bedeutsame Kategorie.

Josef Lange

**Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit
aus Sicht der Hochschulen**

27

Vortrag vor der KMK am 13. 10. 1993 in Loccum

Auch aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz müssen die Kriterien der Hochschulreife von den Bedingungen abgeleitet werden, unter denen eine größer gewordene Anzahl der Heranwachsenden sich auf eine veränderte und sich verändernde Zukunft vorbereiten und einstellen soll. Die Einstellungen und Verhaltensweisen, mit denen heutzutage viele Studierende ein Studium beginnen, scheinen diesen Anforderungen nicht ausreichend zu entsprechen.

Christian Rittelmeyer

Über Erziehungsziele der staatlichen Schule

37

Daß die Schule ihrer Erziehungsaufgabe nicht (mehr) gerecht werde, wird angesichts mancher neueren Entwicklung immer häufiger behauptet. Gegen mancherlei verkürzende Betrachtung dieser Funktionen setzt der Autor ein Plädoyer für die Leiblichkeit, die neben dem Denken, Fühlen und Wollen eine gleichrangige Bedeutung haben sollte.

Gerd Heursen

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht?

49

Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Können sich Lehrpläne an der „Lebenswelt“ der Kinder orientieren, ihrer Individualität gerecht werden und zugleich sichern, daß allen Heranwachsenden ein verbindliches Maß an gemeinsamer Kultur vermittelt wird? – Die Schuladministration kann den wachsenden Rechtfertigungszwang allenfalls dadurch bearbeiten, daß sie den einzelnen Schulen autonome Lehrplanarbeit zugesteht und zumutet.

Heinz-Dieter Meyer

Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie

65

Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt

Das traditionell selbstverständliche Maß, in dem US-amerikanische Kommunen über ihre Schulen autonom entscheiden können, mag auf den ersten Blick faszinieren – bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß sich dies in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich und zum Teil durchaus zum Nachteil der Lernenden auswirkt. Der Autor gibt einen detaillierten Einblick in den Alltag von Schulen, die ihren Entscheidungsfreiraum zu „nutzen“ wissen.

Walter Herzog

Von der Koedukation zur Koinstruktion

78

Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Bisher waren die Bemühungen nicht sehr erfolgreich, die (vor allem) den Mädchen die Naturwissenschaften im Unterricht und für den Beruf besser zugänglich machen wollten. Bei der Anschauung und der Anwendbarkeit anzusetzen, war offenbar nicht ausreichend, vielleicht ist es sogar der falsche Ansatz. Wesentlich(er) erscheint es dem Autor, die Kommunikationsbedingungen des Unterrichts zu verbessern – und damit über die „bloße“ Koedukation hinauszukommen.

Willibald Papesch

Schule und Gewalt

96

Historische, politische und pädagogische Anmerkungen

Über das Ausmaß und die Ursachen von Gewalttätigkeiten in den Schulen werden allzu rasch „sichere“ Urteile gefällt. Zu einigen gängigen Meinungen hat der Autor kritische Rückfragen. Er wird damit vielleicht wiederum auf Widerspruch stoßen – vielleicht gerade dort, wo er recht haben könnte!

Neuerscheinungen:

114

- Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken (Theodor Wilhelm)
- Theo M. E. Liket: Freiheit und Verantwortung. Selbständigkeit und Qualität (Erich Frister)
- Hermann Giesecke: Politische Bildung (Hagen Weiler)
- Wilfried Schubarth und Wolfgang Metzger (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus (LU)
- Rudolf W. Keck (Hg.): Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen (Johannes Tütken)
- Ulrich Schwerdt: Martin Luserke (1880 – 1968) (JöS)
- Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik (JöS)
- Jahrbuch für Pädagogik 1993 (JöS)
- Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation (Wolfgang Böttcher)

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife

Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958

Die Frage, mit welchen Inhalten, mit welchen Organisationsstrukturen und mit welchen Zielsetzungen junge Menschen den Hochschulzugang erreichen sollen, ist ein Dauerthema der bildungspolitischen Diskussion in der alten Bundesrepublik und im vereinten Deutschland seit 1990. In der KMK und ihren Gremien hat dies seinen Niederschlag gefunden.

