

Huber, Ludwig

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über "Hochschulreife" und die Ziele der Oberstufe

Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 12-26



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über "Hochschulreife" und die Ziele der Oberstufe - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 12-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311114 - DOI: 10.25656/01:31111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311114>

<https://doi.org/10.25656/01:31111>

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)

Ludwig Huber

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?

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

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat es unternommen, mit einer Tagung in Loccum am 13./14. Oktober 1993 (der vielleicht weitere folgen sollen) an die „Tutzingen Gespräche“ zwischen KMK und Westdeutscher Rektorenkonferenz (WRK) vom Ende der 50er Jahre wieder anzuknüpfen, die die maßgeblichen Grundlagen für die Reform der gymnasialen Oberstufe schufen (vgl. Scheuerl 1962). Das ist fürwahr ein großer Anspruch: Auf so hohem bildungstheoretischen Niveau wie von Tutzingen bis zur KMK-Vereinbarung von 1972 ist seitdem in und zwischen den schul- und hochschulpolitischen Spitzengremien nicht mehr über die Oberstufe bzw. Maturität diskutiert worden. Der Versuch aber, die zur Zeit fällige erneute Diskussion der Oberstufe auch auf die Ziele und Inhalte auszudehnen und nicht nur auf die Frage der Schulzeit(-verkürzung) zu beschränken, verdient Unterstützung. Der folgende Aufsatz soll dazu beitragen; es ist eine Überarbeitung des Referats auf der Loccumer Tagung, mit dem ich auf die Frage „Welches Verständnis von Allgemeinbildung, allgemeiner Hochschulreife und allgemeiner Studierfähigkeit läßt sich heute aus der Sicht der Hochschule formulieren?“ antworten sollte.¹

1. Zur Eingrenzung und Bestimmung des Themas

Die mir in der Frage aufgegebenen Begriffe sind keineswegs so gleichsinnig, wie die Reihung suggeriert. Bildung, auch Allgemeinbildung, ist ein entwicklungstheoretischer Begriff; er bezeichnet eine (pädagogisch gesehen wünschenswerte) Verfaßtheit der Person und den dahin führenden Prozeß unabhängig von spezifischen „Verwendungssituationen“ (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1988; Hansmann 1988). Hochschulreife stellt zwar einen Bezug zu einem solchen „Wofür“ her, eben zur Hochschule, spricht aber mit „Reife“ immer noch einen Entwicklungsstand der ganzen Person an. Wissenschaftspropädeutik, ein weiterer Leitbegriff der Oberstufenreform, der in die Reihe noch eingefügt werden muß, bezeichnet einen Prozeß, die Vorbereitung auf den Umgang mit Wissenschaft, keineswegs beschränkt auf Studium (vgl. Blankertz, in: Kollegstufe 1972, bes. S. 25ff.; Hentig 1980, bes.

¹ An diesem Rahmen und Auftrag orientieren sich Auswahl und Akzente in einem sonst schier unübersehbaren Diskurs. Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift werden daraus verstehen, warum manches ihnen Selbstverständliche gleichwohl gesagt, anderes nicht so differenziert wird, wie sie es vielleicht erwarten.

S. 135ff.; Habel 1990). Mit „Studierfähigkeit“ hingegen, einem Qualifikationsbegriff, interessiert man sich nur noch für die Ergebnisse dieses Prozesses, diejenigen, die als Qualifikationen für die Ausübung des Studierens vorausgesetzt werden (vgl. Hentig ebd. 144ff.).

Vielleicht weil er den Anschein erweckt, solche Qualifikationsanforderungen könnten exakt definiert und funktional begründet werden und so einen Konsens leichter machen, ist er in der Diskussion über die Aufgaben der gymnasialen Oberstufe sehr populär. Dennoch erweist es sich bald als sehr problematisch, wenn „Studierfähigkeit“ die anderen Begriffe verdrängt. Die Wörter „aus der Sicht der Hochschule“ in der mir gestellten Frage suggerieren vollends, daß die Perspektive des Abnehmers, hier der nächst aufnehmenden Ausbildungseinrichtung oder -stufe, für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung auf der Stufe vorher die bestimmende sei.

Ich möchte betonen, daß ich diese Auffassung nicht teile, sondern im Gegenteil meine, daß *die je zeitlich vorausgehende Stufe der Bildung ihre Ziele aus der Perspektive der Heranwachsenden gesetzt bekommen muß*. Das gilt für die Sekundarstufe II um so mehr, als ein nennenswerter Anteil der Abiturienten nicht oder nicht gleich in die Hochschule übergeht.

2. Die Fragwürdigkeiten der Forderungen „aus der Sicht der Hochschule“ nach „Studierfähigkeit“

Die Klagen über mangelnde Studierfähigkeit sind älter als alle Schulreformen, die sie angeblich verhunzt haben, nämlich mindestens so alt wie das idealistische Universitätskonzept selbst, das – seinen Vätern wohl bewußt – Selbständigkeit der Studenten kontrafaktisch voraussetzte, um sie so zu erzeugen. Für die gegenwärtigen Klagen ist charakteristisch, daß sie sich entweder vielfach widersprechen – nicht nur in „Skandal!“ rufenden Zeitungsartikeln, sondern auch in Hochschullehrerbefragungen: In der einen (vgl. Kazemzadeh u. a. 1987) beurteilt die Mehrheit der Hochschullehrer z. B. Denkvermögen und Fleiß der Studierenden negativ, ihre Kenntnisse elementarer Methoden positiv, in der anderen (vgl. Heldmann 1984, z. B. S. 251) ist es umgekehrt. Oder sie addieren sich so, daß nur noch die Frage bleibt, warum ein dergestalt Studierfähiger überhaupt noch studieren muß (vgl. Huber 1987).

Mitverantwortlich dafür ist die *Unbestimmtheit* der zur Bestimmung von Studierfähigkeit herangezogenen *Begriffe*: sowohl für die Dimensionen von Fähigkeiten bzw. Personen – Lernbereitschaft, Denkvermögen, Selbständigkeit, Ausdauer, Urteilsfähigkeit usw. – wie der Grade, die in ihnen auf dieser Stufe erreicht sein müßten.² Diese Schwierigkeiten haben wir zwar mit dem Bildungsbegriff auch, wir werden aber eben durch den Begriff „Studierfähigkeit“ auch nicht davon befreit. Als besser operationalisierbar als solche Fähigkeiten bietet sich in der politischen Diskussion dann offenbar doch immer die materiale Bildung an – diese alsbald reduziert auf Fachwissen, dieses wiederum identifiziert mit „gehabten“ Schulfächern: Postulate dieser Art schlagen darum durch!

