

## Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation

### Ein Literaturbericht\*

Die Reform der gymnasialen Oberstufe nach der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1972 (KMK 1972) wurde nicht auf der Grundlage einer Bildungstheorie entwickelt. Sie fügt sich eher in jene Tendenzen ein, die den Abschied von der Bildungstheorie, den Abschied von der „Allgemeinbildung“ verkündeten. Der Vereinbarungstext und die Realisierungen der Reform der gymnasialen Oberstufe lassen sich nicht auf eine bestimmte Bildungstheorie, aber auch nicht auf klar bestimmte, konkurrierende bildungstheoretische Begründungsansätze beziehen. Daß die gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation neugestaltet wurde und daß die Versuche, bildungstheoretische und didaktische Rechtfertigungen und Begründungen nachzuliefern, bisher gescheitert sind, zeigt eine kritische Durchsicht der einschlägigen Literatur. Wir beziehen in unseren folgenden Literaturbericht vor allem die Literatur ein, die dieses Defizit der Reform belegen. Ausgeklammert wird von uns jene Literatur, die über Studien zur Wahldifferenzierung im Blick auf das Schülerwahlverhalten berichtet. Angesichts der Vielfalt der Realisierungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in den Ländern und angesichts der didaktischen und curricularen Variationen der Wahlangebote scheinen uns

---

GUDRUN ECKERLE: *Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe*. Band 1: Die Sicht der Lehrer. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 15/1.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag (in Komm.) (cop. 1980). IX, 255 Seiten, DM 23,-

WOLFRAM FLOSSNER, ARNO SCHMIDT, HEINZ SEEGER: *Theorie: Oberstufe. Grundlage, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Westermann 1977. 200 Seiten, DM 26,-

GERHARD HECK und GÜNTER EDLICH in Verbindung mit THEODOR BALLAUFF (Hrsg.): *Die Sekundarstufe II. Grundlagen – Modelle – Entwürfe*. (Wege der Forschung, Bd. 456.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1978. VIII, 546 Seiten, DM 79,-

WERNER HELDMANN: *Gymnasium und moderne Welt. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Überlegungen zur Aufgabe und Struktur des gegliederten Schulwesens*. (Erziehung und Wirklichkeit, Band 4.) Düsseldorf: dphv Pädagogik- und Hochschulverlag 1980. 420 Seiten, DM 19,80

ELISABETH VON DER LIETH, DIETER HANNEMANN: *Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe*. Bericht über eine Auswertung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980. 153 Seiten, DM 22,-

KARL CH. LINGELBACH (Hrsg.): *Materialien zur Reform der Sekundarstufe II*. (Scriptor Taschenbücher S 41.) Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag, 1. Aufl. 1975, 2. Aufl. 1976. 368 Seiten, DM 14,80

ERNA SEBBEL (Hrsg.): *Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*. (Auswahl Reihe B, Band 84/85). Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel Verlag (cop. 1976). 184 Seiten, DM 16,40.

ERNA SEBBEL, DETLEV ACKER: *Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Oberstufe des Gymnasiums*. Kommentar. (Kommunale Schriften für Nordrhein-Westfalen, Abt. Schule und Verwaltung.) Köln, Berlin, Hannover, Kiel, Mainz, München: Deutscher Gemeindeverlag 1981. X, 178 Seiten, DM 39,80.

KLUS WESTPHALEN: *Gymnasialbildung und Oberstufenreform*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer 1979. 143 Seiten, DM 17,80.

solche Untersuchungen den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun. Solange diese Studien nicht didaktische und methodische Variablen des länder- und schulspezifischen Wahlangebots kontrollieren und der Untersuchung eine repräsentative Auswahl von Wahlangebotsausprägungen zugrundelegen, bleiben die Ergebnisse nur singular.

Zwei Sammelbände stellen die Reform der gymnasialen Oberstufe in den bildungspolitisch weiterreichenden Zusammenhang der Entwicklung von Modellen einer integrierten Sekundarstufe II: KARL CH. LINGELBACH (1976) und GERHARD HECK/GÜNTER EDLICH (1978). Beide drucken den Text der Reformvereinbarung (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1972) ohne den einführenden Bericht ab, den die Kultusministerkonferenz dem Text der Vereinbarung voranstellte. Weil auch in beiden Sammelbänden die „Kriterien der Hochschulreife“ fehlen (SCHEUERL 1969, S. 27–35), müssen die Leser der Zusammenstellungen diese zur Interpretation der Vereinbarung von 1972 grundlegenden Texte zusätzlich heranziehen. Beiden Veröffentlichungen ist auch gemeinsam, daß sie zwar den Anspruch einer weiterreichenden Reform in Modellen einer integrierten Sekundarstufe II dokumentieren, aber auf eine Dokumentation derjenigen Strukturen und Reformansätze der berufsbildenden Schulen verzichten, die nicht ausdrücklich als Integrationsmodelle erprobt und entworfen werden. Auf Grund der ausführlichen Materialien über die Reform der gymnasialen Oberstufe entsteht so für die mit dem berufsbildenden Schulwesen nicht vertrauten Leser eine Verzerrung zugunsten gymnasialer Interpretationsangebote. BALLAUFF, HECK und EDLICH rechtfertigen zwar diese Ausblendung mit dem Hinweis auf die ausführliche Darstellung der Integrationsmodelle (HECK/EDLICH 1978, S. 5), jedoch muß mit Blick auf die Beruflichen Gymnasien/Fachgymnasien (s. u.) angemerkt werden, daß dieses Defizit der Dokumentation auch zu Fehleinschätzungen der Reform der gymnasialen Oberstufe führen muß. BALLAUFF, HECK und EDLICH haben festgestellt, daß beide Sammelbände sich im Abdruck offizieller Texte überschneiden. Den wesentlichen Unterschied ihres Sammelbandes zu dem von LINGELBACH sehen sie darin, daß sich ihr „Band länderunabhängig auf neun konkrete Reformmodelle konzentriert, während LINGELBACH in erster Linie Planungs- und Diskussionsbeiträge in drei ausgewählten Bundesländern zusammenträgt“ (HECK/EDLICH 1978, S. 1f.). Auch seien bei LINGELBACH mehr „Absichtserklärungen und Reformintentionen“ dokumentiert, während HECK/EDLICH Auskunft zu geben versuchen über Konkretisierungen und Realisierungen (HECK/EDLICH 1978, S. 2). Beide Bände unterscheiden sich auch darin, daß LINGELBACH gegenüber HECK/EDLICH in weit größerem Umfang editorische Mängel aufweist. Bei HECK/EDLICH sind zwar an manchen Textstellen Informationslücken zu konstatieren, die aber angesichts der kaum übersehbaren Fülle der Materialien (vgl. ebd., S. 21) verständlich sind: Zum Beispiel stellen die Herausgeber fest, daß es keine Modellversuche auf der Grundlage der Empfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1974) „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ gibt, scheinen aber nicht zu wissen, daß die Planungskommission Kollegstufe NW Vorschläge zur Übernahme der Bildungsratsempfehlung auf den nordrhein-westfälischen Modellversuch bereits am 20.12.1974 vorgelegt hat (KULTUSMINISTER NW 1976, S. 275–334). Sowohl das für die Kollegschule Nordrhein-Westfalen entwickelte System der curricularen Schwerpunkte als auch der bereits eingerichtete Lernort Studio an der Kollegschule Kikweg in Düsseldorf sind Konsequenzen einer solchen Adaptation des nordrhein-westfälischen Modells an die Bildungsratsempfehlung von 1974. Auch der Modellversuch „Sekundarstufe II mit beruflichem Schwerpunkt“ an

der Michelsen-Schule in Hildesheim sieht die Empfehlung „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ als eine Grundlage des Versuchs (s. den Bericht in: LIETH/HANNEMANN 1980, S. 127ff.).