Ende der 50er Jahre hatte diese Diskussion dadurch eine Konzentrierung erfahren, daß ein bildungstheoretischer Minimalkonsens zwischen den Vertretern der KMK und der WRK gesucht wurde, weil durch verschiedene Sonderformen des Hochschulzugangs (2. Bildungsweg, fachgebundene Hochschulreife) bis dahin traditionell begründete Voraussetzungen für den Hochschulzugang unscharf zu werden drohten.

Wilhelm Flitner, der die Grundüberlegungen zu dieser Diskussion beisteuerte, umriß die Forderungen, die beachtet werden müßten, wenn man erfolgreich universitäre Studien beginnen wolle. Er nannte dazu

1. elementares Verstehen der christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale,
2. ein philosophisch-literarisches Problembewußtsein,
3. ein Verständnis für Verfahren und Grenzen der exakt naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik und
4. ein Begreifen der Problemlage, die in der politischen Ordnung insbesondere durch die Französische Revolution, durch den Gedanken der Bürgermitverantwortung, der Rechtssicherheit und persönlichen Freiheit, der Völkerrechtsidee entstanden ist, und wie die politische Aufgabe und die gesellschaftliche Zuständigkeit einander beeinflussen.

Diese Forderungen sollten nicht verstanden werden als ein Reden über sie, sondern als ein Bewußtsein davon, daß ihre Präsenz gültig ist und man mit ihnen umgehen kann.

Aus diesen vier sogenannten Initiationen entwickelten die Teilnehmer einer WRK-KMK-Tagung in der Evangelischen Akademie Tutzing vom 28. – 30. 4. 1958 den sogenannten Tutzinger Maturitätskatalog (TM), der seitdem die inhaltlich formalen Vorstellungen umrissen hat, die allen weiteren Überlegungen zur Hochschulreife zugrunde gelegen haben. Das Bildungsverständnis, das hinter diesen Formulierungen steckte, war in Abgrenzung vor allem gegen die geforderte Gleichwertigkeit des Beitrags der beruflichen Bildung zur Hochschulreife formuliert worden.

Der Maturitätskatalog stellt den Versuch dar, einen Mindestkatalog von Inhalten zu definieren, die für erforderlich gehalten wurden, um jedes Studium zu bewältigen. Der bewußt allgemein gehaltene Charakter dieses

Katalogs ging von der Idee einer kyklischen Grundbildung aus, die keine wahllose Anhäufung von Stoff bedeutet, sondern sich „konzentriert auf einen Kernbestand geistiger Grunderfahrungen, in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen“, wie es Hans Scheuerl formulierte.

In den folgenden Jahrzehnten, vor allem als Ergebnis des Reformdezenniums der 60er Jahre bis zur KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe 1972 ist an diesem Tutzinger Maturitätskatalog weitergearbeitet worden (in den Ausschüssen der KMK und WRK). Es wurde deutlich, daß es weder einen inhaltlich bestimmten Kanon noch ein zeitlos gültiges Bildungsideal geben konnte. Statt dessen wurde versucht, einen Minimalkonsens in Form eines Anforderungsminimums durch die Festlegung kategorialer, formaler und inhaltlicher Ziele sowie die Eröffnung einer Differenzierung nach Intensitätsgraden und Fachrichtungen zu beschreiben.

