

„In der Schulpolitik die richtige Mitte finden“

**Interview mit dem Hessischen Kultusminister Hans Krollmann
über die reformierte Oberstufe
und das Verhältnis von Schule und Universität**

(Ma.). Schulprobleme sind in Hessen seit Jahren Gegenstand allgemeiner und besonderer Aufmerksamkeit. Darum glaubt die Redaktion der *GIESSENER UNIVERSITÄTSBLÄTTER* im Sinne ihrer Leser zu handeln, wenn sie in diesem Heft gleich zwei Beiträge zu diesem Thema bringt. Während im zweiten Beitrag das aktuelle Problem „Schule und Elternrecht“ aus der Sicht des Vorsitzenden des Landeselternbeirats von Hessen, Rechtsanwalt Gerhard Wenderoth, erörtert wird, ist der erste Beitrag, das Interview mit dem Hessischen Kultusminister Hans Krollmann, das am 7. Oktober 1977 in Kassel stattfand, vornehmlich aktuellen Problemen zwischen Schule und Universität gewidmet. Ein Teil dieses Gesprächs behandelt Fragen der Oberstufenreform. Am 7. Juli 1972 traf die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) „Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“, die für die Jahrgangsstufen 11—13 die Auflösung des Klassenverbandes durch ein Kurssystem mit Grund- und Leistungskursen vorsehen und bei den Unterrichtsfächern einen vergleichsweise schmalen Pflichtbereich mit einem großen Wahlbereich kombinieren, so daß den Schülern ein beträchtlicher Spielraum für eine individuelle Stundenplangestaltung — für Schwerpunktbildungen nach Wahl und für frühe Spezialisierungen — eröffnet wird. Die Umstellung sollte bis 1976 abgeschlossen sein. Es ist also fällig, die Erfahrungen mit dieser Oberstufenreform zu sichten und dabei insbesondere auch zu überlegen, welche Probleme durch diese Schulreform auf die Universitäten zukommen: im Kern geht es um die Frage, ob es nötig ist oder nicht nötig ist, diese Reform zu reformieren. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) hat am 5. Juli 1977 einschlägige „Thesen zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ verabschiedet, die in diesem Interview zur Sprache kommen. So ergibt sich auch von dorthier eine besondere Aktualität des Gesprächs der *GIESSENER UNIVERSITÄTSBLÄTTER* mit dem Hessischen Kultusminister, der zum Zeitpunkt des Interviews turnusmäßig zugleich Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) war.

REDAKTION: Herr Minister, Fortschritt ist gewiß nicht immer, wohl aber zuweilen die Ersetzung von Schwierigkeiten durch andere Schwierigkeiten. So hat die Reform der gymnasialen Oberstufe, die von den Kultusministern aller Länder beschlossen worden ist, nicht nur Probleme gelöst, sondern auch Probleme erzeugt, nicht zuletzt für die Universitäten, die Absolventen dieser Oberstufe aufnehmen müssen. Während die laufende Universitätsreform im Bereich des Grundstudiums Tendenzen zur Verschulung der Universität verstärkt, bringt die Reform der gymnasialen Oberstufe eine Akademisierung der Schule. Ergänzen sich beide Reformen wirklich und laufen sie aufeinander zu, oder widersprechen sie einander und laufen sie aneinander vorbei?

KROLLMANN: Ich möchte unser Problem ein wenig relativieren. Ich habe im Sommersemester 1950 die Universität Münster besucht. Damals taugten die Abiturienten — hieß es — „überhaupt nichts“. Es wurden Propädeutika eingerichtet, um die zur wissenschaftlichen Arbeit angeblich unfähigen Abiturienten im nachhinein zu qualifizieren. Die Bilder von damals und heute gleichen sich höchst merkwürdig. In der Tat ist dieses in seinem Kern durchaus reale Problem Ausgangspunkt für die Einführung der reformierten Oberstufe gewesen.

Ein zweiter Grund war die fehlende Motivation und Leistungsverweigerung von Abiturienten am Ende der 60er Jahre. Um ihr zu begegnen, mußte man rechtzeitig den jungen Menschen an einer gymnasialen Oberstufe die Chance geben, sich im Hinblick auf ihre Interessen zu spezialisieren. Ich will die damit verbundenen Probleme nicht leugnen, aber ich glaube, weniger Absolutheit in der Betrachtung der Ergebnisse dieser Reform würde uns allen guttun, zumal wir noch ziemlich am Anfang sind.

Besonders wichtig ist, daß ein lernfähiges System geschaffen wurde, das sich durch die Rückmeldung von Erfahrungen aus der Universität verbessert. Studienreform und neue gymnasiale Oberstufe können auf ein gemeinsames Ziel zulaufen, wenngleich hier noch Hemmnisse bestehen. Ich halte die neue gymnasiale Oberstufe durchaus für einen richtigen Schritt in die richtige Richtung. Allerdings bestimmt nicht für der Weisheit letzter Schluß, was die Umsetzung im einzelnen angeht.

REDAKTION: Alle Schulreformen der letzten Jahre intendieren, wichtige Lebensentscheidungen später zu legen. Die Oberstufenreform aber vorverlegt eine Spezialisierungsentscheidung auf das 16. Lebensjahr, mit der Studienanfänger im 20. Lebensjahr schon immer erhebliche Schwierigkeiten hatten. Ist das nicht ein Konsequenzbruch in der Reform und eine Überforderung der Jugendlichen?

KROLLMANN: Ich bezweifle, ob man das so sagen kann, wenn fast im gleichen Atemzug vorher sowohl von Verschulung der Universität wie Akademisierung der Schule gesprochen wurde. Ich möchte Fragezeichen hinter beides setzen.