LINGELBACH enthält formale Mängel, die sich in der zweiten Auflage leicht hätten beheben lassen: So bleibt (S. 25) der Nachdruck des Beitrages von JÜRGEN HABERMAS „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“ aus dem Sammelband von HERRLITZ (1968) ohne Angabe der bei HERRLITZ genannten Originalquelle. So bringt der Band (S. 158) den Auszug aus der Empfehlung der Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES (1974) nach dem Text der Frankfurter Rundschau statt nach der authentischen Veröffentlichung des Bildungsrates. Spätestens bei der Korrektur hätte dem Herausgeber auffallen müssen, daß der versehentlich in der Veröffentlichung abgedruckten Arbeitsanweisung „Aus Publikation der Empfehlung zitieren!“ (LINGELBACH 1978, S. 158) nicht gefolgt wurde. Gleiches gilt für die Bandangabe für den Auszug aus dem Bildungsgesamtplan (Band I; S. 169). Mögen solche Fehler verzeihlich sein (schließlich ist kein Herausgeber vor solchen Fehlern sicher), so sind einige Fehlinformationen in der Einleitung des Herausgebers besonders ärgerlich: LINGELBACH behauptet, daß in Hessen die Entwicklung eines Planungsmodells für die integrierte Sekundarstufe II fehle, in die die getrennten Teilreformen münden sollten (1976, S. 19). Zwar ging der Hessische Kultusminister von einem anderen Innovationsmodell als der nordrhein-westfälische Modellversuch aus. Die Unterschlagung der Information aber, daß in der Modellschule Obersberg in Bad Hersfeld ein Integrationsmodell für den kaufmännischen Bereich und die gymnasiale Oberstufe erprobt wurde, dessen Grundstruktur auch auf andere Standorte mit beruflichen Schwerpunkten übertragbar sein sollte, führt den Leser irre (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1974, S. 19f.; vgl. auch die bei HECK/EDLICH 1978, S. 344–360 abgedruckten Planungsunterlagen zur Modellschule Obersberg aus dem Jahre 1974). LINGELBACH (1976, S. 14) bezeichnet die gelegentlich inoffiziell als „Bonner Vereinbarung“ bezeichnete (vgl. HOLZAPFEL, in: SEBBEL 1976, S. 9) Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe als „Stuttgarter ‚Vereinbarung‘“. – Die Behauptung, daß der Kollegiat in der bayerischen gymnasialen Oberstufe (offiziell „Kollegstufe“) seine Leistungsfächer „aus dem nur unwesentlich erweiterten Fächerkanon des humanistischen Gymnasiums auswählen“ müsse (LINGELBACH 1976, S. 20), ist falsch. Zwar sind nach den in Bayern seit dem Jahre 1977 geltenden Bestimmungen die Wahlen der Leistungsfächer nicht nur durch die sog. KMK-Bindung (fortgeführte Fremdsprache, Mathematik oder Naturwissenschaft), sondern auch von der Ausbildungsrichtung des Gymnasiums abhängig (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM 1977, S. 155ff., besonders auch: S. 195; die vorher geltenden Regelungen bei LINGELBACH 1976, S. 324ff. u. S. 329), die Behauptung LINGELBACHS aber ist unhaltbar, wie schon ein einfacher Vergleich der in Bayern wählbaren Leistungsfächer mit den Kernpflichtfächern des altsprachlichen Gymnasiums der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 (KMK 1960) zeigt.

Im Rahmen der Planung und Erprobung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen sind die Beiträge des Bandes von ERNA SEBBEL (1976) entstanden. Außer detaillierten Informationen über die seit 1965 bis Mitte der siebziger Jahre in Nordrhein-Westfalen erprobten Formen und Inhalte der gymnasialen Oberstufe enthält der Band einen Beitrag von HEINRICH HOLZAPFEL, der die Bonner Vereinbarung von 1972 als

konsequente Fortführung der Reform darstellt, die mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 eingeleitet wurde (SEBBEL 1976, S. 9–29). – Die Ergebnisse dieser Erprobung wurden inzwischen kodifiziert und sind in einem Kommentar erläutert, der die Reform der gymnasialen Oberstufe rechtspositivistisch reduziert auf die Erläuterung von Verwaltungsangelegenheiten: ERNA SEBBEL/DETLEV ACKER (1981). Zwar will dieser Kommentar nach dem Vorwort der Verfasser u. a. „Begründungen für die getroffenen Regelungen“ geben, aber die Begründungen werden verkürzt auf den juristischen und verwaltungstechnischen Aspekt. Pädagogische Argumente, die das gesetzte Recht in den Zusammenhang der Reform der gymnasialen Oberstufe seit den sechziger Jahren und in den Zusammenhang der länderübergreifenden Reformvarianten und -intentionen stellen, sucht der Leser vergeblich.

Konsequent ist in beiden vorstehenden Veröffentlichungen der Leiterin der Gruppe Gymnasium im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen SEBBEL jeglicher Hinweis auf die die Integration der Sekundarstufe II erprobenden Reformansätze des Landes Nordrhein-Westfalen ausgespart worden. Die Autoren versuchen nicht einmal eine argumentative Abgrenzung. Sie ignorieren diesen weitergehenden Reformansatz. – Eine solche Auseinandersetzung versucht im Rahmen einer ausführlichen, historische und länderübergreifende Aspekte einbeziehenden Darstellung der Reform der gymnasialen Oberstufe der Band von KLAUS WESTPHALEN (1979). Er versammelt eine Reihe von Beiträgen, die in den Jahren 1973 bis 1979 bereits an anderer Stelle veröffentlicht wurden und die der Verfasser um zwei Originalbeiträge ergänzt hat. Der Verfasser, früher Leiter der Abteilung Allgemeine Wissenschaften am Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München, erweist sich zwar als intimer Kenner gymnasialpädagogischer Entwicklungen und Argumentationen, zeigt aber – wo er sich mit weiterreichenden Reformansätzen der Sekundarstufe II auseinandersetzt – Schwächen, die nicht auf eine abweichende pädagogische oder bildungspolitische Position des Autors zurückzuführen sind, sondern die auf einen Mangel an detaillierten Kenntnissen über die Modellversuche einer integrierten Sekundarstufe II hinweisen.

WESTPHALEN weist auf die Absicht der Kultusministerkonferenz von 1972 hin, durch die Reform der gymnasialen Oberstufe die Einheit des Gymnasiums nicht anzutasten (1979, S. 63). Dadurch zeige die Reform eine deutliche Abgrenzung zur Kollegschule in Nordrhein-Westfalen, zum Bielefelder Oberstufenkolleg und zu Oberstufenzentren. WESTPHALEN sieht in dieser Einheit des Gymnasiums ein schwieriges Problem; denn für ihn ist noch offen, ob die „Idee einer offenen, voruniversitären Oberstufe“ sich gegenüber der „relativ starren Schultradition des Gymnasiums“ so durchsetzen kann, daß auch Reformen der Mittel- und Unterstufe bewirkt werden (S. 64). Doch diese Frage der Eigenständigkeit oder Nicht-Eigenständigkeit der Oberstufe ist für WESTPHALEN nicht das zentrale Problem. Für ihn liegt ein wichtiger Aspekt der Abgrenzung darin, daß nach seiner Darstellung in der Kollegschule Nordrhein-Westfalen als einem Modell der integrierten Sekundarstufe II ein Ausmaß an Freiheit gegeben sei, das eine Zusammenstellung individueller Curricula bis zur produktiven Einseitigkeit erlaube. Diesem Verzicht auf inhaltliche Pflichtbindungen stellt er die Fülle der Bindungen in der gymnasialen Oberstufe gegenüber (S. 130ff. und S. 114). Die Argumentation von WESTPHALEN ist unvereinbar mit Analysen, die gerade umgekehrt der Kurswahl in der gymnasialen Oberstufe trotz aller formaler Bindungen „Beliebigkeit“ bescheinigen und dem die

inhaltlichen Bindungen gegenüberstellen, denen sich ein Kollegschüler unterwirft, der in der Kollegschule ein bestimmtes Schwerpunktprofil wählt. Denn in der integrierten Sekundarstufe II wählt der Schüler nicht beliebig Kursangebote, sondern er wählt ein inhaltlich vorstrukturiertes Profil (vgl. BLANKERTZ 1977, S. 335 ff.). Wie alle anderen hier besprochenen Veröffentlichungen bringt WESTPHALEN eine für das bildungspolitische Verhältnis von Kollegschule Nordrhein-Westfalen und reformierter gymnasialer Oberstufe zentrale Information nicht: Seit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25. November 1976 „Sondereinbarung über die Anerkennung der im Zuge des Schulversuchs ‚Kollegschule‘ in Nordrhein-Westfalen erworbenen Abschlüsse“ (KMK 1976) steht der Kollegschulversuch vermittelt durch das Berechtigungswesen unter einem Gymnasialisierungsdruck, der darin besteht, daß Bildungsgänge der Kollegschule, die eine von allen Ländern anerkannte Allgemeine Hochschulreife vermitteln, sich den Pflichtbindungen der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ aus dem Jahre 1972 unterwerfen müssen. Entsprechende Anbindungen an die Abschlüsse der dem Regelschulsystem zugehörenden Schulformen werden durch den Beschluß für die fachgebundene Hochschulreife und die Fachhochschulreife festgelegt. – Durch solche Festlegungen wird die Entwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge sehr erschwert, weil die durch das Ensemble beruflicher Anforderungen zu bestimmenden Pflichtbindungen in einigen Schwerpunkten der Kollegschule nur sehr schwer mit den Pflichtbindungen der gymnasialen Oberstufe zur Deckung zu bringen sind. Angesichts der dargestellten Situation (Anbindung der Modellversuche zur Erprobung einer integrierten Sekundarstufe II an die Anforderungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe) ist eine Gegenüberstellung der vermeintlichen Freiheit von Bindungen in der Kollegschule und der Bindungen in der gymnasialen Oberstufe irreführend. Zugleich wird deutlich, daß eine Diskussion der Reform der gymnasialen Oberstufe – auch in Kenntnis der Tatsache, daß die Vereinbarung von 1972 keine Gesamtreform der Sekundarstufe II beabsichtigte – ohne eine Einbeziehung der weiterreichenden Ansätze der Sekundarschulreform zu kurz greift.