² Dies gilt auch für das Modell von Heldmann, 1984, S. 63, und die Variablen seiner Befragung

Um so unbestimmter, desto ideologiefälliger sind solche Forderungen. In der Tat sind die gegenwärtigen Klagen über mangelnde Studierfähigkeit egozentrisch, sprich: hochschulzentrisch, indem sie die Oberstufen nur in ihrer Funktion für die Hochschulvorbereitung betrachten, den übrigen gesellschaftlichen Wandel vergessen und die Fähigkeit einfordern, mit dieser Hochschule, wie sie ist, zurechtzukommen, deren eigene Mängel und Reformbedürftigkeit sie aber ausblenden.³ Mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit wie unzureichende Studierfähigkeit hätte ja unzureichende Lehrfähigkeit verdient!

Was sich zu „Studierfähigkeit“ so publizitätsfreudig äußert, sind vor allem Klagen über den Verlust der (vielleicht auch nur vermeintlichen) früheren Homogenität der Studierenden (vgl. Kazemzadeh u. a. 1987, S. 102ff.). Daß die Heterogenität in Voraussetzungen und Interessen gewachsen ist, ist in der Tat auch ein – im übrigen gewolltes – Ergebnis der Oberstufenreform, die individuelle Schwerpunktsetzung ermöglicht, ohne damit die Hochschulzulassung auf nur einen bestimmten Bereich festzulegen. Es ist aber auch unabhängig davon – was die konservativen Ankläger der Neuen Gymnasialen Oberstufe vergessen – die Folge gewachsener sozialer und kultureller Heterogenität schon unter den Gymnasiasten, größerer Mannigfaltigkeit der Bildungswege (einschließlich Berufsausbildungen und -tätigkeiten), die heutzutage – begrüßenswerterweise – in die Hochschule einmünden, und fortbestehender beträchtlicher Unterschiede in Lebenssituation, materiellen und sozialen Bedingungen der Studierenden. Keine noch so sanktionierte Definition von Studierfähigkeit wird jene vermißte Homogenität zurückbringen.

3. Eine andere Sicht auf Hochschule: Formale Anforderungen an Studierende

In ihr muß erst einmal auftauchen, was Studierende in der Hochschule wirklich bewältigen müssen: keineswegs nur fachliche Lernaufgaben, sondern Aufgaben der Entwicklung (in den Studienphasen) und der Auseinandersetzung mit dieser Umwelt (Fachkulturen):

³ Deutlich ist die inhaltliche Verknüpfung vieler Kritiken an der Studierfähigkeit heutiger Studierender mit ideologischen Positionen auch in ihren Rufen: Wider die NGO, wider Kollegstufe, wider Wege über Beruf, wider den Zweiten Bildungsweg (dies allerdings auch schon in Tutzing), pro Gymnasium und, ausdrücklich, gymnasiale Langform. Vgl. Hochschulverband und Dt. Philologenverband 1980, in: Heldmann, 1984, S. 18 und Heldmann selbst, ebd., S. 32ff., 58ff.; ebenso Finkenstaedt/Heldmann 1989. Demgegenüber ist der Sprachgebrauch der KMK-Vereinbarung von 1972 in Schutz zu nehmen: „Studierfähigkeit“ findet sich hier (im Abschnitt „Zielsetzung“) eingeordnet als Folge einer Oberstufe, deren Ziel Grundbildung und Spezialisierung zusammen ist, und nebengeordnet berufsnützigen Fähigkeiten, die auch dabei erworben werden können (sollen). (Vgl. auch die KMK-„Empfehlungen...“ von 1977, Textziffer 1.1.4.)

3.1 Die typischen *Phasen des Studiums* mit ihren typischen Aufgaben (in Abwandlung sozusagen des Eriksonschen Lebenslauf-Konzepts; vgl. Portele/Huber 1983, S. 108ff.):

(1) Sich *zurechtfinden* und einrichten, schon rein äußerlich.

Sich orientieren über Studienordnungen, -angebote, -anforderungen; Kontakte finden, evtl. auch Jobs; die eigene Fachwahl prüfen, bestätigen oder wechseln (was bis zu 30% tun); anfangen oder weiterlernen, wissenschaftlich zu arbeiten.

(2) Sich *bewähren*: In Seminaren, Übungen etc. mitreden, evtl. zusammenarbeiten; die ersten Hausarbeiten, Klausuren und Prüfungen bewältigen dabei realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln; Arbeitsrhythmus und -organisation für sich selbst finden; Beziehungen und -krisen bestehen, evtl. auch Job-Anforderungen bewältigen.

(3) Sich weiter definieren und *engagieren*: Fähigkeiten, Interessen, Schwerpunkte, Zusatzfächer und -qualifikationen; zukünftige Perspektiven erkunden (oder bewußt ausblenden); evtl. besondere Interessen, Projekte, Auslandsaufenthalte wagen; Anschluß, Betreuer, Ort für Arbeit finden und Leute, mit denen man zusammen arbeitet.

(4) Sich endgültig *festlegen*, konzentrieren;

Prüfungen vorbereiten, Arbeit erarbeiten (forschen), schreiben; (dabei wiederum realistische Anspruchsniveaus und Selbsteinschätzungen entwickeln); Arbeitsorganisation, -zeit disziplinieren; Angst, Flucht-, Aufschubneigungen überwinden; Prüfungen bestehen.

(5) Sich *entscheiden*: Beruf, Promotion oder Noch- und Zwischenlösungen

Der Überblick zeigt die äußerst hohe Bedeutung – noch vor allen Fragen des Fachwissens oder der Allgemeinbildung – von:

- Studien- und Fachmotivation,
 - Gewißheit in der Fachwahl, wenn möglich, auch in der Berufsperspektive (oder aber in der geistigen Unabhängigkeit von dieser),
 - Selbständigkeit inhaltlich (Themenfindung etc.), organisatorisch (Raum, Zeit, Koordination), methodisch (wissenschaftliche Arbeitstechniken i.w.S.), lebenspraktisch („Wohnung und so geregelt kriegen“)
- insgesamt: von entwickelter Identität (in anderem theoretischen Gerüst: Selbstkompetenz oder Ich-Stärke), sich auf In-Frage-Stellungen einzulassen⁴ und sozialer Kompetenz (Kommunikations-, Kontakt-, Kooperationsfähigkeit).