Das Ergebnis dieser Arbeit ist bekannt. Es wurde ein Pflicht- und Wahlbereich festgelegt, die schulischen Angebote in sogenannte Aufgabenfelder (sprachlich-künstlerisch, mathematisch-naturwissenschaftlich, historisch-gesellschaftswissenschaftlich) eingeteilt, von denen jeweils ein bestimmtes Quantum belegt werden mußte, der Spezialisierung im Sinne vertieften wissenschafts-propädeutischen Lernens galt die Möglichkeit der Leistungskurse. Sport und Religion liefen nebenher. Dieses Konzept war nicht im Prinzip, aber immer in den Details und Gewichtungen umstritten. Die WRK meldete schon 1977 Bedenken an, obwohl noch gar keine Erfahrungen an den Hochschulen mit der neugestalteten gymnasialen Oberstufe, die seit 1976 überall verpflichtend war, vorliegen konnten. Im Kern ging es immer darum, ob es trotz der prinzipiellen Gleichwertigkeitsbehauptung aller an den Schulen angebotenen Fächer einen Grundbestand an Fächern gibt, der in besonderer Weise die allgemeine Grundbildung repräsentiert und besonders befähigt, Studien aufnehmen zu können. Die darin liegende Überlegung bedeutet natürlich, daß dieser Grundbestand dann verpflichtend gemacht werden sollte.

KMK und WRK verständigten sich 1982 auf sehr abstrakter Ebene auf folgende Überlegungen:

Die allgemeine Studierfähigkeit resultiert aus der Verknüpfung von zwei Komponenten im Bildungsgang des Oberstufenschülers, aus der Vorbereitung auf die inhaltlichen und methodischen Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums und auf die Hilfestellung bei der persönlichen Entfaltung und Gestaltung des eigenen Lebens als auch bei der verantwortlichen Teilhabe an der Gestaltung des öffentlichen Lebens. Diese Überlegungen bedeuteten für die konkretere Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe, daß die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Unterrichtsfächer beibehalten werden sollte, eine didaktisch begründete Zuordnung des Fächerangebots durch die Einbindung in Aufgabenfelder betrieben werden sollte und die Sicherstellung einer gemeinsamen Grundbildung zur allgemeinen Studier-

fähigkeit durch die Verpflichtung zur Belegung bestimmter Fächer bzw. Fächergruppen verbindlich gemacht wurde. Zur Sicherung von Konzentration und Individualisierung in den zur allgemeinen Studierfähigkeit führenden Bildungsgängen sollten gelten das Konzept der Grund- und Leistungskurse sowie ihrer unterschiedlichen didaktischen Ausgestaltung und die Möglichkeit der Schwerpunktbildung durch die Auswahl bestimmter Prüfungsfachkombinationen. Bei diesen Überlegungen war Tutzing nicht mehr in den Köpfen.

Der Tutzinger Maturitätskatalog war schon in den 70er Jahren kaum mehr aktuell, aber dennoch wirksam, weil die Schwerkraft der tatsächlich angebotenen Fächer und eine gewisse Konstanz des Bildungsverständnisses gleichsam urwüchsig mitgeführt wurden. Die KMK hat sich inhaltlich damit nicht mehr auseinandergesetzt. Dies erscheint aber notwendig, da die gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen von 1958 nicht mehr gegeben sind und sich in der bildungspolitischen Realität Entwicklungen vollzogen haben, die mindestens einer Nachbesinnung harren. Diese Tagung kann den ersten Schritt zu einer solchen Arbeit bedeuten.

Folgende Veränderungen scheinen mir eine Neubesinnung notwendig zu machen:

Wir haben in Westdeutschland eine beispiellose Expansion sogenannter höherer Bildung hinter uns. In Ostdeutschland wird dies sprunghaft nachgeholt. Der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten ist von unter zehn Prozent des Jahrgangs auf über ein Viertel eines Jahrgangs in den letzten 30 Jahren gestiegen. Das Gymnasium hat seine quasi Monopolstellung des Abiturs längst verloren. Die Einheit Deutschlands zwingt alle, die in der DDR gewachsenen Vorstellungen von Schulzeitlänge und Bildungsverständnis ernsthaft zu diskutieren, die Offenheit Europas und die Anwesenheit von Millionen Menschen anderer Kulturen, deren junge Vertreter auf unsere Hochschulen kommen, verlangen Berücksichtigung; schließlich verläßt eine immer größer werdende Zahl die Schule mit teilweise hervorragenden Zeugnissen, ohne studieren zu wollen. Maturität verlangt eine Neubesinnung.