Diese Einsicht wird dem Leser auch bei der Lektüre der Veröffentlichung von ELISABETH VON DER LIETH/DIETER HANNEMANN (1980) vermittelt. Diese Auswertung über Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe erscheint von der Auswahl der herangezogenen Berichte sehr lückenhaft, weil zahlreiche ebenfalls von der BLK finanzierte Modelle, die unter einem anderen Förderungstitel liefen, nicht berücksichtigt wurden. Dieser Sachverhalt sei hier nur an einem Beispiel belegt: SEBBEL berichtet über „Möglichkeiten zur Optimierung individueller Schullaufbahnen durch den Einsatz selbstlehrender Materialien“ (1976, S. 97–102) und teilt mit, daß dieser Versuch im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission wissenschaftlich begleitet werde (S. 102). Im Auswertungsbericht von LIETH/HANNEMANN ist dieser Modellversuch nicht wiederzufinden. Da in dem Bericht von LIETH/HANNEMANN Modellversuche der BLK zur „Ausgestaltung doppeltqualifizierender Bildungsgänge“ nicht ausgewertet werden (die BLK kündigt die Auswertung zu einem späteren Zeitpunkt an; ebd., S. 9), behandelt auch dieser Band nur einen Teilaspekt der Reform der Sekundarstufe II. Wer die Reformansätze der gymnasialen Oberstufe in einigen Bundesländern kennt, muß die Auswahl der behandelten Modelle des jeweiligen Bundeslandes für sehr zufällig und wenig repräsentativ halten, scheint die Auswahl doch weniger von systematischen Aspekten als von Zufälligkeiten bei der Sicherung der Finanzierung und vom Länderproporz bei der

Verteilung der Mittel abzuhängen. Insgesamt ergibt sich aber durch die Verteilung der Ansätze über das gesamte Bundesgebiet und die inhaltliche Streuung der Fragestellungen der einzelnen Modellversuche ein Bild der Reform der gymnasialen Oberstufe, das den Autoren LIETH und HANNEMANN, wenn man einmal von der weitgehenden Ausklammerung der doppeltqualifizierenden Ansätze absieht, ermöglicht, zwar keine Deskription der Reform zu leisten, aber doch verallgemeinerbare Problembereiche der Reform so herauszuarbeiten, daß künftige Forschungsarbeiten davon profitieren können. Ausgeblendet wird in dem Bericht von LIETH/HANNEMANN allerdings auch die Vorgeschichte der Diskussion um die wissenschaftliche Grundbildung – eine Diskussion, die in der Folge der Tutzinger Gespräche und der Saarbrücker Rahmenvereinbarung geführt wurde und beispielsweise für die sechziger Jahre von LENNERT (1971) dokumentiert wurde. Auch eine Verbindung der in diesem Bericht dargestellten Modellversuche zur Vielfalt der bei HEISTER (1971) vorgestellten Reformansätze, die der Vereinbarung der Kultusminister von 1972 vorangingen, wird nicht hergestellt.

Diese Vorgeschichte der Versuche in einzelnen Schulen und der Diskussion über die Reform (u. a. in Lehrerverbänden und Verbandszeitschriften) wird auch von der empirischen Studie von GUDRUN ECKERLE (1980)<sup>1</sup> ausgeklammert. Nach Auffassung der Verfasserin hängt der Erfolg der Reform der gymnasialen Oberstufe davon ab, daß sich die beteiligten Lehrer und Schüler die Intentionen der Reform zu eigen machen und ihr unterrichtliches Handeln danach ausrichten. Dies verlange zweierlei: eine in sich konsistente Bildungstheorie verbunden mit einer Didaktik, die Ziele und Mittel unterrichtlichen Handelns expliziert. Die Voraussetzungen für einen zielentsprechenden Reformbeitrag der Lehrer werden in drei Thesen entfaltet: „Die Ziele der Reform sind identifizierbar.“ „Die Mittel zu den Zielen sind allgemein bekannt oder sie werden genannt.“ „Die Lehrer übernehmen Ziele und Mittel der Reform als ihre Ziele und Mittel“ (ECKERLE 1980, S. 2). – Die Arbeit von ECKERLE versucht am Beispiel der hessischen Variante der Oberstufenreform zu prüfen, wie weit die genannten Voraussetzungen zum Zeitpunkt der obligatorischen Einführung im Jahre 1976 vorgelegen haben. Als repräsentative Konkretion der hessischen Linie der Reform der gymnasialen Oberstufe wird eine Handreichung herangezogen, die der Hessische Kultusminister 1975 veröffentlicht hat (HESSISCHER KULTUSMINISTER 1975). Als Maßstab für die Repräsentativität dieses Dokuments wird die Auskunft eines einzigen Ministerialbeamten genommen (ECKERLE 1980, S. 2). Empirische Grundlage für die Prüfung der Thesen ist eine Befragung von Lehrern an vier hessischen und zwei zum Vergleich herangezogenen rheinland-pfälzischen Schulen. Es wurden Lehrer befragt, die „bereits längere Erfahrungen mit der Reform“ hatten (ECKERLE 1980, S. 82). Dem Bericht über die Befragung vorausgeschickt ist ein Überblick über den Gang der Reformdiskussion von der Saarbrücker Rahmenvereinbarung bis zur Bonner Vereinbarung. Das Ergebnis der empirischen Untersuchung besteht in der

1 Nach Abschluß des Manuskripts ist auch erschienen: GUDRUN ECKERLE, BERNHARD KRAAK: *Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe*. Band 2: Die Sicht der Schüler. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 15/2.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag (in Komm.) (cop. 1981). VIII, 174 Seiten, DM 17,-. Die Kapitel „10 Diskussion“ (S. 103–107), „11 Das zentrale Defizit der Reform“ (S. 108–109) und „12 Eine Konzeption wissenschaftlicher Grundbildung“ (S. 110–145) enthalten zum Gegenstand dieses Literaturberichts einschlägige Ausführungen, die aber von uns hier nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Feststellung, daß der Unterricht in den Leistungskursen auf eine „fachliche Spezialisierung“ angelegt ist und damit beide Ziele: „Wissenschaftspropädeutik und Schüler selbstständigkeit“ (S. 237) verfehlt, ja daß seitens der Lehrer „die einmal gefundene Form akzeptiert“ und „deren Diskrepanz zum Ausgangspunkt“ nicht mehr wahrgenommen wird (S. 236).

Angesichts der schmalen empirischen Basis (Lehrer aus vier hessischen und zwei rheinland-pfälzischen Schulen) kann den Ergebnissen von ECKERLE keine Repräsentativität zugesprochen werden. Den globalen Ergebnissen der Arbeit ist nicht zu widersprechen. Die bildungstheoretischen Defizite der Reformtexte, die unzureichende inhaltliche Vorbereitung der Lehrer und schließlich die Tendenz zu einer szientistischen Abbilddidaktik für den gymnasialen Oberstufenunterricht sind – jedenfalls für Hessen – kaum zu bestreiten. Gegen die Methodik der Untersuchung von ECKERLE müssen jedoch starke Bedenken angemeldet werden: Der Untersuchung liegt das Modell einer administrativ verordneten Reform zugrunde mit der Annahme eines linear-kausalen Bedingungs Zusammenhangs zwischen Modellentwurf und Realisierung. In der Konsequenz bedeutet diese Annahme, daß die Schule und die in ihr tätigen Lehrer in eine passive, übernehmende Rolle gedrängt werden und die Dialektik des Reformprozesses auf einen eindimensionalen Vorgang verkürzt wird. Von pädagogischen Initiativen, zu denen jedenfalls die Vereinbarung der Kultusminister von 1972 noch herauszufordern beabsichtigte und die von den Versuchsschulen zu erwarten wären, ist in der Arbeit ECKERLES nichts zu finden (da die befragten Lehrer bereits längere Erfahrung mit der Reform hatten, muß angenommen werden, daß sie in Schulen arbeiteten, die die Reform der gymnasialen Oberstufe vor der allgemeinen verbindlichen Einführung erprobten). Innerhalb des Implementationsmodells der Verfasserin ist neben den von oben administrativ vorgeschriebenen Reformvorstellungen auch kein Platz für solche von einzelnen Lehrern und Schulen ausgehenden Reformauslegungen und -initiativen. Der kausal-deterministische Ansatz der Textauslegung bei ECKERLE, die zwischen den Zielen und Mitteln der hessischen Oberstufenreform eindeutige Ursachen-Folge-Zusammenhänge zu konstruieren versucht, wäre auch theoretisch schlüssigeren Texten als den amtlichen Reformdokumenten gegenüber nicht angemessen. Hier gilt, was HANS SCHEUERL im Zusammenhang der Tutzingener Vorschläge feststellt: daß Fehldeutungen nur zu vermeiden sind, „wenn die Ausführenden sich das Gemeinte in seinem Prinzip wie in seiner erschließenden Fülle durch Vergegenwärtigung der Hintergründe deutlich machen“ (SCHEUERL 1964, S. 106). Reformtexte können, so SCHEUERL, „nur bestenfalls Hinweise sein auf etwas, das man schon kennen muß, um es zu verstehen“; dies sei „das Wagnis jeder Reform, die ein differenziertes Bewußtsein voraussetzt“ (SCHEUERL 1964, S. 106).