Erster Schluß:

Dies sind darum auch entscheidende Dimensionen der Studierfähigkeit⁵: sie sind ebenso schon mitzubringen wie auch immer noch auszubauen.

⁴ Auf die Problematik nun wiederum dieser Begriffe kann ich hier nicht eingehen.

⁵ Wobei wie für allgemeine kognitive Fähigkeiten gilt, daß bereichsspezifisches Wissen (Differenzierungsvermögen) sie ihrerseits stützen, entwickeln helfen kann.

Sie haben erstaunliche Ähnlichkeit mit Forderungen, die Arbeitgeber im Blick auf die Zukunft an die Berufsausbildung und für ihre Beschäftigten formulieren (vgl. das Referat von Buttler in diesem Band).

Allerdings kann man diese wie jene schlecht operationalisieren und punktuell messen. Die einzige Möglichkeit, ihr Auftreten wahrscheinlicher zu machen, ist daher: daß es in den Bildungsstufen vorher hinreichend Anlaß und Möglichkeit, also die entsprechenden Lernsituationen, gibt, solche Kompetenzen als notwendig zu erfahren, zu erlernen und zu üben. Es ist wichtiger, die Bedingung der Möglichkeit zu verbessern, daß solche Fähigkeiten sich entwickeln, als fragwürdige Maßnahmen, sie in Hochschuleingangsprüfungen o. ä. herauszufiltern!

3.2 Kann eigentlich eine allgemeine Studierfähigkeit für alle Fächer gleich bestimmt sein? Sie unterscheiden sich doch in zahlreichen Hinsichten so beträchtlich, daß man von eigenen *Fachumwelten* oder *Fachkulturen* sprechen muß. Solche *Dimensionen*, in denen die Studierenden sich je nach Fach mit ganz verschiedenen Umwelten konfrontiert finden, sind (vgl. Huber 1990):

- Soziale Zusammensetzung der Studierenden: Rekrutierung; Studien-, Berufsmotivation
- Normative Klimata: politische Einstellungen, Parteipräferenzen; Bewertung der sozialen Ordnung und Strukturen; politisches/hochschulpolitisches Engagement
- Lebensstile, kulturelle Präferenzen: Epistemologischer Charakter: wissenschaftstheoretische Prämissen, Methodologie, Gütekriterien etc.
- Curricularer Code: Grad und Form der Strukturierung, Regelungsdichte und Abgrenzung der Lehr- und Lerninhalte; fester/loser Studienplan usw.
- Interaktionsstrukturen: Kontaktdichte, Kontaktrichtung Mitstudierende/Lehrende, Wissenschafts-/Alltagssprache
- Lehrgestaltung und Lernsituationen: Veranstaltungsformen, Diskussionsstile, Stoff-/Personen-Orientierung, Partizipationschancen, Lernanforderungen, Pensum, Lernstrategien, Arbeitsstile
- Zeitliche und räumliche Organisation des Lernens: Grenzen Arbeitszeit/ Freizeit, Arbeitsplatz.

In allen diesen Dimensionen zeigen Forschungen zur Hochschulsozialisation beträchtliche Unterschiede sowohl in den Wirkungen auf, die die Auseinandersetzung mit diesen Fachumwelten bei den Studierenden hervorbringt, als auch in den Anforderungen, die sie an diese stellen. Hier nur ein kurzer Kommentar dazu:

Diese Fachkulturen sind für die Lernenden, die in sie eintauchen, deutlich und mächtig genug, um einen fachspezifischen Habitus (des Ingenieurs, Physikers, Mediziners, Soziologen, Pädagogen usw.) auszubilden: unverzichtbares Element der Berufsfähigkeit im entsprechenden sozialen Raum, aber zugleich auch, wenn sonst nichts unternommen wird, wirksamer Faktor einer Bornierung, die als Spezialisten- oder Fachidiotentum nicht nur wegen der humanen Möglichkeiten, die es versäumt, sondern auch wegen der

sozialen Risiken, die es für gesellschaftliche Problemlösungen bedeutet, zu Recht kritisiert wird.

Um in diesen Kulturen, unter Anpassung daran, wie sie sind, Erfolg zu haben, sind gewiß verschiedene Kompetenzen je verschieden wichtig: mehr Fach- und Methodenwissen hier, mehr Selbständigkeit und Strukturierungsfähigkeit da usw.: dies würde notwendig zu Definitionen spezieller Studierfähigkeit je nach Fach führen.

Um aber eine solche Fachkultur auch überwinden zu können, indem man sie durchschaut und relativiert, sind weitere allgemeine, bisher nicht erwähnte Kompetenzen nötig:

(1) Denken in größeren Zusammenhängen, über den Fachhorizont und die in ihm geltenden Problemdefinitionen hinaus;

(2) die Fähigkeit (und Bereitschaft), die eigene (spezialistische, disziplinäre) Vorgehensweise erkenntnistheoretisch und wissenschaftssoziologisch zu reflektieren, mit anderen zu konfrontieren und einzuordnen;

(3) Inter„kulturelle“ Kommunikation mit Leuten aus anderen Fachkulturen (und Laien).

Diese Komponenten von Studierfähigkeit zu vermitteln, verlangt anderes und mehr als einen gymnasialen Fächerkanon – als ob mit diesem von selbst die Trennung zwischen den „zwei (oder drei) Kulturen“ überwunden würde. Und es verlangt mehr und anderes als den philosophischen Grundkurs, in dem man eben einmal lernt, „darüber“ zu sprechen. Es setzt die Erfahrung mit eigenem spezialisierten Arbeiten *und* die Erfahrung von Situationen voraus, in denen es notwendig ist, darüber mit anderen sich zu verständigen (im Doppelsinn von: sich verständlich machen und etwas vereinbaren können).

Zwischenbilanz aus diesen beiden „Sichten“:

Wenn man schon „allgemeine Studierfähigkeit“ als Fixpunkt nehmen will, sind die aus diesen Sichten wichtigsten Elemente derselben solche Fähigkeiten, die man schlecht operationalisieren und messen kann – und zugleich solche, die auch für andere oder spätere „Verwendungssituationen“ gefordert werden, also keineswegs nur spezifisch hochschulisch. Also könnte man auch gleich von allgemeiner Bildung sprechen.