Im einzelnen:

(1.) Im Zuge der *Bildungsexpansion* sind nicht nur die Gymnasien erheblich ausgeweitet worden. Gesamtschulen und vor allem Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens haben einen eigenen Charakter und ein teilweise anderes Bildungsverständnis eingebracht, als es den alten Maturitätsvorstellungen zugrunde lag. Es gibt Bundesländer, in denen fast die Hälfte der Realschulabsolventen eine Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe haben; die Realschulen sind zur Hälfte Gymnasien geworden. Vor allem aber ist im Berufsschulwesen durch die sogenannte Neuordnung der Berufe ein Bildungsverständnis vorherrschend geworden, das in seinen formalen Qualifikationsanforderungen sich den abstrakten Kriterien für die Hochschulreife annähert. Die Schlüsselqualifikationen bedeuten eine Abkehr vom traditionellen Lernverständnis. Nicht mehr das in Einzelteile zerlegte Wissen und seine Aneignung stehen im Mittelpunkt, sondern die Lösung komplexer Aufgaben. Dies verlangt Denken in Zusammenhängen, Verabredung mit anderen, Controlling und Selbstkritik sowie Zielgerichtet-

heit. Die schlagwortartige Zusammenfassung dieser Kompetenzen in Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz macht eine Neubestimmung des Bildungsverständnisses auch für die allgemeinbildenden Schulen erforderlich. Das auf ständige Fähigkeit zu lebenslangem Lernen ausgerichtete Bildungssystem mit Weiterbildungsangeboten war bisher ein Privileg studierter Menschen. Dies ist für die Zukunft eine Überlebensnotwendigkeit für alle Berufe. Wenn im berufsbildenden Schulwesen diese Kompetenzen nicht nur theoretisch behauptet, sondern durch konkrete Ergebnisse (in Form eines dauernden Controllings) verifiziert werden, ist es nur eine Frage der Zeit, bis die allgemeinbildenden Schulen didaktisch hoffnungslos veraltet sind. Dies gilt bis in die gymnasiale Oberstufe hinein. Denn die in ganz Deutschland zu beobachtende Öffnung des Hochschulzugangs für Meister zeigt die Entwicklung an. Die Gleichwertigkeitsdiskussion von allgemeiner und beruflicher Bildung erhält somit eine neue Dimension. Gleichzeitig gilt es zu fragen, in welcher Weise diese Schlüsselqualifikationen auch einengend wirken, wenn über die Zielgerichtetheit selbst nicht reflektiert werden kann und sollte. Denn die formalen Qualifikationen lassen sich für ganz unterschiedliche Inhalte und Zielsetzungen verwenden. Aus der Sicht eines Betriebes werden diese anders zu bestimmen sein als aus der der Hochschule oder Schule. Die erfolgreiche Aufnahme und Beendigung von Studien an Fachhochschulen und Universitäten von Menschen, die aus dem berufsbildenden Schulwesen kommen, legt die Frage nahe, wie voreingenommen und einengend die bisherigen Maturitätsvorstellungen waren. Andererseits ist es für die erfolgreiche Arbeit kulturellen Selbstverständnisses einer Nation notwendig zu fragen, welche Erfahrungen, Kenntnisse und Haltungen gemeinsam sein sollten, damit nicht aus der gleichwertigen Beliebigkeit der schulischen Angebote ein unverbundes Nebeneinander entsteht. Eine Gesellschaft, deren Mitglieder sich kaum etwas zu sagen haben, weil jeder in seinem Bereich lebt, ist demokratisch auf Dauer nicht stabil.