Solche Vergegenwärtigung der Hintergründe, „Versuch einer theoretischen Durchdringung und bildungspolitischen Einordnung der Reform der Oberstufe“ hat sich eine Veröffentlichung zum Ziel gesetzt, die von drei Autoren verfaßt wurde, die auch innerhalb der Kultusministerkonferenz an der Ausarbeitung der „Empfehlungen zur Arbeit der gymnasialen Oberstufe“ (KMK 1977b) beteiligt waren (Vgl. HOFFMANN 1979, S. 393): WOLFRAM FLÖSSNER/ARNO SCHMIDT/HEINZ SEEGER (1977). Wie weiter unten in Zusammenhang mit den Aufgabenfeldern gezeigt werden soll, führt dieser Versuch einer nachträglichen theoretischen Legitimation der Reform der gymnasialen Oberstufe die Autoren bis zur ideologischen Überhöhung ursprünglich pragmatischer Kompromisse.

FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER stellen die Reform der gymnasialen Oberstufe in den größeren Zusammenhang der Reform der Sekundarstufe II. Sie klammern auch eine Darstellung der „Typenspezifischen Differenzierung an Fachgymnasien/Beruflichen Gymnasien“ (S. 165–168) nicht aus. Angesichts der Tatsache, daß diese Typendifferenzierung innerhalb einer Schulreform, die auf Enttypisierung der gymnasialen Oberstufe angelegt ist, von den meisten über die gymnasiale Oberstufe publizierenden Autoren gar nicht wahrgenommen wird, kommt den Autoren allein durch die Darstellung dieses Sachverhalts ein Verdienst zu. Auch das Modell der integrierten Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen (Kollegstufe NW) wird ausführlich dargestellt (S. 174–180). Allerdings entgeht auch diesen Autoren, daß die Kollegscheule NW durch den Beschluß der Kultusminister vom 25. November 1976 hinsichtlich der curricularen Auslegung der eine Hochschulreife vermittelnden Bildungsgänge an die Reform der gymnasialen Oberstufe angebunden ist.

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten der Reform der siebziger Jahre, daß eine explizite Bildungstheorie nur im Zusammenhang alternativer Modelle formuliert wurde. Dies gilt für die Kollegscheule Nordrhein-Westfalen (Konkretisierung des Bildungsprinzips auf Wissenschaftsorientiertheit und Kritik) wie für HARTMUT VON HENTIGS Bielefelder Oberstufenkolleg mit der Auffassung, daß die Wissenschaft die allgemeinste Form allgemeiner Bildung sei. Publikationen, die für die gymnasiale Oberstufe (FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER 1977) oder für das Gymnasium als Ganzes (wie die folgende Arbeit von HELDMANN) eine theoretische Legitimation nachzuliefern versuchen, verdienen schon deshalb Interesse, weil sie das bestehende Theorie- und Legitimationsvakuum auszufüllen versprechen.

Als Streitschrift für die besondere Aufgabe eines grundständigen (einschließlich gymnasialer Unter- und Mittelstufe) allgemeinbildenden und studienvorbereitenden Bildungsweges ist die Veröffentlichung von WERNER HELDMANN (1980) zu lesen, die in einem dem Deutschen Philologenverband nahestehenden Verlag erschienen ist und die auf der letzten Umschlagseite von einem Geleitwort ELMAR STUCKMANNs, des Schriftleiters der Zeitschrift „Die höhere Schule“, begleitet wird. HELDMANN sucht in seiner Studie den Nachweis zu führen, daß das dreigliedrige Schulwesen den Anforderungen der modernen Welt besser entspreche und auf die Individuallage der Schüler angemessener antworte als die integrativen Systeme Gesamtschule und Kollegscheule. Er stützt sich dabei auf die Annahme, daß nach den Befunden der Begabungsforschung das gegliederte Schulwesen mit seinen differenzierten Schullaufbahnen für die Förderung verschiedener Begabungen besser eingerichtet sei, als die integrativen Systeme (S. 92 und passim). Die besondere Aufgabe des gymnasialen Bildungsweges liegt nach HELDMANN, der einen eigenen Vorschlag für einen Bildungskanon zu begründen versucht, in der Wissenschaftspropädeutik, die als eine „Verbindung von Allgemeinbildung und Studienstudienvorbereitung“ definiert wird (S. 288ff.).

In einem sehr abstrakten Sinne geht es auch in dieser Arbeit um die Hinführung zum Allgemeinen auf der Basis des Besonderen spezifischer Fachinhalte; anders als ECKERLE geht HELDMANN jedoch nicht von einzelnen Fächern, sondern von einem Kanon von Fächern aus, „an denen das ‚Lernen des Lernens‘ exemplarisch verdeutlicht werden kann. Die Gegenstände gymnasialer Bildung sind dadurch ausgezeichnet, daß ihnen einerseits

ein hoher Grad an Vermittlungs- und Transfermöglichkeiten und andererseits ein hohes Maß an Welthaltigkeit zukommt. „Will man diesen Tatbestand in überkommene Formeln fassen, muß man sagen: Diese Gegenstände haben einen hohen allgemeinbildenden Wert“ (HELDMANN 1980, S. 302). – Der Kanon der Fächer, denen jene Exemplarität zugesprochen wird, wird folgendermaßen eingegrenzt: „die Sprachen, die Geschichte mit Einschluß gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bereiche, die Naturwissenschaften mit der Biologie und der Erdkunde, die Mathematik und schließlich Literatur und Kunst“. In diesen Bereichen erscheint nach HELDMANN „dem Menschen in je spezifischer Weise Welt als Gestaltungs-, Handlungs- und Sinnzusammenhang“ (S. 303f.).

Den Modellen einer integrierten Sekundarstufe II (Kollegschule NW und Kolleg nach den Empfehlungen des BILDUNGSRATES von 1974) spricht HELDMANN sowohl die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung, wie einen angemessenen Begriff der Dimensionen der Wissenschaftspropädeutik ab (HELDMANN 1980, S. 368f.). In einer Gliederung des Schulwesens nach Schulstufen sieht er die Gefahr, daß die „institutionelle Einheit des Gymnasiums und damit die didaktische Ausrichtung und fachliche Kontinuität der Unterrichtsarbeit von der Unterstufe bis zur Oberstufe des Gymnasiums“ zerschlagen werde (HELDMANN 1980, S. 298). Im Rahmen dieses Literaturberichts kann nicht auf die an vielen Stellen polemisch verkürzte Charakterisierung der Positionen eingegangen werden, von denen sich HELDMANN in seiner Arbeit abgrenzt. Jedoch darf hier nicht verschwiegen werden, daß seine Polemik an verschiedenen Stellen die Grenze des falschen Zitierens überschreitet. Auch ein Autor, der dem Gymnasium ein didaktisches Monopol für die Wissenschaftspropädeutik zuspricht, dürfte z. B. nicht so weit gehen, den Satz „Das Kollegstufenmodell in Nordrhein-Westfalen ist von seinen allgemeinen Zielsetzungen her nicht wissenschaftspropädeutisch orientiert“ mit dem Hinweis auf die Veröffentlichung „Kollegstufe NW“ (KULTUSMINISTER NW 1972, 1974) zu belegen und dem Leser die Existenz eines Abschnitts „Das didaktische Kriterium der Kollegstufe: Wissenschaftsorientiertheit – Wissenschaftspropädeutik“ (ebd., S. 25–31; vgl. auch den Nachdruck bei: LINGELBACH 1976, S. 212–217) zu unterschlagen.