Läßt sich aber aus der gängigen Sicht auf Hochschule und Studierfähigkeit, um zu dieser zurückzukehren, noch anderes gewinnen?

4. Annäherungen an die Bestimmung der materialen Komponenten von „Studierfähigkeit“

Um zunächst, mangels etwas Besseren, von Heldmanns Erhebung (1984, S. 212ff.) auszugehen: Wenn „allgemeine“ Voraussetzungen der Studierfähigkeit definiert werden als solche, die nach mehrheitlicher Hochschul-lehrermeinung aus allen Fächern gebraucht werden, dann sind es (nur)

- Deutsch (Muttersprache), und zwar i. S. v. „sprachliche Fähigkeiten“, aktive und passive Beherrschung der eigenen Sprache (wohingegen literatur- oder sprachwissenschaftliche Kenntnisse schon nur mit Abstand folgen, nicht von allen Fächern aus für wichtig gehalten werden);
- Englisch (1. Fremdsprache), und zwar insbesondere i. S. v. „Vermögen,

englischsprachige Texte zu lesen“ (dann erst folgen „Schreiben“, „Sprechen“, und kaum ist von englischer Literatur die Rede)

- Mathematik (von der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächergruppe aus ist diese Forderung nicht einmal eindeutig), und zwar i. S. v.: Rechen-technik und elementare Funktionen; Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik; nur von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe aus werden auch Differentiation und Integration hoch angesetzt.

Wohlgemerkt: damit sind zwar „Fächer“ benannt, aber die konkreten Vorstellungen und Forderungen erstrecken sich nicht auf den ganzen Inhalt, den diese als Schulfächer oder gar gymnasiale Leistungskurse haben, sondern auf eine begrenzte Menge benötigter Fähigkeiten, die normalerweise in diesen Schulfächern besonders vermittelt werden (sollen), theoretisch aber auch an anderen Inhalten gelernt werden könnten.

Dies ist schon alles, was für alle und von allen Fächergruppen als sehr wichtig bzw. wichtig und damit, nach Heldmanns Kategorien, als Voraussetzung der Studierfähigkeit überhaupt oder allgemeinen Studierfähigkeit angesehen wird. Damit stimmen auch die Befunde der wesentlich reflektierteren Untersuchung von Kazemzadeh u. a. (1987, S. 105f.) zusammen: Wenn die dort befragten Hochschullehrerinnen überhaupt übereinstimmen, dann in der Aussage, daß die unzureichenden Kenntnisse in der deutschen Sprache (Grammatik), Mathematik und Fremdsprache problematisch seien – und die Mängel an Allgemeinbildung (was immer sie wohl darunter verstehen). Alle weiteren Fächer – nota bene auch die im bildungspolitischen Disput so hoch angesetzte Geschichte oder eine repräsentative Naturwissenschaft – werden zwar von vielen Hochschullehrern als „nützlich“ und als Teil der nötigen „Allgemeinbildung“ angesehen; diese Forderungen sind dann aber nicht mehr funktional legitimiert, sondern Ausdruck des in dieser Berufsgruppe vorherrschenden Verständnisses von Allgemeinbildung, das a priori nicht höhere Geltung beanspruchen kann als andere begründbare Positionen auch. Soweit aber Fächer nur von jeweils bestimmten Fächergruppen aus als wichtig für die Studierfähigkeit in ihrem Bereich angesehen werden, werden damit bereits spezifische Profile markiert. Diese sind jeweils durch drei bis vier Schulfächer gekennzeichnet, die in der erwartbaren und plausiblen Analogie zu den sie einfordernden Fächern oder Fächergruppen stehen (ebd. 216ff.), aber unmöglich von allen Studierenden gleichermaßen erwartet, von allen SchülerInnen gleichermaßen erworben werden können. Rund zwei Drittel aller Studierenden verhalten sich übrigens entsprechend: sie wählen ein Studienfach, das verwandt mit einem ihrer Leistungskursfächer ist, und bringen so die entsprechenden Profile schon von sich aus mit (vgl. Kazemzadeh u. a. 1987, 213ff.).

Nach diesem Befund muß man entweder, wenn man bei der allgemeinen Studierfähigkeit bleiben will, die Minimal- oder Kernqualifikationen im Bereich fachlichen Wissens und Könnens auch so bescheiden und redlich bestimmen – und alle weiteren Zielsetzungen, der Sekundarstufe II aus anderen, z. B. bildungstheoretischen Überlegungen ableiten. Oder man muß, wenn man darüber hinausgehende Qualifikationen für zum Studium unabdingbar hält, diese fach-, mindestens fächergruppenspezifisch bestimmen und eine fachgebundene Studierfähigkeit fordern und bei Studienan-

tritt (also ohne Brücken- oder „Umschulungs“studien) feststellen.

Für ersteres sprechen didaktische und schulpädagogische Argumente:

Didaktisch gesehen ist es plausibel, die in den o. g. drei Bereichen zu vermittelnden Fähigkeiten als grundlegend, als zu den „basalen“ Qualifikationen fürs Studieren gehörig zu betrachten:

- *Sprachkompetenz* (aktiv und passiv, zunächst einmal in der eigenen Sprache) für die Aneignung und Ausübung von Wissenschaft als immer, noch in ihren technischen, mathematischen oder ästhetisch-praktischen Spielarten auf sprachliche Begriffe, Darstellung und Mitteilung angewiesen; auch in Disziplinen mit formalisierter Wissenschaftssprache ist Verständigung ohne flexible Umgangssprache nicht möglich;
- die *Fremdsprache*, aus historischen Gründen Englisch, für die Teilhabe am internationalen wissenschaftlichen Austausch und zugleich für jenes Minimum an Einübung in Empathie, Perspektivenwechsel, kulturelle Relativierung, die mit deren Aneignung, Gebrauch und insbesondere mit Übersetzungsarbeit verbunden sein kann;
- elementare Mathematik⁶ als Einübung in und Umgang mit Quantifizierung und Modellbildung, mit einem gegenüber Sprache andersartigen abstrakten Symbolsystem, mit Relationen und Funktionen und als zur kritischen Rezeption befähigende Einführung in die in Alltag und Wissenschaften gleichermaßen allgegenwärtige Statistik.