Bei der Bestimmung dessen, welche Vorstellungen in Zukunft gelten sollen, ist die Kenntnis von prognostizierten Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, der auf sogenannte höhere Bildung zurückgreift, wichtig. Sollte es richtig sein, daß für den sich ausweitenden Dienstleistungssektor so viel Absolventen mit Abitur verlangt werden, daß insgesamt fast 40 Prozent eines Jahrgangs davon betroffen werden, stellt sich die Frage, welches Bildungsverständnis dahinterstehen muß.

(2.) Die Einheit Deutschlands hat in den *neuen Bundesländern* zu einer radikalen Veränderung der Organisationsstrukturen des Schulwesens und der zu bearbeitenden Inhalte geführt. Obwohl mit dem Einigungsprozeß 1990 möglichst schnell möglichst viel Westliches übernommen werden sollte, bleiben Rückwirkungen für den Westen gravierender Art. Während z. B. die alte Bundesrepublik selbstverständlich das in der DDR nach 12 Jahren abgelegte Abitur (nach 4 Jahren Oberschule) nicht anerkannte und von den DDR-Abiturienten eine Sonderreifeprüfung verlangt wurde, ist in den 80er Jahren und dann 1990 pauschal die Anerkennung dieser Zeugnisse ausgesprochen worden; die Verkürzung der Oberschule auf zwei Jahre EOS hat dabei nicht als Hinderungsgrund gedient.

Wenn dies nicht nur aus taktisch-politischen Gründen (was denkbar wäre), sondern aus inhaltlich begründbaren Überlegungen geschehen ist, stellen sich im vereinten Deutschland notwendigerweise Fragen. Denn es bestreitet niemand, daß die Form der Methoden, das Verständnis von Wissen und Bildung, die Inhalte in den literarischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in der DDR sich gravierend unterschieden haben von dem, worauf sich in der alten Bundesrepublik die KMK in jahrzehntelangem Ringen verständigt hatte. Wenn dies aber so ist, sollte versucht werden, das Anerkennenswerte oder das andere soweit zu benennen, daß man es wiedererkennen kann. Denn Vorstellungen, die nicht genannt und bearbeitet werden können, wirken dennoch.

In diesen Bereich fällt z. B. der *Zusammenhang von Bildung und Wissen*. Wenn ich das richtig sehe, hat die in der DDR behauptete und durchgesetzte Auffassung, daß der Lauf der Geschichte und der Politik erklärt sei, dazu geführt, daß alle Fragen und Formen, die diesen Anspruch intellektuell oder politisch problematisierten, unterdrückt oder ins Informelle abgedrängt wurden. Die eruptiven Befreiungsmonate 1989/1990 widerlegen diese Beobachtung nicht. Der Normalzustand westlicher Demokratien ist das öffentliche Vorbringen und Aushalten der Gegenrede, ohne Sanktionen existentieller Art befürchten zu müssen. Dies steckt auch hinter den teilweise präventösen Formulierungen von Aufklärung und Selbstverständnis, Kritik und Urteilsfähigkeit in unseren Richtlinien und in Maturitätskatalogen. Daß dies nicht überall erreicht wird, steht auf einem anderen Blatt. Zu den von der DDR aus oder auch aus den neuen Bundesländern gemachten Grunderfahrungen mit westlichen Gesprächspartnern gehörte es, daß im Westen viel mehr über Unsicheres und nicht Geklärtes gesprochen – manche sagen gelabert – wird. Der Rückzug auf sicheres Wissenschaft auch Verhaltensstabilität. Dem reinen Wissen kommt nach meinen Beobachtungen im Bildungsverständnis der Lehrkräfte und der Jugendlichen im Osten eine fundamentalere Bedeutung zu als im Westen. Dies muß diskutiert werden, denn der Versuch, dem Wissen hinterherzulaufen, gleicht letztlich dem Hasen auf dem Buxtehuder Feld, der von der Sozialkompetenz des Igels kaputtgehetzt wird.