### *Grundbildung, Allgemeinbildung und produktive Einseitigkeit*

WESTPHALEN (1979, S. 113f.) bezeichnet den Begriff der „produktiven Einseitigkeit“, der sich im Jahre 1960 bei der Saarbrücker Rahmenvereinbarung durchsetzen konnte, als „ominös“ und zeigt sich „verblüfft“, daß im Rahmen des Kollegschulversuchs Nordrhein-Westfalen an diesen Begriff angeknüpft werde (ebd.). WESTPHALEN stellt die Freiheiten und Bedingungen des Schülers in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe vergleichend gegenüber und kommt zu dem Ergebnis: „Eine produktive Einseitigkeit bleibt dem Schüler verwehrt“ (ebd., S. 134).

Ganz anders wird die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe aus dem Jahre 1972 von ECKERLE interpretiert und historisch eingeordnet: Nach ihrem Verständnis steht sie ganz im Zeichen des Gedankens der produktiven Einseitigkeit (1980, S. 47), der in der Einrichtung von Leistungskursen seinen organisatorischen Ausdruck findet. „Spezialisierung“ – so ihre an VON HENTIG angelehnte Interpretation (ECKERLE 1980, S. 34) – wird „als Weg zu allgemeiner Bildung aufgefaßt“ (ebd., S. 229). Deren

Inhalte sind „kognitive Fähigkeiten und Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden“ (ebd.), die an beliebigen Gegenständen erworben werden können. So wird das „exemplarische Prinzip von den Gegenständen eines Faches auf die Fächer selbst übertragen: am Besonderen eines Faches soll das Allgemeine, Transferfähige wissenschaftlichen Arbeitens gelernt werden“ (ebd., S. 49). Eine so verstandene wissenschaftliche Grundbildung ist von der Konzeption einer zyklischen Grundbildung ebenso weit entfernt wie von einer nur „fachlichen Spezialisierung“.

Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe steht somit nach der Interpretation ECKERLES am Ende einer Entwicklung, die zunächst durch die Auseinandersetzung um die Alternative: zyklische Grundbildung oder Schwerpunktbildung bestimmt war. WILHELM FLITNER und der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen waren die Repräsentanten der beiden Positionen. Da beide als miteinander unvereinbar angesehen werden, mußte sich eine der beiden durchsetzen. Schwerpunktbildung nach dem Prinzip der produktiven Einseitigkeit wird gegen Ende der sechziger Jahre nicht nur von HENTIG, der darin die Ansätze des Deutschen Ausschusses weiterführt, oder vom Deutschen Bildungsrat vertreten, sondern auch von der Westdeutschen Rektorenkonferenz „in vollem Umfang übernommen“ (ECKERLE 1980, S. 38).

Kernproblem des Konzepts ist die Frage, wieweit die umfassenden Transfererwartungen, die mit dem Unterricht in den Leistungskursen verknüpft werden, didaktisch konkretisiert werden können. Eine solche „wissenschaftspropädeutische Didaktik“ liegt nicht nur nicht vor, sie würde auch „auf ganz grundsätzliche Schwierigkeiten stoßen, sollte sie erarbeitet werden“ (ECKERLE 1980, S. 157). Von den Lehrern, die ECKERLE befragt hat, wird das Fehlen einer solchen Didaktik nicht einmal „als Behinderung“ wahrgenommen. Da sie sich als Fachwissenschaftler verstehen, vertreten sie ein Unterrichtskonzept, das einer „fachlichen“, nicht einer auf das „Allgemeine wissenschaftlichen Arbeitens“ hingeorordneten Spezialisierung entspricht. Mit der allgemeinen Wissenschaftspropädeutik – selbst Ziel, aber zugleich „gemeinsames Mittel“ zu anderen Zielsetzungen (vgl. ebd., S. 30–32, S. 154) – wird damit zugleich das „Mündigkeitsziel“ verfehlt, das auf dem Weg der „Schüler selbständigkeit“ im Unterricht erreicht werden soll.

HOLZAPFEL (in: SEBBEL 1976, S. 11) hat zu dem Problem, wie eine allgemeine wissenschaftliche Grundbildung im Gymnasium gesichert werden könne, einen Hinweis gegeben, der vielleicht geeignet ist, die Kontroverse um die Produktivität der Einseitigkeit zu klären: Einseitigkeit ist das Charakteristikum des alten humanistischen Gymnasiums aus der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gewesen. HOLZAPFEL bemerkt für die heutige Situation, „daß ein bestimmter Grad von Einseitigkeit überhaupt eine notwendige Bedingung dafür ist, daß allgemeine wissenschaftliche Grundbildung, Studierfähigkeit, Hochschulreife erreicht werden können“ (ebd.). HOLZAPFEL lehnt allerdings mit dem Text der Bonner Vereinbarung eine Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe auf eine fachgebundene Hochschulreife und damit auf eine „Vereinseitigung“ ab, die stärker auf die Vermittlung der materiellen Voraussetzungen für das Studium einzelner wissenschaftlicher Disziplinen im Hochschulbereich ausgerichtet wäre (ebd., S. 14).

Genau diese Entwicklung, die HOLZAPFEL mit einer stärkeren Fachbindung der Hochschulreife befürchtete, ist aber nach dem Bericht von LIETH/HANNEMANN offensichtlich auf der Grundlage der Bonner Vereinbarung eingetreten. Die Abschnitte des Berichts von

LIETH/HANNEMANN, die sich mit der curricularen Problematik befassen, stehen unter der „allgemeinen Zielsetzung“: „Verbesserung der Studierfähigkeit und Fundierung der Allgemeinbildung“ (1980, S. 82f.). Auf die Unbestimmtheit dieser Begriffe weisen die Verfasser des Berichts hin. Der Bericht über die Modellversuche trägt auch nicht dazu bei, den Begriff „Fundierung der Allgemeinbildung“ zu füllen. Er enthält keinen Bericht über einen Versuch, in dem das Problem der Allgemeinbildung unmittelbar thematisiert und eine theoretische Position dazu entwickelt würde. Der gesamte Hintergrund der Diskussion um die wissenschaftliche Grundbildung bleibt ausgespart. – Das Ziel „Studierfähigkeit“ konkretisiert sich vor allem in dem Versuch, „Anschluß an den Stand der Universitätswissenschaft zu gewinnen“. Dies bedeutet in der Konsequenz oder in der Tendenz eine Verwissenschaftlichung des Oberstufenunterrichts, die je nach der inneren Verfassung der Universitätsdisziplinen darin besteht, daß szientistische Orientierungen im Sinne einer „Vorverlegung der Universitätsarbeit“ in die Schule eindringen – so in den Naturwissenschaften – oder daß „die Krisen in den Universitätswissenschaften“ sich in den Lehrplänen widerspiegeln. Letzteres gilt für die Fächer Deutsch und Gemeinschaftskunde gleichermaßen. Zwar haben einzelne Länder versucht, die „Übernahme neuer Inhalte und Methoden“ soweit zu begrenzen, „als diese genügend abgesichert erscheinen“, dagegen zeigt der Ländervergleich die Brüche um so deutlicher (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 83ff.).

#### *Auf der Suche nach der Legitimation der Aufgabenfelder*

Die Kultusministerkonferenz sieht in der Bindung des Unterrichtsangebots und der Schülerwahlen an Aufgabenfelder eine Sicherung einer allgemeinen Grundbildung (vgl. KMK 1972, Punkt II. 4). Unmißverständlich hat die Kultusministerkonferenz diese Auffassung 1977 formuliert: „Durch die Zusammenfassung der Fächer in Aufgabenfelder wird die individuelle Fächerwahl so geregelt, daß eine allgemeine Grundbildung gesichert ist (KMK 1977b, Punkt 2.3.4). Angesichts solcher Erwartungen müßte angenommen werden, daß über den Inhalt und die bildungstheoretische Legitimation des Begriffs „Aufgabenfeld“ ein tragfähiger Konsens besteht. Diese Erwartung wird jedoch bei der Durchsicht der Literatur enttäuscht: SCHINDLER (1980, S. 183) hat festgestellt, daß die Westdeutsche Rektorenkonferenz in ihren „Kriterien der Hochschulreife“ im Jahre 1969 (SCHEUERL 1969) in einer „gewandelten Fachsprache FLITNERS Initiationen-Konzept neu formuliert“ habe: die drei für die Sicherung der Grundbildung gleichgewichtigen Aufgabenfelder. SCHINDLER nimmt damit die Interpretation SCHEUERLS auf, daß in den drei Aufgabenfeldern die Grundanforderungen „nach wie vor – analog dem Tutzingener Katalog – ‚kyklich‘ angelegt sind“ (SCHEUERL 1969, S. 25). Die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe hat nach SCHINDLER im Jahre 1972 widersprechende Reformvorstellungen zusammengebracht: das Strukturierungsprinzip „Aufgabenfelder“ der WRK und das Strukturierungskonzept der „Kurse“ des Deutschen Bildungsrates (SCHINDLER 1980, S. 187). Die curriculare Abgeschlossenheit der Kurse widerspreche der didaktischen Funktion der Aufgabenfelder, „die Beziehungslosigkeit des Einzelwissens zu überwinden“ (ebd.). Die von einer Kontinuität von Vorstellungen kyklicher Bildung ausgehende Interpretation von SCHEUERL und SCHINDLER ist jedoch nicht unbestritten. Ansatzpunkte für abweichende Auslegungen bietet die Aussage SCHEUERLS, daß die

Einteilung in Aufgabenfelder „einen pragmatischen Kompromiß zwischen verschiedenartigen didaktischen Ordnungsprinzipien“ darstelle (SCHEUERL 1969, S. 25).