Schulpädagogisch gesehen sprechen für die Beschränkung auf allgemeine Studierfähigkeit und diese Eingrenzung ihrer materialen Elemente die Spielräume, die man damit andererseits für Curriculum und Didaktik, Schul- und Unterrichtsorganisation auf der Sekundarstufe II gewinnt. Denn, zum einen: diese drei Kompetenzen sind solche, die und deren jeweils erwünschtes Niveau man relativ gut operationalisieren und prüfen, gar testen kann – so relativ gut, daß es auch möglich wäre, solche Prüfungen unabhängig von vorhergehenden Lehrgängen anzubieten, wenn dies, z.B. zur Ermöglichung von „Externen-Prüfungen“ oder für „Sonderprüfungen“ zum Hochschulzugang, gewünscht würde. Zum anderen: über alles, was sonst noch auf der Ebene der Sekundarstufe II gelehrt und gelernt werden soll, kann man nunmehr nach besseren Kriterien als dem der Studierfähigkeit nachzudenken versuchen.

Vielleicht also – damit sind wir wiederum bei dieser Frage angelangt – doch nach dem Kriterium der „Allgemeinen Bildung“?

5. Allgemeine Bildung

5.1 Der Zielbegriff „*Bildung*“ war, wie noch rememberlich, von den 60er Jahren an eine Weile lang „out“: in der „Curriculumtheorie“ als zu vage und zu traditionalistisch angegriffen und ersetzt durch Lernen für (oder: Qualifika-

⁶ Vgl. dazu die differenzierten Darlegungen bei Kazemzadeh u. a., 1987, S. 109ff.: für problemloses Studium in Mathematik und Physik bieten selbst Leistungskurse an der Schule keine Gewähr (schon wegen Konzeptionsunterschieden); für viele andere Fächer, z. B. Psychologie, BWL ist wichtig Mathematik überhaupt, ohne besondere Auswirkung der Differenz von Grund- oder Leistungskurs.

tion für) spätere Zwecke oder Situationen, in der ideologiekritischen Aufarbeitung der Geschichte des Bildungswesens als bürgerlich-konservativ und gerade nicht „allgemein“ erkannt, in Richtlinien oder Rahmenlehrplänen der Kultusminister vermieden, z. B. zugunsten von Formeln wie (für die Sekundarstufe II) „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ und „Wissenschaftspropädeutik“. Dann, ab Mitte der 80er Jahre, holten ihn Pädagogen zurück, weil sie für den Prozeß und die Förderung der subjektiven Verarbeitung, Integration und Transzendierung all der Umwelt- und Qualifikationsanforderungen einen Zielbegriff brauchten.⁷

Statt vieler anderer drei gerade für die Diskussion über die gymnasiale Oberstufe wichtige Definitionen⁸:

Bildung ist „zureichend nur definierbar als die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ (Blankertz 1969, zit. nach Gruschka 1992, S. 16), zu dem die „Freiheit zu Urteil und Kritik“ gegenüber allen Lebensbereichen gehört (Blankertz 1974).

„Bildung ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur“ (Hentig 1980, S. 109).

„Bildung muß ... zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1985, S. 17).

Die Definition von Blankertz betont den Prozeß und an diesem, daß es nicht um Überformung durch, sondern um Selbstbildung in Umformung der kulturellen Anforderungen geht, die von v. Hentig verweist darauf, worin dieser persönliche Anteil sich realisiert: in Nachdenken (Reflexion), in Verarbeitung der Erfahrung; Klafki unterstreicht die demokratische, die politische Funktion des Resultats, Emanzipation. Gemeinsam ist allen dreien (und vielen weiteren) das Interesse an Aufklärung, Selbst-werden und Frei-werden des individuellen Subjekts in der Gesellschaft und dieser mit ihm.

Zu einer „allgemeinen“ wird diese Bildung für Blankertz, wenn sie sich mit der ganzen gesellschaftlichen Wirklichkeit, nicht nur der bürgerlichen Kultur, mit dem Beruf, nicht nur mit der Schule auseinandersetzt; für Klafki, wenn sie sich auf die Aufgaben orientiert, die die Allgemeinheit angehen („Schlüsselprobleme“), und für v. Hentig „in dem Maße, in dem sie der Verständigung unter den Menschen über ihre Welt dient“ (1980, S. 109). Für keinen von ihnen ist das Allgemeine der Allgemeinen Bildung durch einen Fächerkanon, welchen auch immer, definierbar (im Gegensatz zu den immer wieder mit solcher Selbstverständlichkeit vorgetragenen Forderungen

⁷ Vgl. Klafki 1985, S. 12ff.; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1988; Hansmann 1988.

⁸ Ich erbitte und erhoffe Verständnis dafür, daß ich im Rahmen dieser kurzen Argumentation nicht „mal so eben“ der profunden Tradition des Nachdenkens über Bildung gerecht oder die Differenzierung des „Diskurses Bildungstheorie“, wie er sich in den zwei umfassenden Bänden von Hansmann/Marotzki (1988) spiegelt, wiedergeben kann.

gen der um „Studierfähigkeit“ befragten Hochschullehrer oder ihrer Verbände und Spitzengremien, s. o.). Im exemplarischen Durchdringen eines Besonderen vielmehr – eines Berufes, einer Wissenschaft, eines Problems – muß das Allgemeine daran, das, was die Allgemeinheit angeht und anderen mitgeteilt, mit ihnen geteilt werden muß, bewußt gemacht, herausgearbeitet, kommuniziert werden. Als allgemeinstes Mittel der Verständigung in unserer gegenwärtigen Gesellschaft erschien Autoren wie diesen aber die wissenschaftliche Methode – das schafft den Auftrag für die Wissenschaftspropädeutik (s. u.). Trotz aller Skepsis inzwischen gilt dies doch wohl auch noch, wenn es, wie dringend nötig, um die Kritik der hybrid gewordenen Wissenschaften selbst geht. Für jeden von ihnen ist sie übrigens „allgemeine“ Bildung auch in dem Sinne, daß sie allen, nicht nur Gymnasiasten der Oberstufe, eröffnet wird.

5.2 Für die hier zur Diskussion stehenden schulpolitischen und curricularen Grundentscheidungen zählt das Gemeinsame zwischen diesen bedeutenden Bildungskonzepten mehr als die ansonsten beträchtlichen Unterschiede zwischen ihnen, die uns innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses beschäftigen. Gemeinsam aber ist also diesen Konzepten – und ich sehe keine anderen gleich gewichtigen, die sie hierin außer Kraft setzten – das Paradox, daß die Allgemeine Bildung nur durch Spezialisierung und deren Transzendierung und Reflexion zu haben ist.