Bildung ist nach traditionellem Verständnis immer *mehr als Wissen*. Wer nicht hilflos in der sich ständig vermehrenden Wissensflut und den beruflichen Spezialistenforderungen umkommen will, braucht Vorstellungen und Kriterien, Instrumente und Handlungskompetenzen, wie sie oder er mit ungeklärten Situationen und komplexen Fragen umgehen kann. Die Differenziertheit sprachlichen Ausdrucksvermögens, der Umgang mit historischen Interpretationen, die Klärung politischer Geschehnisse und die Bewußtheit der Rückwirkungen auf das eigene Leben, die Fragilität auch mathematisch-naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, das Mitdenken der Folgen von wissenschaftlich-technischen Prozessen kann man nicht allein durch Wissensaneignung bewerkstelligen.

Da wir nach dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus, aus dem der Westen nur scheinbar als Sieger hervorgegangen ist, alle neuen Orientierungsbedarf haben, würde ich diesen Aspekt des Bildungsverständnisses in die Diskussion über zu verändernde Maturitätskriterien gern aufnehmen.

Der Pädagoge Gerold Becker schreibt zu diesem Problem: „Bildung ist für uns nicht denkbar ohne Aufklärung. Bildung verdient ihren Namen nicht, wenn sie dem Einzelnen nicht hilft zu lernen, sich seines eigenen Verstandes ohne Bevormundung durch einen anderen zu bedienen. Bildung, das bedeutet für uns: die Veränderung der Person durch das Entdecken, Erforschen, Entschlüsseln, Verstehen, Deuten von Welt. Dabei geht es nicht nur um die Welt der realen Erscheinungen, sondern genauso um die Welt der Erinnerungen und Gedanken, der Kunstwerke und Erfindungen und der besonderen Erkenntnisform, die wir Wissenschaft nennen. Bildung ist der Weg, auf dem Kinder und Jugendliche in dieser Welt ihren Ort finden (sich selbst definieren) und erfahren, daß sie etwas verändern können und daß sie Verantwortung haben und wahrnehmen können. Sicher kann man nichts verstehen, ohne etwas zu wissen; aber man kann vieles wissen, ohne etwas zu verstehen. Wissen, das nicht dem Verstehen dient, bleibt unfruchtbar und kann höchst gefährlich sein . . . , darum suchen wir miteinander Verständigung darüber, welche Fragen und Themen für die Gegenwart und für eine menschenwürdige Zukunft gleichermaßen wichtig sind . . . , darum übertragen wir unseren Schülerinnen und Schülern wirkliche (und nicht nur Schein-)Verantwortung für das Zusammenleben untereinander und mit uns Erwachsenen – aber auch für ihren eigenen Bildungsprozeß, beteiligen sie ernsthaft an den Entscheidungen, von denen sie betroffen sind. Wir haben verstanden, daß die Schule nicht nur die Köpfe zu belehren hat, sondern daß es genauso um die Bildung der Sinne, um Gefühle, um Körperlichkeit, um die Geschicklichkeit der Hände geht . . . Wir haben auch verstanden, daß der kürzeste Weg zum Verstehen nicht der beste sein muß, daß ‚Forschendes Lernen‘, ‚Weniges, aber das gründlich‘ und ‚Versuch und Irrtum‘ in vielen Zusammenhängen eher zur Bildung beitragen als die Beschäftigungspädagogik der Unterrichtstechnokraten.“ Früher nannte man diese Konzeption lateinisch sehr bündig „non multa sed multum“.

In dieser Frage steckt vieles verborgen, was mit der *Zukunfts- und Demokratiefähigkeit* unseres Volkes zusammenhängt. Die Dauerspannung des pädagogischen Geschäfts besteht darin, die Ansprüche der Gesellschaft gegenüber den Heranwachsenden (was sie lernen müssen) und die Subjektrechte der Heranwachsenden (ihre Motivation, ihren Eigensinn, ihre Kreativität) produktiv zu gestalten. Dies schafft man nicht durch Anordnung, sondern nur durch Diskurs, auch unter Kultusministern.