ECKERLE bestreitet die Kontinuität der Zielsetzung zyklischer Grundbildung in den „Kriterien der Hochschulreife“ von 1969 (1980, S. 37). Angesichts der sehr verkürzten Rezeption der FLITNERSchen Position bei ECKERLE ist das Argument von ECKERLE allerdings für den Leser nicht nachvollziehbar. Auch WESTPHALEN behauptet eine Ablösung von der Tradition zyklischer Bildung. In seiner Darstellung stehen hinter den drei Aufgabenfeldern nicht die FLITNERSchen Initiationen, sondern die Vorstellung dreier herrschender Kulturen: In den drei Aufgabenfeldern sei ein Kernbestand an Bildung festgehalten, der gegenüber FLITNERS Idee einer zyklischen Grundbildung „arg zusammengeschrumpft“ sei. Das neue Konzept stütze sich auf die Vorstellung von den zwei oder drei wissenschaftlichen Kulturen, die unsere Epoche beherrschen. In diesem Zusammenhang zitiert WESTPHALEN ROTHs Aufsatz „Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?“, der sich mehr aphoristisch als systematisch argumentierend auf die Position C. P. SNOWs bezogen hatte (WESTPHALEN 1979, S. 58, S. 64 und S. 141; vgl. ROTH 1969, S. 11).

Während SCHEUERL (1969) noch von der Möglichkeit alternativer Strukturierungen der Aufgabenfelder sprach, z. B. Sprache und Mathematik als „artes“ den inhaltlich bestimmten Aufgabenfeldern vorzuordnen (S. 26), und feststellte, die Anforderungen seien grundsätzlich nicht auf „ein überzeitliches, allgemeingültiges ‚System‘ [zu] bringen“ (S. 29), stellen FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER die Aufgabenfelder als anthropologische Konstanten dar (1977, S. 46). Nach Auffassung der drei Autoren lassen sich die Aufgabenfelder „weder insgesamt ersetzen noch untereinander austauschen“ (ebd.). Ein Jahr später stellt FLÖSSNER fest: „Die Einrichtung des Aufgabenfeldes muß zu den bedeutsamsten Leistungen gerechnet werden, die die Kultusministerkonferenz in ihrer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe erbracht hat“ (FLÖSSNER 1978, S. 282). Bei FLÖSSNER und seinen Mitautoren wird für das Konstrukt des Aufgabenfeldes ein solches Maß von Schlüssigkeit behauptet, daß die Möglichkeit abweichender Festlegungen und die Differenzen in den Interpretationen der Aufgabenfelder ganz aus dem Blick geraten.

Die neuen nordrhein-westfälischen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe versuchen aus der Not der unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs und der Funktion der Aufgabenfelder eine Tugend zu machen: Sie bieten dem Leser verschiedene Begründungsansätze an, durch die die Konstruktion der drei Aufgabenfelder gestützt werden könne: ein „Bezugsrahmen für die schwerpunktartige Thematisierung von gesellschaftlich zentralen und daher auch bildungstheoretisch relevanten Sach- und Problembereichen“, ergänzt um das Fach Religionslehre ein „Anknüpfen an WILHELM FLITNERS Begründung eines Kernbestandes geistiger Grunderfahrungen“, als „wissenschaftstheoretisch orientierte Schwerpunktsetzungen“ und als „schulpraktisch modifizierte Widerspiegelungen traditioneller, wissenschaftsgeschichtlich wirksam gewordener Einteilungen“ (KULTUSMINISTER NW 1981, S. 21). Trotz dieser eklektizistischen Kompilation verschiedener, teils miteinander unverträglicher Begründungsmomente unterstellen die Richtlinien, daß „die drei Aufgabenfelder der gymnasialen Oberstufe... das durch einen breiten Konsens getragene Ergebnis theoretischer und praktisch-pragmatischer Überlegungen sowie bildungstheoretisch begründeter didaktischer Entscheidungen“ seien (ebd.). Daß die Einteil-

lungen und Zuordnungen nicht überschneidungsfrei sind und nicht nur verteidigt, sondern auch problematisiert werden können, sehen diese Richtlinien als Chance an: „als Moment fruchtbarer Irritation gegenüber schematisierenden Systembildungen ebenso wie als Anlaß, immer wieder neu nach Einheit und Zusammenhang der Lernprozesse auf der gymnasialen Oberstufe zu fragen“ (ebd., S. 21f.). Angesichts dieses Plädoyers für den Pluralismus der Begründungen für die Aufgabenfelder darf die Frage nach dem einheitsstiftenden Zusammenhang nicht vergessen werden. Solange die Klagen der Pädagogen über die „Atomistik“ der Fächer in der gymnasialen Oberstufe andauern (z. B. FELS 1980, S. 270; GIDEON 1978, S. 571; LIETH/HANNEMANN 1980, S. 108f.), muß gefragt werden, ob dieser Mangel an didaktischer Konzentration nicht ursächlich auf die bildungstheoretische Unklarheit des Konstrukts der Aufgabenfelder zurückzuführen ist. – Auch der von den nordrhein-westfälischen Richtlinien unterstellte Konsens ist nicht tragfähig. Nicht nur einzelne Begründungsvarianten zur Einführung der Aufgabenfelder sind umstritten, sondern aus der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden die Aufgabenfelder als „spekulativer Ausdruck bildungspolitischer Macht und Weltauffassung“ insgesamt in Frage gestellt (DAUENHAUER 1973, S. 194).

Gegenüber den „Kriterien der Hochschulreife“ der Westdeutschen Rektorenkonferenz von 1969 hat die Kultusministerkonferenz 1972 das dritte Aufgabenfeld (mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches) um den technischen Aspekt erweitert. Dieser Sachverhalt findet in der hier besprochenen Literatur bemerkenswert geringe Beachtung. Selbst in der Berichterstattung über die BLK-Modellversuche wird an mehreren Stellen die Bezeichnung des Aufgabenfeldes nicht korrekt zitiert (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 37 u. 97). Erst an der Stelle, wo über die Einbeziehung der Fachgymnasien in die Reform berichtet wird, wird der Umfang des Aufgabenfeldes in der Bezeichnung korrekt wiedergegeben (ebd., S. 112f.). FLÖSSNER (1978, S. 289) hat geschrieben, wie angesichts der Pflichtbindungen für Mathematik und Naturwissenschaften in Zusammenhang mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz zur einheitlichen Durchführung der Reform vom 2. Juni 1977 (sog. Lübecker Erklärung: KMK 1977 a) das Belegen des berufsbezogenen Fachs Technologie zur zusätzlichen Belastung für die Schüler wird. Angesichts dieser Feststellung soll abschließend gezeigt werden, wie die nach der Vereinbarung von 1972 mögliche Einbeziehung der Beruflichen Gymnasien (Fachgymnasien) in der Literatur behandelt wird.

### *Berufsbezug und Berufliche Gymnasien*

Im einführenden Bericht der Kultusministerkonferenz zur Vereinbarung von 1972 wird festgestellt, daß die „vorliegende Vereinbarung die Einbeziehung bestimmter Formen beruflicher Gymnasien ermöglicht (KMK 1972, Pkt. I 2.1). Nach dem Text der Vereinbarung (ebd., Pkt. II 7.10) steht es den Bundesländern frei, ein drittes Leistungsfach, sowie auch zusätzliche Bindungen für Kurse und Kurskombinationen vorzuschreiben. Diese Aussagen waren in einigen Bundesländern die Grundlage, Berufliche Gymnasien und Fachgymnasien im Sinne der Vereinbarung neu zu gestalten und jeweils durch eine für die jeweiligen Ausbildungsrichtung typische Auswahl von Leistungsfächern und Kurskombinationen Formen oder Typen Beruflicher Gymnasien mit neugestalteter Oberstufe zu bestimmen, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen. Durch die so eingeführten Typen

Beruflicher Gymnasien (die meisten Beruflichen Gymnasien bestehen nur aus der Oberstufe, in Baden-Württemberg existiert eine Aufbauform wirtschaftswissenschaftlicher Richtung, die bereits mit Klasse 8 beginnt) wird das in der Vereinbarung (ebd., Pkt. II 3.1) formulierte Ziel der Reform konterkariert, die Typengliederung des Gymnasiums aufzuheben. Eine wichtige Voraussetzung für diese Entwicklung war die Öffnung des Wahlbereichs für berufsbezogene Kurse (ebd., Pkt. II. 5).

HOLZAPFEL (in: SEBBEL 1976, S. 23f.) hat die Bonner Vereinbarung als Abschluß einer Enttypisierung der gymnasialen Oberstufe angesehen, die nach seinem Verständnis bereits mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung eingeleitet wurde. Er stellt fest, daß es nach der Bonner Vereinbarung keine Typen mehr geben werde. Als eine dem Geist der Vereinbarung widersprechende Politik würde HOLZAPFEL es ansehen, wenn durch Bindungen der Fächer und der Kurswahl „bevorzugt Bildungsgänge im Sinne der bisherigen Gymnasialtypen zustande kämen“ (ebd., S. 24). (Den Vorrang hat für HOLZAPFEL die der jeweiligen Individuallage des Schülers angemessene Zusammenstellung von Kursen im Rahmen der von der Kultusministerkonferenz vorgegebenen Pflichtbindungen durch die Schüler selbst.) HOLZAPFEL sieht die neugestaltete gymnasiale Oberstufe „als eine Integration der bisherigen Gymnasialtypen mit Einschluß derer, die zu einer fachgebundenen Hochschulreife führen“ (ebd., S. 28), aber zukünftig auch die allgemeine Hochschulreife vermitteln sollen. Durch die Einbeziehung berufsbezogener Unterrichtsinhalte sei die primäre Ausrichtung der neuen Oberstufe auf die allgemeine Hochschulreife und das Studium nicht aufgegeben.

HOLZAPFEL bezeichnet damit genau eine Entwicklung als wünschenswert, die CHRISTA und JOACHIM LOHMANN (in: HECK/EDLICH 1978, S. 306f.) im Anschluß an GRÜNER kritisiert haben: Am Beispiel des Technischen Gymnasiums zeigen sie, daß „technische Inhalte in anspruchsvoller, aber allgemeiner und noch nicht beruflich akzentuierter Weise dargeboten“ würden. Es gehe nicht nur darum, „neue Inhalte aufzugreifen, sondern sie auch in einen konkreten Berufsbezug zu stellen“. Kein Beitrag der Sammelbände von LINGELBACH und HECK/EDLICH stellt die Neugestaltung und Entwicklung der Beruflichen Gymnasien nach der Vereinbarung von 1972 dar.

Wie bereits oben von uns festgestellt wurde, behandeln FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER (1977) die „Typenspezifische Differenzierung an Fachgymnasien/Beruflichen Gymnasien“ in einem besonderen Abschnitt (S. 165–168). Sie bringen Hinweise auf Berufliche Gymnasien/Fachgymnasien in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein. Angesichts der Tatsache, daß einer der drei Autoren aus Niedersachsen kommt (die beiden anderen sind Schulleiter in Berlin und Nordrhein-Westfalen), ist das Fehlen von Angaben über die weiterführenden Reformansätze in den niedersächsischen Fachgymnasien (s. u.) unerklärlich. FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER sprechen den Beruflichen Gymnasien eine „Zwitterstellung“ zwischen dem „gymnasialen Bildungsgang“ und „berufsorientierte(r) bzw. vorberufliche(r) Bildung“ zu (S. 167). Bei WESTPHALEN (1979) sind keine Ausführungen zu finden, die sich direkt auf Berufliche Gymnasien beziehen. Allgemein erscheint ihm in den Zielvorstellungen „Berufsfähigkeit... eher als Nebenprodukt. Die auf der Oberstufe erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden eher auf dem Wege des Transfer beruflich angewendet werden können, wie auch der Hauptschüler Lesen und Schreiben in seinem späteren Beruf verwenden wird“ (S. 57).

HELDMANN (1980) folgt zunächst ähnlichen Überlegungen: Der hohe Stand allgemeiner Kenntnisse bei Abiturienten sei angemessene Voraussetzung für die berufliche Ausbildung der Abiturienten. Auch zeigten Abiturienten „ein hohes Maß an Disponibilität“ in der Einstellung auf „Wandlungsprozesse in den wirtschaftlichen und beruflichen Aufgabengebieten“ (S. 361f.). Der Autor stellt auch die Möglichkeiten der Beruflichen Gymnasien Baden-Württembergs dar (Einbeziehung der Grundbildung in einem Berufsfeld) und interpretiert diese Zusammenfassung gymnasialer und berufsbezogener Bildungsangebote als Beispiel für „die große Anpassungsfähigkeit des Gymnasiums als Institution, ohne dabei die anspruchsvollen Bedingungen gymnasialer Bildungsarbeit aufzugeben“ (S. 363). Im sog. Neusser Modell, bei dem ein Leistungskurs Chemie eine intensive Vorbereitung auf eine verkürzte Ausbildung als Chemo-technischer Assistent gibt, sieht er diesen Anspruch erfüllt (S. 363f.). Eine Einbeziehung des ganzen Spektrums „beruflicher Qualifikationsebenen“ im Rahmen der reformierten Oberstufe lehnt HELDMANN in Abgrenzung zur Kollegschule Nordrhein-Westfalen ab (S. 365). Auch spricht er sich gegen die Übernahme spezieller beruflicher Ausbildungsfunktionen durch das Gymnasium aus: „Dies muß in der an das Gymnasium anschließenden berufspraktischen Ausbildung geschehen, die durch weiterführende fachtheoretische Ausbildungsangebote im beruflichen Schulwesen ergänzt wird“ (S. 365).

Die Kultusminister haben in der Bonner Vereinbarung festgestellt, daß sich die Vereinbarung zwar auf die Reform der gymnasialen Oberstufe beschränke, aber doch die organisatorischen Voraussetzungen schaffe, „um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen zu erproben“ (KMK 1972, Pkt. II. 1). Die Dokumentation von LIETH/HANNEMANN zeigt, daß für eine Reihe von Versuchen die Vereinbarung offensichtlich zunächst einmal die entgegengesetzte Wirkung hatte: das Aufgeben weiterreichender Ansätze zur Reform der Sekundarstufe II:

LIETH/HANNEMANN (1980) berichten über einen Modellversuch „Entwicklung und Erprobung eines Profildereichs Technologie im Sekundarbereich II“ an der Thomas-Mann-Oberschule in Berlin (S. 21–23). Das Versuchsziel, einen doppeltqualifizierenden Bildungsgang mit einem Profil Technologie (eingeschränkt auf Metalltechnik) zu verwirklichen, bereitete, nachdem die Einführung eines Leistungsfaches Technologie in die Organisation der gymnasialen Oberstufe gelungen war, Schwierigkeiten bei der Realisierung des fachpraktischen Teils, weil die Regelungen für die gymnasiale Oberstufe in Berlin die Einbringung von Kursen mit vorwiegend instrumentalem Charakter in die Gesamtqualifikation zum Abitur nicht zuließen. LIETH/HANNEMANN stellen daher fest, daß man von einem Modellversuch mit dem Ziel der Übertragbarkeit auf die Sekundarstufe II allgemein nicht sprechen könne: Durch die KMK-Vereinbarung seien die Begriffe „berufsbezogene Bildungsgänge“ und „berufsbezogene Fachrichtungen“ nur so zu deuten: „Angleichung neuer Fachgebiete an die Strukturen der vorrangig theoretisch bildenden Gymnasien und Fachgymnasien“ (1980, S. 22). – Ein Modellversuch in Hannover sollte für die Kooperation von reformierten gymnasialen Oberstufen, für das berufsbildende Schulwesen usw. offen sein. Als Folge der Bonner Vereinbarung von 1972 mußte sich dieser Ansatz schulformübergreifender Kooperation auf die Erprobung der Kooperation von vier Gymnasien beschränken (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 27f.). – Auch die Zielsetzung der Curriculumentwicklung in Niedersachsen, die auf die „Entwick-