Diese letztere zu leisten, ist die eigentliche Aufgabe der allgemeinen *Wissenschaftspropädeutik*. Mit diesem Zielbegriff für die Sekundarstufe II ist ja, trotz häufiger Konfusion der beiden, gegenüber der „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts aller Stufen etwas anderes gemeint, nämlich die Thematisierung der wissenschaftlichen Erkenntnisweise.⁹ Sie muß da-

⁹ Dimensionen der Thematisierung – nicht notwendig alle zugleich an jedem Gegenstand: Geschichtlichkeit der Wissenschaft (kulturelle, ökonomische, soziale, aktuelle Faktoren der Entstehung und Gestalt der Wissenschaft – auf der Makro- und Mikro-Ebene!). Im besonderen: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie: Wissenschaft als sozialer Prozeß (Prämissen, unbesprochene Annahmen, selbstverständliche Paradigmen). Ferner: Bedingungsgefüge der Anwendung und gesellschaftliche Folgen von Wissenschaft und wissenschaftlich-technischem Fortschritt. Und: Politische und ethische Überlegungen daraufhin. Benner (1990) faßt Bildung als „reflexives Selbstverständnis des Menschen“ und zeichnet ein Modell „der vier Ebenen einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft“: Vollzug der Erkenntnisgewinnung im Diskurs; transzendentalphilosophische Reflexion der Begrenztheit der Geltungsansprüche wissenschaftlicher Aussagen; erkenntniskritische Reflexion ihres historisch-gesellschaftlichen Entstehungs- und Anwendungshorizontes; und Befragung der wissenschaftlichen Aussagen in Reflexion auf den situativen Kontext des Umgangs mit ihnen.

Die härteste Zumutung darin ist offenbar für Lehrende, die selbst WissenschaftlerInnen sind, die erste: die soziale Selbstrelativierung des eigenen Wissens ... Deswegen wohl fehlt dies am ehesten – schon in den KMK- und KM-Texten. Vgl. im übrigen zu Geschichte und Konzepten von Wissenschaftspropädeutik die umfassende Monographie von Habel 1992.

her, wiederum entgegen häufig anzutreffender Verwechslung oder Verkürzung, auch mehr umfassen als die Einübung wissenschaftlicher Arbeitstechniken und die Einführung in die Grundlagen einer Disziplin, nämlich darüber hinaus Reflexion und Relativierung der wissenschaftlichen, gar disziplinären Konstruktion von Realität.

Spezialisierung ist dabei nicht als erster Schritt berufs-, branchen- oder fachspezifischer Ausbildung gemeint, mit dem schon eine (allzu) frühe Festlegung der späteren Berufs- oder Studienwahl getroffen würde, sondern gerade als Mittel Allgemeiner Bildung.¹⁰ Das wird sie allerdings nicht von selbst, sondern nur, wenn die damit eingenommene Perspektive zur Konstruktion der Wirklichkeit in ihrer Differenz zu anderen als solche erkannt wird, ihre Grenzen deutlich bewußt, die Angewiesenheit des einen Spezialisten auf die anderen und, wie wir heute sagen würden, auch auf die Wahrnehmungen der Laien, insbesondere hinsichtlich der Relevanz, erfahrbar gemacht werden.

Solche Thematisierung setzt voraus, daß das innerhalb der einzelnen Fachtradition, Fachkultur nur allzu Selbstverständliche überhaupt erst unselbstverständlich gemacht, im Brechtschen Sinne verfremdet wird (vgl. Huber 1990). Das verlangt einen „fremden“ Blick, aus einer anderen Perspektive (vgl. Frank/Schülert 1992), der wiederum am ehesten durch Grenzüberschreitung zu gewinnen ist. Wissenschaftspropädeutik in diesem Sinne wird deswegen nicht zustandekommen bei nur intradisziplinärem Arbeiten (und sei es noch so gründlich und zugleich auch in mehreren Fächern nebeneinander).¹¹ Es bedarf der Grenzüberschreitung zu (1) einer Ebene der Meta-Reflexion, des Nachdenkens über das eigene Feld mit den Mitteln z. B. der Geschichte, Soziologie oder Philosophie, (2) zu anderen Disziplinen, (3) zu anderen Praxisfeldern als dem der Wissenschaften. Neben dem Spezial- oder Fachunterricht muß ein Raum fächerübergreifenden Unterrichts eingerichtet werden, – und zwar regelmäßig, nicht nur in einer marginalen Projektwoche o. ä. – in dem die Spezialisten Anlaß und Aufgabe haben, sich anderen mitzuteilen, auf „dumme“ Fragen zu antworten, sich einzubringen in gemeinsame Arbeit, sich zu verantworten vor übergreifenden Werten. Für die Arbeitsformen geben reformpädagogische Konzepte bei uns (Projektunterricht, Gesamtunterricht i. S. v. B. Otto, Epochenunterricht) genügend Anregungen, aber auch

¹⁰ Aus seiner ganz anderen Perspektive kommt Buttler in seinem Beitrag (s. diesen Band) auch zu dieser Folgerung: die Bedeutung von Spezialisierung als Vorwegnahme spezieller Berufsausbildung ist zu relativieren im Gegensatz zu ihrer Bedeutung als Medium allgemeiner Vorbildung.

¹¹ Die gymnasialen Oberstufen sind aber in ihrer gegenwärtigen Unterrichtsorganisation, besonders durch das Kurssystem, fast ganz darauf verwiesen, entsprechende Erfahrungen innerhalb der Fächer zu organisieren. Zweifellos gibt es da landauf, landab viel mehr bewundernswerte Ansätze als bekannt wird: Behandlung von Umweltproblemen und Gentechnik in der Biologie, Verkehrs- und Welternährungsprobleme in Mathematik, ...

Jedoch wäre mit einer anderen Organisation noch eine andere Dimension zu erschließen.

von interdisciplinary studies an amerikanischen Colleges (synthesis seminars, capstone seminars, federated learning communities) läßt sich etwas lernen – dafür sollte man in die USA schauen! (vgl. Huber 1993). Wissenschaftspropädeutik so gestaltet, ist über Reflexion hinaus zugleich auch soziales Lernen (und auch darin Allgemeine Bildung), nicht i.S.v. Gruppenarbeit allein, sondern durch – angesichts der Fachkulturen, die durchaus schon im Gymnasium spürbar sind – „interkulturelle Kommunikation“ ...