(3.) Der Tutzingener Maturitätskatalog und auch Flitners Initiationen (im übrigen auch fast alle Schulgesetze) legen großen Wert auf *die christlichen Glaubensvorstellungen*, auf denen historisch und aktuell unsere Welt basiert in Europa. So wichtig dieser Aspekt ist, bleibt zu fragen, ob nicht die Anwesenheit von Millionen von Muslimen und die nichtreligiös organisierten – geschweige denn gebundenen – Menschen in Ost- und Westdeutschland auch andere Aspekte notwendig machen. Die Öffnung der Grenzen und auf Dauer hier lebende Ausländer machen es gerade für die Menschen, die ein Studium beginnen wollen, notwendig, das komplizierte Miteinander verschiedener Kulturen in angemessenen Formen zu verstehen und mitzugestalten. Es mag sein, daß die komplizierten Prozesse der religiösen Verunsicherungen, der nationalen Renaissance, der übernationalen Ordnungs-

vorstellungen mehr Beachtung verdienen, damit die Menschen stark genug werden, um Krisen und Umbrüche bestehen zu können. Dies müßte in einem Reifekatalog Berücksichtigung finden.

(4.) Man hat sich im neuen Deutschland daran gewöhnt, die konfliktreichen und vorurteilsbeladenen, aus Unkenntnis oder Unvermögen resultierenden *Schwierigkeiten des Einigungsprozesses* nur zu beklagen. Wir sind in einer Phase, in der die Realität auch die Westdeutschen einholt. Die Abwehrreaktionen sind entsprechend. Hermann Heimpel, der Göttinger Mediavist, fragte schon ein Jahr nach dem 17. Juni 1953 rhetorisch: „Ist wirklich vorgesorgt, daß wir, statt uns in geistige Igelstellungen zu begeben, am Tag der verwirklichten Einheit für eine marxistisch-leninistisch imprägnierte Jugend nicht nur die wirksame Gegenrede, sondern auch die glaubwürdige Diskussionsbereitschaft haben?“

Das intendierte marxistisch-leninistische Erbe ist heute kein Problem, aber die in 40 Jahren Trennung unbewußten und daher nichtreflektierten Gewohnheiten in Ost und West machen es dennoch schwer, sich aneinander zu gewöhnen. Ich empfinde dies als einen aufregenden Prozeß von großer geistiger Herausforderung. Diesen Prozeß in Aufgeschlossenheit zu organisieren, in dem unterschiedliche Perspektiven formuliert werden müssen, wäre auch eine Reifeprüfung für die Kultusminister.

Von unserer Gesprächsrunde erwarte ich u. a. auch, daß wir uns unabhängig von den allgemeinen Themen auch darüber offen unterhalten können . . .

. . . ob sich der Stellenwert der Hochschule angesichts der vielfältigen Zugangsmöglichkeiten geändert hat, oder ob sie darunter gelitten hat (empirische Befunde über die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Studierenden mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen gibt es nur lückenhaft. Vielleicht sollte hier ein präzisierter Auftrag an die HIS-GmbH formuliert und vergeben werden);

. . . ob das Selbstverständnis der Hochschule heute noch das ist, was bei der Formulierung des Tutzingener Maturitätskatalogs zugrunde lag;

. . . ob die Hochschulen mit der Forderung nach bestimmten Fächern in der gymnasialen Oberstufe die Vorstellung eines einheitlichen Bildungsbegriffes verbinden oder nur eine Erleichterung der Arbeit mit Studierenden erwarten;

. . . ob die Diskussion über die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung einen einheitlichen Maturitätsbegriff möglich macht oder nicht;

. . . ob die gymnasiale Oberstufe in ihrer jetzigen Gestalt die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen kann.

Rolf Wernstedt, geb. 1940, Prof.; seit 1989 Kultusminister des Landes Niedersachsen.

Anschrift: Kultusministerium, Schiffgraben 12, 30159 Hannover