lung integrierender Curricula zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen“ angelegt war, konnte nicht durchgehalten werden: „Der KMK-Beschluß von 1972 hatte zur Folge, daß die Arbeitsgruppen sich auf den gymnasialen Teil des Sekundarbereichs II konzentrierten. Allerdings hat die Entscheidung, die Fachgymnasien in die Reform einzubeziehen, verhindert, daß der berufsbildende Aspekt gänzlich aufgegeben wurde./Das Ergebnis war eine Reihe von Kursmodellen, die die Bezeichnung ‚integrierende Curricula‘ durchaus verdienen“ (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 110f.; /= neuer Absatz im Original). LIETH/HANNEMANN diskutieren die Übertragbarkeit des Versuchs und stellen u. a. fest, daß Voraussetzung einer Übertragbarkeit auf die Schulen das Vorhandensein von Fachräumen und Unterrichtsmedien ist. „Die Polyvalenz einiger . . . Kurse setzt die Bereitschaft voraus, mit der Berufsschule zusammenzuarbeiten“ (1980, S. 114). Es sei nicht einzusehen, weshalb die Einbeziehung technologischer Unterrichtseinheiten als beruflicher Teilqualifikationen nicht auch in anderen Ländern erfolgen könnte (ebd.). Unter dieser Perspektive ist zu bedauern, daß der Bericht von LIETH/HANNEMANN hinsichtlich der Berichterstattung über Berufliche Gymnasien/Fachgymnasien sehr lückenhaft ist. (Auf den Seiten 63, 68, 72 und 77 fehlen in den Auflistungen zum Beispiel die Fächer dieser Gymnasien.) Es ist zu hoffen, daß der von der BLK vorbereitete Bericht über Modellversuche zur Ausgestaltung doppelqualifizierender Bildungsgänge solche Informationen nachliefern wird. Allerdings sind nicht alle Beruflichen Gymnasien doppelqualifizierend. Die Bund-Länder-Kommission hat in ihrer Stellungnahme zum Bericht von LIETH/HANNEMANN (1980, S. 9–11) hervorgehoben, daß u. a. folgende Frage in Zukunft besonderer Beachtung verdient: „Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen einer Einbeziehung berufsbezogener Bildungsgänge oder Teilqualifikationen in die Oberstufe des allgemeinbildenden Gymnasiums?“ (ebd., S. 11).

Für die Berichtersteller scheint die Frage, ob die „kognitiven Ansprüche der polyvalenten, technologischen Kurse „mit denen der traditionellen Gymnasialfächer vergleichbar“ werden, besonders wichtig (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 113). Sie wiederholen die Frage im Blick auf den Modellversuch an der Michelsen-Schule in Hildesheim: Ein Urteil darüber stehe für den Kurs „Technologie der Landwirtschaft“ noch aus (S. 129). Auch dieser Modellversuch mußte trotz der beachtenswerten Erfolge in der Entwicklung polyvalenter Angebote seine ursprüngliche Zielsetzung einer Integration allgemeiner und beruflicher Bildung teilweise zurücknehmen. U. a. mache die „noch sehr bescheidene Integration berufsbezogener Kurse“ in die Abschlußprüfung Schwierigkeiten. Die Zuständigkeit der Schulaufsicht sei nicht geklärt, und für die Organisation der Praktika sei noch keine angemessene Lösung gefunden worden (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 129). (Ein weiterer Hinweis auf einen Bildungsgang mit doppelqualifizierender Zielsetzung am Gymnasium Altona in Zusammenarbeit mit der Staatlichen Gewerbeschule Chemie, Gartenbau und Pharmazie ist bei LIETH/HANNEMANN 1980, S. 138, zu finden. Der Versuch fällt nicht mehr in den Zeitraum, über den sie berichten.)

So pragmatisch äußerlich manche Gründe für das Zurücknehmen oder Scheitern der Einbeziehung beruflicher Kurse (mit der Vermittlung beruflicher Teilqualifikationen oder anerkannter beruflicher Abschlüsse) erscheinen mögen, so ist ihre tiefere Ursache doch darin zu suchen, daß die „Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung“ „bildungstheoretisch längst obsolet“ geworden ist (LIETH/HANNEMANN 1980, S. 145). Was sich vordergründig als „Kompetenzschwierigkeit im Aufsichtsbereich“ darstelle, „macht in

Wirklichkeit ein Geflecht divergierender theoretischer und praktischer Zielsetzungen deutlich“ (ebd.). LIETH/HANNEMANN plädieren in ihrer Zusammenfassung ihres Modellversuchsberichts dafür, die Versuche zur Überwindung der tiefverwurzelten, aber theoretisch nicht mehr haltbaren Trennung fortzusetzen, wenn „auch mit langen Fristen zu rechnen“ sei (ebd.). Die gegenwärtigen Organisationsformen und nur formalen Pflichtbindungen der gymnasialen Oberstufe, die sich als bildungstheoretisch nicht legitimiert erwiesen haben, sollten für solche weiterführenden Modellversuche nicht verbindlich gesetzt werden.

### Literatur

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: Verordnung über ergänzende Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Gymnasien (EBASchOG). Vom 1. Juni 1977. Anlagen 3 und 4. In: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Teil I (1977), S. 195–196.
- BLANKERTZ, H.: Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. Konzept und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 329–343.
- DAUENHAUER, E.: Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in wirtschafts- und berufspädagogischer Sicht – Anmerkungen zum KMK-Papier vom 7. Juli 1972. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), S. 191–194.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1974.
- FELS, G.: Zur Situation der Biologie in der Sekundarstufe II. In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 255–270.
- FLÖSSNER, W.: Sechs Jahre KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe – Konzeption und Durchführung. In: Neue Unterrichtspraxis 11 (1978), S. 279–290.
- GIDEON, J.: Offenheit und Planung. Gedanken zur Arbeit im Fach Deutsch Sekundarstufe II. In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 566–582.
- HEISTER, M. (Hrsg.): Reform der Sekundarstufe II. Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. (Deutscher Bildungsrat. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 1.) Braunschweig: Westermann (cop. 1971).
- HERRLITZ, H.-G. (Hrsg.): Hochschulreife in Deutschland. (Paedagogica. Daten, Meinungen, Analysen, Band 1.) Göttingen (cop. 1968).
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: Schulversuche II (Oberstufe/Lehrerbildung/Schulplanung). [Teil:] Gemeinsame Oberstufe. In: Bildungspolitische Informationen. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister (1974), Nr. 1, S. 17–20.
- HESSISCHER KULTUSMINISTER: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Teil A: Eine Orientierungshilfe für Schüler, Lehrer, Schulträger und Eltern in Lande Hessen. In: Bildungspolitische Informationen. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister (1975), Nr. 3, S. 1–45.
- HOFFMANN, J.: [Besprechung von] FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER 1977. In: Die Deutsche Schule 71 (1979), S. 393–395.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kollegstufe NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17.) Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf, 1. Aufl. 1972, 2. Aufl. 1974.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Schulversuch Kollegschule NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 31.) Köln (cop. 1976).
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe. Erziehungswissenschaft. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 4719.) Köln (cop. 1981).

- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Die Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. [Saarbrücker Rahmenvereinbarung] Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29. 9. 1960. In: Kultusministerkonferenz Beschlusssammlung. Neuwied 1962 Leitzahl 175, S. 1–4. Nachgedruckt in: LENNERT 1971, S. 60–62.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Mit einem einführenden Bericht, am 7. 7. 1972 von der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen). In: Kultusministerkonferenz Beschlusssammlung. Neuwied: Erg.-Lfg. 17 vom 18. Dezember 1972, Leitzahl 175.3, Seiten 13–30. [Bonner Vereinbarung]
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Sondervereinbarung über die Anerkennung der im Zuge der Durchführung des Schulversuchs „Kollegschule“ in Nordrhein-Westfalen erworbenen Abschlüsse. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25. 11. 1976. In: Kultusministerkonferenz Beschlusssammlung. Neuwied: Erg.-Lfg. 28 vom 1. Februar 1978, Leitzahl 474.25, Seiten 1–2.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Einheitliche Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. 6. 1977 in der Fassung vom 17. 4. 1980. In: Kultusministerkonferenz Beschlusssammlung. Neuwied: Erg.-Lfg. 43 vom 31. Oktober 1980, Leitzahl 196, S. 1–4. Die ursprüngliche Fassung in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 1977, S. 590–591. [Lübecker Erklärung] (1977 a)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 1977. In: Kultusministerkonferenz Beschlusssammlung. Neuwied: Erg.-Lfg. 32 vom 5. Oktober 1978, Leitzahl 175.4, S. 31–56 (1977 b)
- LENNERT, R. (Hrsg.): Das Problem der gymnasialen Oberstufe. (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte.) Bad Heilbrunn/Obb. 1971.
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: ROTH, H.: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. (Auswahl, Reihe A, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift: Die Deutsche Schule, Heft 9.) Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund (cop. 1969), S. 5–14.
- SCHUEERL, H.: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule. In: Einsichten und Impulse (Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag), 5. Beiheft der Z.f.Päd., Weinheim 1964, S. 96–116.
- SCHUEERL, H.: Kriterien der Hochschulreife. Eine neue Diskussionsgrundlage aus dem Schulausschluß der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: Z.f.Päd. 15 (1969), S. 21–35.
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 161–191.

Prof. Dr. Karlheinz Fingerle, Lilienweg 30, 3500 Kassel  
 Prof. Dr. Erhard Wicke, Auf der Höhe 10, 3500 Kassel