5.3 Dieses Konzept ist bis hierher aus einem wohl begründeten – bei mehr Zeit noch viel ausführlicher begründbarem – Verständnis von Allgemeiner Bildung entwickelt. Aber es trifft sich mit Folgerungen, die wir oben aus der an sich so fragwürdigen Diskussion um „*Studierfähigkeit*“ gezogen haben: Im Studieren ist fähiger und schöpferischer, wer schon etwas besser weiß, wer er ist und was sie will. Identitätsentwicklung und Motivationsausprägung können besser gelingen, wenn man sich an einer individuellen selbst gewollten Aufgabe erproben kann, und nur durch Vertiefung in *einen* Gegenstand läßt sich erfahren, was Anspruch und Grenzen wissenschaftlicher Arbeit sind, und durchdringen zum Allgemeinen in diesem Besonderen. Deswegen Spezialisierung nach Gegenständen oder mindestens Individualisierung nach Lernwegen! Zur Studienvoraussetzung wie zum Studienziel gehören aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit, zum Zusammenhangsdenken und zum Sich-Verantworten: Mit dem fächerübergreifenden Unterricht in seinen verschiedenen Formen wird jedenfalls die Gelegenheit geschaffen, dies zu entwickeln und zu üben.

5.4 Trifft das Konzept aber auch die *Bedürfnisse der jungen Erwachsenen* selbst? Die Bildungstheorie hat sich, wie Gruschka (1992) zu Recht moniert, vor lauter Absorption mit der Postulatsdiskussion mit den realen Bildungsprozessen der Jugendlichen nur allzu wenig befaßt.

Aber nach dem wenigen, was wir aus der Entwicklungspsychologie der Adoleszenzphase und der Jugendsoziologie unserer Epoche zusammenführend schließen können, brauchen die Jugendlichen außer Orientierung (wirklich schon eine Aufgabe der ausgehenden Sek II!) und persönlichen Vorbildern bzw., ebenso wichtig, standhaltenden Widerpartnern vor allem ernsthafte Erfahrungen: Erfahrungen mit eigenen Entscheidungen, z. B. Gegenstands- oder Fachwahlen, die für sie selbst schon spürbare Folgen haben; Erfahrungen mit fordernden, aber gewollten Aufgaben, an denen sie sich abarbeiten können und müssen, und mit den eigenen Zugängen und Herangehensweisen, die sie ausprobieren können müssen; Erfahrungen mit sich selbst in Auseinandersetzung mit anderen Menschen, die tatsächlich anders sind, anderes machen und anderes erfahren haben (Nutzung der Heterogenität statt Homogenisierung!). Für diese Bildungsbedürfnisse bedeutet das hier vorgeschlagene Bildungskonzept gewiß keine vollständige Lösung – dazu ist es wohl immer noch zu sehr „Schule“ – aber wenigstens mehr Chancen als das derzeitige Fächer- und Kurssystem der gymnasialen Oberstufe wie auch der Kollegschule.

6. Ausblick

Auf was für ein Bild der zukünftigen Sekundarstufe II führen alle diese Überlegungen?

6.1 Es ist wohl schon klar: mit dem hier entwickelten Verständnis von Studierfähigkeit und Allgemeiner Bildung sind unverträglich die Vorstellungen, sie sei dadurch zu erreichen, daß „endlich wieder alle“ OberstufenschülerInnen dasselbe Allgemeinwissen erwerben sollten; unverträglich die Forderung, daß ein Zentralabitur dieselben Standards überall für alle Fächer normieren sollte (wie sie Markl und Biedenkopf wieder äußern, „Die Zeit“ v. 16.9.93); unverträglich die unbefragte Prämisse, daß die Schulzeit (auf der Sekundarstufe II) für alle Individuen gleich lang oder vielmehr gleich kurz sein müßte, und ebenso die kategorische Absage an Oberstufenzentren (wie im jüngsten Beschluß der SPD von NRW, dem Machtspruch des Landesherrn folgend), die doch die nötige Differenzierung viel leichter ermöglichen könnten. Alle solche Forderungen sind auch „aus der Sicht der Hochschule“ immer wieder erhoben worden, aber in ihnen manifestiert sich eher eine nostalgische Vorstellung von bürgerlicher Allgemeinbildung, die wieder Homogenität garantierte, als ein begründetes Konzept Allgemeiner Bildung für eine auch künftig heterogene Gesellschaft.¹²

6.2 Statt dessen sehen wir eine Ausbildungsstufe vor uns, die gewiß ihre zweckrationale Minimalfunktion für die nächst anschließende zu erfüllen hat, also die Vermittlung von basalen Komponenten der „Studierfähigkeit“, die aber darüber hinaus ihr eigenes überschießendes Ziel verfolgt, besser: ihren SchülerInnen ermöglicht: Allgemeine Bildung.

Zu diesem Behuf bietet sie allen, die schon ein spezifisches Interesse entwickelt haben und artikulieren können, die Möglichkeit, sich in eine Sache gründlich zu vertiefen, sich an ihr abzuarbeiten, also sich zu spezialisieren; die Arbeitsformen dabei sind zunehmend wissenschaftliche: sich informieren, recherchieren, experimentieren, referieren – evtl. auch in

¹² Mit dieser pointierten These sei nicht die Berechtigung des Gedankens geleugnet, daß die Mitglieder einer Gesellschaft auch durch bewußte kollektive Erinnerung und allen oder den meisten gemeinsame „Bilder“ (wie sie in unserer Tradition aus Bibel und Kirche, aus griechischer Mythologie und Dichtung, aus der Weltliteratur und europäischer Geschichte und Kunst hervorgegangen sein mögen) miteinander verbunden sein sollten. Ich kann dem hier nicht mehr nachgehen, nur drei Hinweise versuchen: Es ist dies zum einen eine Aufgabe vor allem schon der vorangehenden Schulstufen; sie muß zum anderen im Blick auf eine multikulturelle Schülerschaft differenzierter bestimmt werden; und soweit sie auch noch der Sekundarstufe II gestellt wird, muß ihr, zum dritten, nicht notwendig nur in der Form von wissenschaftspropädeutisch orientierten Kursen in einem Fächerkanon entsprochen werden: schulpädagogische Phantasie wäre dazu gefordert, ob hier nicht gemeinsames Lesen von Literatur, Lesen und Erzählen von Geschichte, Spielen und Machen bzw. Sehen und Hören von Theater und Musik usw., also ein kulturelles Programm aus innerschulischen Arbeitsgemeinschaften oder Zirkeln und Teilnahme an außerschulischen Ereignissen weiterhülfe.