Einer zu engen Spezialisierung wird an der neuen gymnasialen Oberstufe durch einen breiten Sockel von obligatorischen Grundkursen entgegengewirkt. Freilich müssen wir die richtige Mitte finden zwischen einer breiten Allgemeinbildung und der Spezialisierung — wobei ich unter Allgemeinbildung nicht nur die Humaniora verstehe, sondern ganz bewußt auch den Zugang zu Polytechnik, Arbeitslehre, Kunst und Musik. Daß es zum einen oder andern Ausschläge geben kann, will ich nicht bestreiten. Ein Extrem verkörperte das typische humanistische Gymnasium — manche blicken ja heute fast verklärt auf diese Einseitigkeit zurück —, den Ausschlag in die Gegenrichtung gibt es sicher in Einzelfällen bei der neuen gymnasialen Oberstufe. Wir bemühen uns, die Mitte zu finden.

Ich will eins noch hinzusetzen: Schule wie neue gymnasiale Oberstufe dürfen nicht ausschließlich von den Erfordernissen der Universität her gesehen werden. In den kommenden Jahren wird die Studierwilligkeit der Abiturientenjahrgänge zurückgehen — sei es aus Unlust am Studium, sei es aus objektiven Zwängen. Statt rd. 100% werden vielleicht nur noch die Hälfte der Abiturienten studieren wollen bzw. studieren können. Schule und neue gymnasiale Oberstufe müssen deshalb mehr bieten als den Universitätszugang. Erforderlich ist, daß der Schulabschluß stärker als bisher eine Öffnung zur Arbeitswelt darstellt, daß man wirklich etwas damit anfangen kann.

REDAKTION: Herr Minister, uns interessieren natürlich primär — ich gebe zu, daß dabei auch etwas Betriebsblindheit im Spiel sein kann — die Probleme, die auf die Universität zukommen. Schwierigkeitenträchtig erscheint mir in dieser Hinsicht die auf das 11. Schuljahr vorgezogene individuelle Schwerpunktbildung. Denn womöglich geht diese Frühspezialisierung zu Lasten der allgemeinen Studierfähigkeit, die allein durch einen Fundus gleicher Grundkenntnisse erheblicher Breite und erheblichen Niveaus gewährleistet werden kann: Ihn müssen — insbesondere auch angesichts der Forderung nach „Polyvalenz“ der Studien (Sicherung ihres Wertes für ein breites Spektrum an Berufsmöglichkeiten) — die Universitätsstudiengänge voraussetzen. Die reformierte Oberstufe aber liefert jetzt zwangsläufig in wachsendem Maße Absolventen mit in Niveau und Inhalt weit divergierenden Punktualsachverständigkeiten.

Ich möchte das an einem Beispiel konkretisieren: Nicht nur die jetzt so genannten Kultur- und Sprachwissenschaften haben eine historische Dimension, nicht nur sie müssen an der Universität ein Minimum an Allgemeinwissen der Geschichte voraussetzen. Die reformierte Oberstufe aber produziert günstigstenfalls Projektexperten mit stark divergierenden Schwerpunktkenntnissen: Das Existenzminimum an allgemeiner Geschichtskennntnis geht verloren. Was tun?

KROLLMANN: Wir hatten doch früher das sogenannte zweigorientierte Gymnasium, und dort begann genau hinter der Jahrgangsstufe 11 die eigentliche Spezialisierung. Anstelle der Zweigorientierung haben wir jetzt die neue gymnasiale Oberstufe mit den Kurswahlmöglichkeiten. Das heißt, der Sprung von der einen in die andere Qualität ist kein so großer wie das häufig dargestellt wird.

Das Problem ist, ob wir mit 11 oder vielleicht mit 12 Schuljahren das für die generelle Studierfähigkeit notwendige Maß an Allgemeinbildung — um hier diesen etwas altmodischen Ausdruck zu gebrauchen — erreichen können. Dies ist eigentlich mein Lieblingsthema, ein Thema, das mich nicht losläßt. Wir leisten uns — im Unterschied zu europäischen Nachbarländern — 13 Jahre Vollzeitschule. Könnte man nicht wenigstens das letzte Jahr entweder als Universitätspropädeutikum oder aber als verstärkt berufsvorbereitenden Abschnitt konzipieren? Beispiele dafür gibt es im europäischen Ausland, z. B. in Schweden. Das macht mich nachdenklich. Vielleicht sollte die starke Spezialisierung erst im 13. Schuljahr einsetzen; dann wäre eine sehr weitgehende Wahlmöglichkeit sicher voll vertretbar.

Hier stellt sich wiederum die Frage: Wo ist die richtige, die vernünftige Mitte? Eltern und Pädagogen diskutieren oft, ob es sinnvoll ist, nach der zehnten Klasse den Schüler aus dem Klassenverband herauszuholen und in ein Kurssystem hineinzuworfen. Gibt es da nicht Orientierungsprobleme, die denen von Studienanfängern ähnlich sind? Dem begegnen wir durch ein besonders „tutorial“ angelegtes erstes „Semester“ im elften Jahrgang. Darüber hinaus wird diskutiert, ob der Klassenverband auch im zweiten „Semester“ der Stufe 11 beibehalten werden soll.

Ich höre dann allerdings von Pädagogen, daß die jungen Leute keine Lernmotivation zeigten, wenn das erste Semester noch nicht so richtig für das künftige Ergebnis zählt. Man kann sich dann wirklich nur fragen, wie es eigentlich mit der Pädagogik aussieht.

Idealtypisch könnte ich mir jedenfalls vorstellen, daß auf einen möglichst wenig spezialisierten Ausbildungssockel, der an unseren höheren Schulen 12 Jahre dauert, ein 13. Jahr gesetzt wird, das entweder univer-

sitäts- oder berufsbezogene Kenntnisse in besonders großem Umfang in einem Kurssystem vermittelt.

REDAKTION: Gehört zu einem breit angelegten Ausbildungssockel nicht auch ein Minimum an Geschichtskennntnissen? Geschichte als eigenständiges Fach verschwindet aber bereits in der Sekundarstufe I (lt. Studentafelerlaß vom 28. Mai 1976). Ist das eigentlich kompatibel mit Art. 56, Abs. 5 der Verfassung des Landes Hessen? Dort heißt es u. a. : „Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein.“ Liegt nicht der Schluß nahe, daß Geschichtsunterricht verfassungsmäßig garantiert ist?

KROLLMANN: Die verfassungsmäßige Garantie erstreckt sich nach meiner Überzeugung darauf, daß genau dem, was Art. 56 der Hessischen Verfassung meint, Rechnung getragen wird, nämlich daß Geschichtskennntnisse vermittelt werden, die nicht einseitig auf kriegerische Ereignisse und „große Männer“ begrenzt sind. Der Verfassungsgeber hat nicht ein Fach im Fächerkanon der Schule festgeschrieben, sondern ein Erziehungs- und Lernziel bestimmt. Dazu gehört die Aufnahmebereitschaft für die Tatsache, daß der Mensch ein geschichtliches Wesen ist, daß er in einem geschichtlichen Kontext, einem geschichtlichen Zusammenhang steht.

Ich will mich jetzt nicht damit aufhalten, zu prüfen, wie das jemals früher geweckt worden ist. Ich habe Schule mitgemacht, die bestand aus dem Abfragen sämtlicher Geschichtsdaten bis 1462. Ich habe aber auch Schule als schon relativ früh Erwachsener nach 1945 mitgemacht, die das genaue Gegenteil darstellte.

Von der Verfassung ist nicht das Fach garantiert, sondern ein nicht leicht zu definierendes Maß an Geschichtskennntnissen. Der zweite Punkt ist: Wir sind zur Zeit in einer Phase des Umbruchs der Betrachtung des Rechtsinstituts Schule. Wir lösen uns aus dem Begriff des „besonderen Gewaltverhältnisses“, den die Schule interessanterweise mit dem Strafvollzug gemeinsam hatte, und kommen zu der Erkenntnis, daß in der Schule die wesentlichen Dinge durch förmliches Gesetz, also durch Einschreiten des Parlaments, definiert werden müssen. Gesellschaftslehre als Kooperation der drei Fächer Geschichte, Geographie und Erdkunde wurde allerdings noch kraft Erlasses eingeführt. Das Fach Gemeinschaftskunde in der neuen gymnasialen Oberstufe ist hingegen gesetzlich verankert. Wir haben zur Zeit ein Gesetz in Arbeit, das im November in den Landtag gehen wird, das die Rechtsgrundlage für Gesellschaftslehre, d. h. für die Kooperation dieser drei Fächer auch in der Sekundarstufe I bringt.

Ich möchte das an einem Beispiel konkretisieren: Nicht nur die jetzt so genannten Kultur- und Sprachwissenschaften haben eine historische Dimension, nicht nur sie müssen an der Universität ein Minimum an Allgemeinwissen der Geschichte voraussetzen. Die reformierte Oberstufe aber produziert günstigstenfalls Projektexterten mit stark divergierenden Schwerpunktkenntnissen: Das Existenzminimum an allgemeiner Geschichtskennntnis geht verloren. Was tun?

KROLLMANN: Wir hatten doch früher das sogenannte zweigorientierte Gymnasium, und dort begann genau hinter der Jahrgangsstufe 11 die eigentliche Spezialisierung. Anstelle der Zweigorientierung haben wir jetzt die neue gymnasiale Oberstufe mit den Kurswahlmöglichkeiten. Das heißt, der Sprung von der einen in die andere Qualität ist kein so großer wie das häufig dargestellt wird.

Das Problem ist, ob wir mit 11 oder vielleicht mit 12 Schuljahren das für die generelle Studierfähigkeit notwendige Maß an Allgemeinbildung — um hier diesen etwas altmodischen Ausdruck zu gebrauchen — erreichen können. Dies ist eigentlich mein Lieblingsthema, ein Thema, das mich nicht losläßt. Wir leisten uns — im Unterschied zu europäischen Nachbarländern — 13 Jahre Vollzeitschule. Könnte man nicht wenigstens das letzte Jahr entweder als Universitätspropädeutikum oder aber als verstärkt berufsvorbereitenden Abschnitt konzipieren? Beispiele dafür gibt es im europäischen Ausland, z. B. in Schweden. Das macht mich nachdenklich. Vielleicht sollte die starke Spezialisierung erst im 13. Schuljahr einsetzen; dann wäre eine sehr weitgehende Wahlmöglichkeit sicher voll vertretbar.

Hier stellt sich wiederum die Frage: Wo ist die richtige, die vernünftige Mitte? Eltern und Pädagogen diskutieren oft, ob es sinnvoll ist, nach der zehnten Klasse den Schüler aus dem Klassenverband herauszuholen und in ein Kurssystem hineinzuworfen. Gibt es da nicht Orientierungsprobleme, die denen von Studienanfängern ähnlich sind? Dem begegnen wir durch ein besonders „tutorial“ angelegtes erstes „Semester“ im elften Jahrgang. Darüber hinaus wird diskutiert, ob der Klassenverband auch im zweiten „Semester“ der Stufe 11 beibehalten werden soll.

Ich höre dann allerdings von Pädagogen, daß die jungen Leute keine Lernmotivation zeigten, wenn das erste Semester noch nicht so richtig für das künftige Ergebnis zählt. Man kann sich dann wirklich nur fragen, wie es eigentlich mit der Pädagogik aussieht.

Idealtypisch könnte ich mir jedenfalls vorstellen, daß auf einen möglichst wenig spezialisierten Ausbildungssockel, der an unseren höheren Schulen 12 Jahre dauert, ein 13. Jahr gesetzt wird, das entweder univer-

sitäts- oder berufsbezogene Kenntnisse in besonders großem Umfang in einem Kurssystem vermittelt.

REDAKTION: Gehört zu einem breit angelegten Ausbildungssockel nicht auch ein Minimum an Geschichtskennntnissen? Geschichte als eigenständiges Fach verschwindet aber bereits in der Sekundarstufe I (lt. Studentafelerlaß vom 28. Mai 1976). Ist das eigentlich kompatibel mit Art. 56, Abs. 5 der Verfassung des Landes Hessen? Dort heißt es u. a. : „Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein.“ Liegt nicht der Schluß nahe, daß Geschichtsunterricht verfassungsmäßig garantiert ist?

KROLLMANN: Die verfassungsmäßige Garantie erstreckt sich nach meiner Überzeugung darauf, daß genau dem, was Art. 56 der Hessischen Verfassung meint, Rechnung getragen wird, nämlich daß Geschichtskennntnisse vermittelt werden, die nicht einseitig auf kriegerische Ereignisse und „große Männer“ begrenzt sind. Der Verfassungsgeber hat nicht ein Fach im Fächerkanon der Schule festgeschrieben, sondern ein Erziehungs- und Lernziel bestimmt. Dazu gehört die Aufnahmebereitschaft für die Tatsache, daß der Mensch ein geschichtliches Wesen ist, daß er in einem geschichtlichen Kontext, einem geschichtlichen Zusammenhang steht.

Ich will mich jetzt nicht damit aufhalten, zu prüfen, wie das jemals früher geweckt worden ist. Ich habe Schule mitgemacht, die bestand aus dem Abfragen sämtlicher Geschichtsdaten bis 1462. Ich habe aber auch Schule als schon relativ früh Erwachsener nach 1945 mitgemacht, die das genaue Gegenteil darstellte.

Von der Verfassung ist nicht das Fach garantiert, sondern ein nicht leicht zu definierendes Maß an Geschichtskennntnissen. Der zweite Punkt ist: Wir sind zur Zeit in einer Phase des Umbruchs der Betrachtung des Rechtsinstituts Schule. Wir lösen uns aus dem Begriff des „besonderen Gewaltverhältnisses“, den die Schule interessanterweise mit dem Strafvollzug gemeinsam hatte, und kommen zu der Erkenntnis, daß in der Schule die wesentlichen Dinge durch förmliches Gesetz, also durch Einschreiten des Parlaments, definiert werden müssen. Gesellschaftslehre als Kooperation der drei Fächer Geschichte, Geographie und Erdkunde wurde allerdings noch kraft Erlasses eingeführt. Das Fach Gemeinschaftskunde in der neuen gymnasialen Oberstufe ist hingegen gesetzlich verankert. Wir haben zur Zeit ein Gesetz in Arbeit, das im November in den Landtag gehen wird, das die Rechtsgrundlage für Gesellschaftslehre, d. h. für die Kooperation dieser drei Fächer auch in der Sekundarstufe I bringt.

Die Basis für eine Spezialisierung, wie auch immer sie aussehen mag, ob sie nun schon hinter dem 10. Jahr oder ob sie erst — was meine Intention wäre — hinter dem 12. Jahr liegt, muß ein möglichst breites, gründliches Wissen um geschichtliche und wirtschaftliche Zusammenhänge gleichermaßen sein. Das bemühen wir uns zustande zu bringen durch Rahmenrichtlinien, über die wir mit Historikern, Geographen, Soziologen sowie Politologen seit Jahren diskutieren, und die an einigen Schulen erprobt werden. Interessant ist es, daß bei dieser Diskussion nicht nur die Historiker und Geographen, sondern auch die Soziologen und Politologen fürchten, daß ihre spezifischen Gesichtspunkte zu kurz kommen. Aber wir sind auf dem Wege, die „richtige Mitte“ zu finden.

Beispielsweise halte ich es für ein Manko unseres Unterrichts, daß die geschichtlichen Wurzeln unserer heutigen arbeitsteiligen Gesellschaft in der Bundesrepublik nicht hinreichend bewußt gemacht werden. Die Zeit vor den spektakulären Ereignissen der Revolution von 1848 z. B. ist bislang unterbelichtet, obwohl das für das Verständnis des späteren Preußen ebenso wichtig ist wie für das Verstehen der heutigen Gesellschaft. Da gehört die Geschichte der Arbeiterbewegung, um es einmal ganz klar zu machen, gerade so hinein, wie die in meinem Sinne wirkliche reale Geschichte der Entwicklung von Bürgertum in der Bundesrepublik.

Das alles wird Gegenstand der Lehrpläne sein, und ich glaube kaum, daß man uns vorwerfen kann, wir eliminierten die Geschichte aus dem Fächerkanon.

REDAKTION: Wie ist es aber mit den Fremdsprachenkenntnissen? In Hessen ist jetzt ein gültiges Abiturzeugnis möglich, das nur eine Fremdsprachennote aufweist. Paßt das in eine Zeit, in der nicht nur durch wirtschaftlich-politische Zusammenschlüsse (EWG) und zugleich auch für das wissenschaftliche Arbeiten Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger werden, sondern auch in weiten Bereichen Polyvalenz mit Polyglottie praktisch identisch wird?

KROLLMANN: Vorweg: In Hessen wie in anderen Bundesländern muß zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Unterricht in einer zweiten Fremdsprache nachgewiesen werden. In der neugestalteten gymnasialen Oberstufe wird auch das Erlernen der zweiten Fremdsprache für Schüler anderer Schulformen festgelegt, die mit nur einer Fremdsprache in die Jahrgangsstufe 11 der gymnasialen Oberstufe eintreten: das Problem des Quereinstieges aus dem Realschulabschluß. Die Kultusministerkonferenz hat festgestellt, daß in allen Bundesländern 80—90%

der Schüler die erste Fremdsprache erlernen und bis zum Ende der Jahrgangsstufe 13 betreiben. Mehr Schüler als bisher lernen zusätzlich eine neueinsetzende zweite und dritte Fremdsprache. Insofern orientiert sich die neugestaltete gymnasiale Oberstufe stärker an den Interessen der Schüler.

Im zweigorientierten Gymnasium der Vergangenheit war es je nach Zweig üblich, bereits in Klasse 11 oder 12 eine Fremdsprache abzuschließen. Von keiner Seite ist in diesem Fall jemals die Studierfähigkeit der Abiturienten bezweifelt worden. Im übrigen haben wir in Gesprächen mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz festgestellt, daß deren Anliegen in bezug auf die Fremdsprachen in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe erfüllt ist.

Meine persönliche Meinung ist: Ohne Zweifel ist es notwendig, möglichst viele unserer Menschen, ganz gleich, wo sie zur Schule gehen, welchen Abschluß sie machen, mit verwendbaren Kenntnissen einer Fremdsprache auszustatten. Es ist klar, daß dabei Englisch in Konkurrenz mit Französisch steht: Zur Zeit steht aber Englisch ganz vorn. Ich bin zwar dafür, polyglott zu bleiben, würde aber sehr deutlich *einer* Fremdsprache den Vorzug geben, so daß sie wirklich benutzbar wird. Wenn ich vor die Frage gestellt bin, ob eine Fremdsprache wirklich bis zur Verwendbarkeit betrieben wird und eine andere so, daß man sich zurecht findet, dann würde ich mich eindeutig für dieses Modell entscheiden, anstatt zwei Sprachen nur oberflächlich zu fördern.

REDAKTION: Wer soll eigentlich den Verlust des Existenzminimums an Allgemeinkenntnissen, den Sie bestritten haben, kompensieren? Eine Kompensation im Grundstudium der Universität würde natürlich mit den legitimen Bestrebungen, das Studium zu straffen, in Konflikt geraten!

KROLLMANN: Wenn ein solcher Verlust bestünde! Ich habe mich bemüht, zu begründen, warum ich dieses „Wenn“ verneine.

REDAKTION: Wie stehen Sie zu den Thesen der 122. Westdeutschen Rektorenkonferenz zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe? Mich würde interessieren, sowohl was Sie als Herr Krollmann, wie auch, was Sie als Hessischer Kultusminister, wie auch natürlich, was Sie als der Präsident der Kultusministerkonferenz dazu sagen.

KROLLMANN: Der Präsident der Kultusministerkonferenz kann eigentlich nur verweisen auf das, was die Kultusministerkonferenz gesagt

hat. Dies war: Es gibt kein vernünftiges Argument, zurückzugehen hinter das, was wir an Reformschritten gemacht haben, und wir stellen weiter fest, daß die zunächst sehr dramatisch aussehenden Differenzen zwischen der WRK und dem Inhalt der Reform nicht so dramatisch sind, wie es zunächst den Anschein hatte.

Alle Kultusminister waren der Auffassung, daß der Grundgedanke der Oberstufenreform richtig sei, und daß die Lernfähigkeit des Systems, die die WRK verlangt, durchaus vorhanden ist.

Als Person und als Hessischer Minister kann ich nur noch einmal und mit großem Nachdruck darauf verweisen, daß die gymnasiale Oberstufe nicht nur den Zugang zur Universität bieten soll, sondern auch die Möglichkeit des direkten Zugangs in das Berufsleben. Zulassungsbeschränkungen oder Zweifel an der Honorierung eines akademischen Abschlusses führen dazu, daß eine zunehmende Zahl von Abiturienten andere berufliche Möglichkeiten sucht. Dem haben wir in Hessen u. a. durch die Einführung der beruflichen Oberstufe, durch Berufsschulabschlüsse mit Fachhochschulreife und Hochschulreife Rechnung getragen.

REDAKTION: Um noch einmal auf die WRK-Thesen zur reformierten Oberstufe zurückzukommen: Wie stehen Sie zu den dort vorgeschlagenen Änderungen? Ich denke dabei an die Ausweitung des Pflichtbereiches gegenüber dem Wahlbereich im Verhältnis 3:1 und die weitgehende Festlegung des Fächerkanons im Pflichtbereich: Deutsch, Mathematik, zwei Fremdsprachen aus Englisch, Französisch, Latein, zwei naturwissenschaftliche Fächer aus Biologie, Chemie, Physik. Der Wahlbereich soll die Möglichkeit bieten, Fächer des Pflichtbereichs zu Leistungskursen aufzustocken und ggf. eine dritte Naturwissenschaft oder dritte Fremdsprache hinzuzunehmen.

KROLLMANN: Ja, das sind die wesentlichen Forderungen. Gerade für sie gilt, was wir in der KMK, bei der ich ja den Vorsitz hatte, einstimmig feststellten: Es gibt wesentliche Übereinstimmungen insbesondere zwischen unserem Übereinkommen zur einheitlichen Durchführung der Oberstufenvereinbarung vom 2.6.1977 und den Thesen der WRK vor allem in bezug auf der Struktur der Oberstufe, den Fächerkanon des Pflichtbereichs und in den Bestimmungen der Quergestaltung der Oberstufe. Wir empfinden dabei die Vorschläge der WRK durchaus konstruktiv. Nur haben wir zugleich festgestellt, daß viele Feststellungen der WRK über die Lage an den Oberstufen der tatsächlichen Lage und Erlaßlage nicht entsprechen. Aber wir bewegen uns nicht auseinander, sondern wir bewegen uns aufeinander zu. Wie ich schon vorhin sagte,

kommt es darauf an, die richtige Mitte zu finden. Es hat wohl keinen Sinn, jetzt ins andere Extrem zu kippen, von den eröffneten Wahlmöglichkeiten wieder voll abzugehen und sie nur auf dem Papier bestehen zu lassen.

Im übrigen sind nach der bestehenden Rechtslage die Wahlmöglichkeiten gar nicht so groß. Auch werden die formal vorhandenen Alternativen durch zahlreiche Zwänge in der Schulwirklichkeit eingeschränkt. Sie resultieren vor allem aus den von uns gesetzten Pflichtanteilen in den Grundleistungsfächern und nicht zuletzt aus dem tatsächlichen Angebot. Es würde in dieser Diskussion weiterhelfen, einmal mit den Betroffenen selbst zu reden. Dazu sollten Universitätsprofessoren auch Zeit finden.

REDAKTION: Herr Minister, verschärft nicht der Druck von Zulassungsbeschränkungen alle diese Schwierigkeiten mit der Frühspezialisierung? Häufig werden die durch Schüler neigungshalber oder als Weg des geringsten Widerstands zum optimalen Abiturnotendurchschnitt gewählten Spezialisierungen uneffektiv, weil sie die diesen Spezialisierungen entsprechenden Universitätsfächer aus Numerus-clausus-Gründen dann doch nicht studieren können.

KROLLMANN: Ich sehe das insofern ähnlich, als ich sehr genau weiß, daß die Zulassungsbeschränkungen das Funktionieren von Schule überhaupt in Frage stellen. Dies wirkt hinein nicht nur in die neue gymnasiale Oberstufe, das schlägt heute durch bis in die Grundstufe. Eltern von Schülern in der 3. und 4. Klasse unterhalten sich schon darüber, ob zwischen der 3. und der 4. Klasse ein Leistungsabfall im Notendurchschnitt stattgefunden hat. Das stört jeden vernünftigen Ansatz. Manche Lehrer produzieren dann, um den Erwartungen von Eltern zu genügen, mehr gute Noten in Deutsch, in Mathematik, als es vielleicht sinnvoll wäre. Mit anderen Worten: Die neue gymnasiale Oberstufe setzt eigentlich den offenen Zugang zur Universität voraus.

Das impliziert Kapazitätsprobleme und mehr denn je das Verhältnis zwischen Universitäts- und Beschäftigungssystem. Die realen Berufschancen wirken heute viel stärker in die Schule hinein als alles, was wir an Aufklärungsbroschüren jemals produziert haben. Jeder junge Mann, jede junge Frau, die nach ihren Berufschancen fragt, orientiert sich nicht an irgendwelchen Zukunftsutopien, sondern an den gegenwärtigen Verhältnissen.

Solange beispielsweise jeder Lehramtsstudent angenommen wurde, blieb es uneffektiv, darauf hinzuweisen, daß verschiedene Fächerkombinationen wenig aussichtsreich sind. Ähnlich ist es beim Medizinstu-

dium. Es hat nämlich eine drastische Veränderung des Betreuungsverhältnisses pro Einwohner nach unten stattgefunden. Und eine ganz drastische Veränderung steht Anfang der 80er Jahre bevor. Nach einer diesbezüglichen Landtagsdebatte hat mich jemand gefragt, ob ich eigentlich nicht einmal darüber redete, daß die Konsequenz der Zulassungspolitik darin besteht, irgendwann zu viele Mediziner zu haben. Ich konnte dies sehr leicht beantworten. Aber charakteristisch ist, daß kaum jemand heute realisiert — auch wenn es noch vorkommt, daß Patienten auf den Treppen sitzen, wenn ein Arzt einmal eine Erkältung hat —, daß wir auf Grund unserer Zulassungspolitik irgendwann zu viele Mediziner haben werden. Das hat nicht nur etwas mit dem Beruf, sondern auch mit der Einkommenserwartung zu tun.

Es geht im Kern bei der heutigen Bildungsdebatte um folgendes: Worin liegt eigentlich die Weisheit: in dem Offenhalten der Bildungschance für wie viele unserer Bevölkerung zu welchen Konditionen, mit welchen Inhalten, oder aber in einem Zurückschneiden auf einen vermuteten gesellschaftlichen Bedarf? Meine Frage ist: Wer stellt diesen gesellschaftlichen Bedarf fest und wer macht die Auslese?

REDAKTION: Den Bedarf an Lehrern müßte man doch eigentlich recht gut prognostizieren können. Wie kommt es, daß in der Schulpraxis Fachlehrer nicht selten in Fächern eingesetzt werden, für die sie nicht ausgebildet sind? Welche Möglichkeiten hat die Bildungsplanung, dies zu verbessern?

KROLLMANN: Es ist nicht ganz so, daß sich der Bedarf an Lehrern so leicht voraussehen läßt: Primitiv: Volkswirtschaftlicher Bedarf ist das, was man bezahlen kann. Sie wissen ja, wie dramatisch sich die Nachfrage ändert, wenn bestimmte politische Gesetze in Kraft treten. Ein Beispiel dafür ist die Lehrer-Schüler-Relation in der Grundstufe, die von gegenwärtig 1:32 Schritt für Schritt bis 1980 auf 1:25 gesenkt wird, eine Proportion, die noch immer über dem europäischen Durchschnitt von 1:20 liegt. Daraus ergeben sich natürlich beträchtliche Rückwirkungen auf die Nachfrage. Daß jede Entscheidung für eine Studententafel, für den Anspruch eines Jahrgangs auf Lehrerstunden in einer bestimmten Klasse, daß jede noch so geringfügige Änderung Ausschläge nach oben oder unten bewirkt, ist klar.

Dennoch: Es ist kein Ruhmesblatt für uns alle, daß wir die Feststellung des sog. fächerspezifischen Lehrerbedarfs so quälend langsam und unter so großen Schwierigkeiten vorgenommen haben. Wahr ist aber auch, daß wir bis zum Frühjahr 1975 jeden eingestellt haben, ganz gleich, welche Fächerkombination, welche Note, welche vermutete Qualifika-

tion er hatte. Wer hätte es auch gewagt, 1970 jemand deshalb nicht einzustellen, weil vorherzusehen war, daß vielleicht 1980 ein Überangebot an diesen Qualifikationen bestehen würde!

Ich leugne nicht die Schwächen in der Bedarfsprognose, möchte aber auch davor warnen, die Aussagekraft von Planung zu überschätzen. Würde man beispielsweise die Pflichtstunden in bestimmten korrekturintensiven Fächern unter die 24-Stunden-Marke senken — was pädagogisch durchaus sinnvoll sein könnte —, so wäre der damit verbundene Anstieg des Lehrerbedarfs beim Finanzminister vermutlich Ursache für überhöhten Blutdruck. Mit anderen Worten: Wir sind hier von soviel Setzungen abhängig, daß alle unsere Prognosen nicht viel wert sind.

REDAKTION: Aber gerade die Setzungen machen es doch erforderlich, daß man die Resultate der Reformen wissenschaftlich analysiert. Was die Universität Gießen betrifft, so ist dort durch finanzielle Restriktionen auch die wissenschaftliche Begleitforschung am Lehrzentrum eingeschränkt worden.

KROLLMANN: Wir haben hier in Hessen immerhin die vorhandenen universitären Stellen in einer Zeit gehalten, in der wir dramatisch gekürzt haben in anderen Positionen. Was wir zur Zeit tun, ist, daß wir aus diesem Pool eine vernünftige Verteilung der Stellen vorzunehmen versuchen. Das erfordert Umorientierung und schafft Unruhe natürlich auch in Gießen.

Wir wissen, daß wir mit dieser Kapazität für die Zeit der geburtenstarken Jahrgänge den Standard von heute schwerlich aufrechterhalten können. Wir brauchen einen Zuschlag, auch im Personal. Das wird im wesentlichen durch ein Angebot von befristeten Stellen geschafft werden müssen. Wir werden weder an der Universität noch an der Schule in einer Zeit, in der die Bevölkerungskurve stark schwankt, nur mit Lebenszeitpositionen auskommen können.

REDAKTION: Ich möchte noch einmal auf den Komplex „Hochschulzugang“ zurückkommen. Infolge der Grenznotenermittlung nach dem Länderquotenprinzip brauchen hessische Abiturienten jetzt durchweg bessere Abiturdurchschnittsnoten für die Zulassung zu Numerus-clausus-Studiengängen als Abiturienten anderer Länder. Für eine Zulassung im Studienfach Medizin z. B. brauchen hessische Abiturienten eine Grenznote von 1,4, Abiturienten aus Schleswig-Holstein oder Berlin eine Grenznote von 2,0; in anderen Fächern ist es ähnlich. Ist hier Abhilfe in Aussicht?

KROLLMANN: Sie wissen, wir haben geklagt. Das Bundesverfassungsgericht hat verkündet, das Verfahren sei z. Z. nicht verfassungswidrig. Wir prüfen, ob die Entscheidung nicht durch die tatsächliche Entwicklung überholt ist. Unser Ziel ist es, von den Länderquoten mindestens in den harten Numerus-clausus-Fächern wegzukommen: Länderquoten sind aus meinem Blickpunkt Unfug. In erster Linie kommt es doch darauf an, die geeigneten Studienbewerber auszuwählen.

Ich bin mir bewußt, daß es Unterschiede in der Notengebung gibt und die Länderquote der Preis ist für die Ablösung des Bonus-Malus-Systems. Dennoch sind die jetzigen Verhältnisse unerträglich.

REDAKTION: Zum Komplex Schulreform — Universität gehören auch die Probleme der umgekehrten Richtung: Löst eigentlich die Universität ihre Aufgabe der Ausbildung von Lehrern zufriedenstellend? Im übrigen: Die Universität betont Schwierigkeiten, die aus der Schulreform auf sie zukommen, nicht aus Klagegier, sondern weil sie Sorgen und Pflichten hat. Welche Pflichten der Universität möchten Sie für die nächsten Jahre besonders unterstreichen?

KROLLMANN: In der Frage der Lehrerausbildung halte ich es für dringend erforderlich, daß wir hier einen Schwerpunkt der Studienreform setzen. Der fachorientierte Teil des Studiums unserer Lehramtsaspiranten muß ein besonderes Gewicht bekommen und sollte mindestens mit dem Diplom I, das wir ja nach dem Hochschulrahmengesetz generell haben werden, honoriert werden. Daneben aber brauchen wir nach wie vor das erste Staatsexamen. Die Erfahrung zeigt, daß auf dem Arbeitsmarkt jemand mit einem Lehramtsexamen, auch wenn er gar nicht Lehrer wird, immer noch bessere Chancen hat, als wenn er sich unter irgendeinem etwas diffusen Titel bewirbt. Die Studienordnung sollte einerseits eine gewisse Breite der Ausbildung gewährleisten, andererseits müssen in ihr sofortverwendbare Elemente vorhanden sein.

Einem Studenten der Romanistik beispielsweise könnte die Universität die Möglichkeit einräumen, auch das Dolmetscher-Examen abzulegen. Ähnliches gilt für eine Reihe anderer Bereiche. Ich würde dabei nicht so weit gehen wollen wie nordamerikanische Universitäten, an denen Diplome erworben werden können in Bühnenbeleuchtung oder dergleichen. Aber ein wenig davon — auch hier gilt es, das rechte Maß und die richtige Mitte zu finden — sollten wir uns leisten können.

Der Staat muß dafür Sorge tragen, daß möglichst viele qualifizierte junge Leute in der ersten Hälfte ihrer 20er Jahre eine zweite, unmittelbar berufsbezogene Qualifikation bekommen können. Ich decke mich da völlig mit den Thesen eines wirklich im besten Sinne konservativen

Mannes wie Dichgans, der meint, daß ein reiches Industrieland wie die Bundesrepublik sich ein derartiges Bildungssystem leisten können muß. An den Universitäten sollten insbesondere für die jetzt antretenden geburtenstarken Jahrgänge diese Möglichkeiten geschaffen werden.

REDAKTION: Herr Minister, Sie hatten in unserem Gespräch darauf aufmerksam gemacht, daß jemand mit einem Lehramtsexamen, auch wenn er gar nicht Lehrer wird, auf dem Arbeitsmarkt immer noch bessere Chancen hat, als wenn er sich mit irgendeinem akademischen Abschluß bewirbt, der nicht bekannt ist und daher kaum Qualitätsansehen hat. Daraus müßte doch folgen, daß die Lehramtstudiengänge wieder stärker geöffnet, die zulassungsbeschränkenden Eingriffe künftig reduziert werden. Werden Sie diese Konsequenz ziehen?

Müßte dann nicht auch die Reduzierung der Lehrkapazität auf dem Sektor der Lehrerstudiengänge gestoppt werden? Würde dann der — im wesentlichen ja wohl durch die Bedarfslage bei den Lehrerstudiengängen begründete — überproportionale Stellenabzug von der Universität Gießen, der in der mittelhessischen Region Unruhe verursacht, aufhören?

KROLLMANN: Wenn der Absolvent eines Lehramtsstudienganges auch außerhalb der Schule bessere Berufschancen hat, dann liegt das nicht so sehr daran, daß die heutigen Lehrerstudiengänge besonders „polyvalent“ sind, sondern daran, daß einige mit einer akademischen Prüfung abschließende Studiengänge mögliche spätere Berufstätigkeiten außerhalb von Schule und Hochschule so gut wie nicht berücksichtigen. Ich denke dabei an die Geisteswissenschaften. Deshalb habe ich dafür gesorgt, daß in einer Arbeitsgruppe Geisteswissenschaften unter Beteiligung der Hochschulen und des Ministeriums Überlegungen zu einer praxisbezogenen Neuordnung angestellt werden.

Im Rahmen unserer Politik der Öffnung der Hochschulen wird zu prüfen sein, ob die Entscheidung der Studenten für einen bestimmten Abschluß nicht in das Studium hineinverschoben werden kann, so daß der Bewerber zunächst für ein Fach zugelassen wird und er die Wahl des Abschlußexamens auf Grund einer schon recht genauen Kenntnis des Faches und der beruflichen Chancen treffen kann.

Bekanntlich sind Zulassungsbeschränkungen für Lehramtsstudiengänge — außer Lehramt an Gymnasien, wo der Kultusminister nicht selbst entscheiden kann, sondern an die ländereinheitliche Willensbildung in den Gremien der Dortmunder Zentralstelle gebunden ist — von uns inzwischen aufgehoben worden. Man sollte sich aber wirklich anschauen, ob die Kontingente in den Lehramtsstudiengängen denn nach der

Beschränkung auch tatsächlich ausgefüllt werden. Da gibt es sicherlich einige Überraschungen!

REDAKTION: Damit gerade auch die Lehramtsstudiengänge „polyvalent“, d.h. berufshinsichtlich vielfach verwendbar werden, müssen in sie — wie Sie sagten — Elemente eingebaut werden, die diese Vielfachverwendbarkeit sichern. Meines Erachtens könnten hier — unter anderem — auch eine Reihe von Fächern polyvalenzfördernd eingreifen, die nicht unmittelbare Lehramtsfächer sind. Ich denke da nicht nur an die Philosophie, die ja sozusagen die institutionalisierte Polyvalenz ist und seit je Polyvalenzprofis erzeugt, sondern auch an die sogenannten „Kleinen Fächer“. Das würde aber — meines Erachtens schlechthin richtigerweise — bedeuten: Die Studienqualität einer Universität hängt ganz entscheidend an der Präsenz der kleinen Fächer. Ist darum die immer wieder einmal auftauchende Idee einer Konzentration bestimmter kleiner Fächer nur an bestimmten Universitäten — und ihrer Tilgung an anderen — nicht sehr kurzsichtig?

KROLLMANN: In den sogenannten kleinen Fächern ist es auch heute noch meistens so, daß ein Professor ein Fach allein vertritt. Man muß sich fragen, ob die derzeitige personelle und sachliche Ausstattung dann nicht unterhalb des Minimums liegt, das beim heutigen Stand der Wissenschaften unerlässlich ist. Denn auch diese Fächer unterliegen Differenzierungs- und Spezialisierungsprozessen, die es einem Hochschullehrer nicht mehr erlauben, das Fach in der ganzen Breite zu vertreten. Auf der anderen Seite kann ich angesichts der Nachfrage sowohl der Bewerber als auch des Arbeitsmarktes eine Ausweitung der Ausbildungskapazität insgesamt nicht vertreten.

Will man beide Aspekte auf einen Nenner bringen, kann die Frage der Konzentration nicht unberücksichtigt bleiben. Man wird aber auch andere Möglichkeiten voll ausschöpfen müssen, z.B. die verstärkte Kooperation zwischen den Hochschulen oder die Abstimmung fachlicher Schwerpunkte. Gerade in Mittelhessen sind die Voraussetzungen dafür günstig. Wir werden mit den Hochschulen darüber nachdenken müssen, ob an jeder Universität das ganze Spektrum angeboten werden muß. Schließlich sollte man den Beitrag, den die kleinen Fächer zur Verbesserung der Berufschancen leisten, nicht überschätzen.

REDAKTION: Herr Minister, wir danken Ihnen für die Beantwortung unserer Fragen.