kleinen Gruppen. Die „Sache“ kann ein Fach oder ein Beruf (eine Berufsausbildung) oder ein Problem sein, um das bestimmte fachliche und fachübergreifende Kurse gruppiert, als „Paket“ geschnürt werden (wie auch in einigen experimentierenden Gesamtschulen, z. B. der Max-Brauer-Schule in Hamburg-Altona schon versucht). Ist die Sache ein Vorhaben oder Thema, zu dem die eine Schule Kurse nicht organisieren kann, dann kann es vielleicht eine andere (in lokaler oder regionaler Arbeitsteilung und Profilbildung). Überschreitet sie den konventionellen Rahmen von Schule überhaupt, können an deren Stelle zeitweise individuelle selbständige Studien unter Lernkontrakt und Supervision treten. Diese hier vorgeschlagene Bildungseinrichtung zwingt aber alle diese „frühen Spezialisten“ auch, in fächerübergreifenden Kursen (Kolloquien) und Projekten (Praktika) die Grenzen dieser Spezialfelder kommunikativ und kooperativ, reflexiv und praktisch zu überschreiten und ihre Zugriffe zu relativieren.

Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich (noch) nicht für eine Spezialisierung entscheiden können, bietet sie Kurse in jedem der drei Fächerbereiche bzw. „Aufgabenfelder“ und vielleicht doch auch in Ästhetik und Religion/Philosophie an. Diese Kurse müßten, um im Sinne der Tutzinger Gespräche als „Initiationen“ in die großen Denktraditionen zu wirken, noch einmal neu auf die Aufgabe hin revidiert werden, exemplarisch für diese Felder (statt, wie von den jetzt praktizierten Grund- und vor allem Leistungskursen zu befürchten, ein Abbild einzelner Universitätsdisziplinen) zu sein und innerhalb ihres Rahmens wiederum mehr Möglichkeiten zur Erprobung individueller Zugangsweisen zu eröffnen.

Für alle bietet sie, so lange nötig, Kurse zur Vermittlung der oben bezeichneten basalen Fähigkeiten an: zur aktiven und passiven Kompetenz in der eigenen Sprache, ebenso in Englisch (im Blick auf internationalen Austausch und Fremdverstehen) und zu elementaren mathematischen Operationen und Funktionen sowie Statistik an. Dabei handelt es sich um eine Ausbildung mit formalen Zielen, aber natürlich wird sie sinnvollerweise an inhaltlich auch selbst relevanten und interessanten Gegenständen vollzogen; allerdings müssen diese nicht der Fachsystematik der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik entnommen sein. Von diesen Kursen könnte sich dispensieren, wer sich erfolgreich der Abschlußprüfung stellt, auch ohne an ihnen teilgenommen zu haben. Die Abiturprüfung umfaßt darüber hinaus eine vielseitige Prüfung des Spezialgebietes (einschließlich seiner Überschreitung) bei den einen, der „Initiationsfächer“ bei den anderen. Sie muß für „Externe“ offen sein. Die Ausbildungsdauer bis dahin kann wegen der Individualisierung zwischen zwei und vier Jahren schwanken (was immerhin schon die KMK-Vereinbarung von 1972 vorsah) – aber mit der Öffnung dieses Freiraums wäre auch ein Beitrag zur Verkürzung der Schulzeit für die Lernfähigen oder Zielstrebigen (und damit auch der durchschnittlichen Schuldauer) und zur Förderung der besonders Befähigten auf dieser Stufe geleistet.

Und die Hochschulen? Sie müßten sich endlich ihrerseits darum mühen, eine Hochschuldidaktik zu entwickeln, die der ohnehin nicht mehr aufheb-
baren Heterogenität der Studierenden gerecht wird!

Literatur

- Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen; 17. Ratingen: Henn 1972
- Benner, D.: Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36, 1990; 4, S. 597 – 620
- Blankertz, H.: „Bildung“. In: Wulf, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper 1974
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969
- Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O.: Bildung: Positionen und Perspektiven in der neueren Bildungsforschung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. (1988), 3
- Finkenstaedt, Th. / Heldmann, W. (Hg.): Studierfähigkeit konkret. Bad Honnef 1989
- Frank, A. / Schülert, J.: Interdisciplinary learning as Social Learning and General Education. In: European Journal of Education, 27, 1992; 3, S. 223 – 238
- Gruschka, A.: Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? In: Neue Sammlung. 32, 1992; 3, S. 355 – 370
- Habel, W.: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln/Wien: Böhlau 1990
- Hansmann, O.: Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In: O. Hansmann / W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim: Dt. Studienverlag 1988, S. 21 – 54
- Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie. 2 Bde. Weinheim: Dt. Studienverlag 1988/9
- Heldmann, W. (Hg.): Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung. Krefeld 1987
- Hentig, H. v.: Die Krise des Abiturs – und eine Alternative. Stuttgart: Klett 1980
- Huber, L.: Fachkulturen und Allgemeine Bildung. In: K. Lohmann (Hg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Studienseminardirektoren und Fachleiter 1/1990. Rinteln: Merkur 1990, S. 76 – 94
- Huber, L.: Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau. Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: P. Kellermann (Hg.): Universität und Hochschulpolitik. Wien, Köln, Graz, Böhlau 1986, S. 241 – 258
- Huber, L.: Renaissance des Gymnasiums? Nicht ohne fächertübergreifenden Unterricht. In: Pädagogik und Schule in Ost und West. 41, 1993; 4, S. 212 – 219
- Kazemzadeh, F. / Minks / Nigmann: „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: HIS 1987
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985a, S. 12 – 30
- Portele, G. / Huber, L.: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In: L. Huber (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 10, Stuttgart: Klett, 1983, S. 92 – 113
- Scheuerl, H.: Probleme der Hochschulreife. Bericht über die Verhandlungen ... 1958 – 60. Tutzing: Gespräche I–III. Heidelberg 1962

Ludwig Huber, geb. 1937, Prof. Dr.; seit 1989 Professor für Pädagogik und wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld.
Anschrift: Oberstufen-Kolleg, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld