

einigten Staaten werden überdies fünfmal mehr Wasser, Ackerboden und Düngemittel aufgeboden, um einen Menschen zu ernähren, als in Indien.“

Die Forderung nach einer Änderung der Ernährungsgewohnheiten taucht in letzter Zeit deshalb immer häufiger bei der Diskussion der Welternährungsprobleme auf. Dabei geht es um Änderungen bei uns *und* in den Entwicklungsländern, bei denen sich eine Umstellung von Reis auf Weizen als ertragreicher und effektiver erweisen würde. In diesem Zusammenhang erscheinen auch die Ausführungen über die Unter- und Fehlernährung in dem FAO-Dokument bedeutsam. Wenn es auch bisher an einer präzisen Definition der Unterernährung fehlt, so macht der Bericht doch deutlich, daß selbst bei kleinlicher Auslegung des Begriffes im Fernen und im Nahen Osten sowie in Afrika schätzungsweise 20 bis 25 % der Bevölkerung an erheblicher Unterernährung leiden. Dabei handelt es sich keineswegs um eine „kalte Statistik“. Im Gegenteil: „Sie belegt die tägliche Entbehrung von Mitmenschen, die Beeinträchtigung der Gesundheit und körperlichen Entwicklung, die schwere Herabsetzung der Lernfähigkeit der Kinder und der Leistungsfähigkeit der Erwachsenen.“

Aufbau nationaler Nahrungsreserven

Schon die wenigen in dem Vorpapier enthaltenen Schlußfolgerungen zeigen das Ausmaß der zukünftigen Aufgaben. Als positiv wird vermerkt, daß die Krise seit 1972 den Blick auf das Kernproblem gelenkt habe, nämlich, wie die Nahrungsproduktion in den Entwicklungsländern schneller vorangetrieben werden könne. Dabei werden riesige Investitionen für neue Technologien, Organisatio-

nen und Einrichtung vorgeschlagen, wovon die Industrieländer einen bedeutenden Anteil übernehmen müßten. Auch eine Erweiterung der Nahrungshilfe für die Übergangszeit, bessere Möglichkeiten für den Erwerb von Devisen und der *Aufbau nationaler Nahrungsreserven* gelten als notwendige Formen der Hilfe.

So drastisch die Darlegungen über das Ausmaß des Hungers und zukünftige Abhilfen auch sind, es bleibt ein Manko dieses Dokumentes, daß es eine Reihe weiterer Gründe für die derzeitige Misere ausspart oder nur am Rande erwähnt. Es bleibt deshalb nur zu hoffen, daß die Teilnehmer auf der Welternährungskonferenz diese fehlenden Argumente einbringen werden. Gerade das Beispiel der Dürrekatastrophe in der Sahel-Zone macht die Vielzahl von Unterlassungssünden und menschlich verschuldeten Fehlern deutlich. *Heinrich Schiffers* hat mit seiner „Faktoren-Analyse aus dem Sudan-Sahel“ (Dürren in Afrika, ifo-Forschungsberichte der Afrika-Studienstelle Nr. 47, Weltforum-Verlag, München 1974) einen bedeutsamen Beitrag zu dieser Frage geleistet. Er macht die Verquickung von Klima, Raubbau, Umstrukturierung des Nomadenlebens sowie von außen auferlegter Umstellung der Aufbauprodukte sehr deutlich. Dabei zeigt sich, daß die Dürrejahre im Grunde nur der letzte auslösende Faktor waren, während sich die unheilvolle Entwicklung bereits seit Jahren abzeichnete. Eine rein akademische Erörterung der Problematik Hunger kann sich heute wegen der weltweiten Abhängigkeiten und Verantwortlichkeiten eigentlich niemand mehr leisten. Bei allen Unterschieden in der Auffassung über die Schuldigen, die besten Lösungen und wichtigsten Ansatzpunkte dürfte deshalb von der Konferenz in Rom mehr als nur eine weitere Erklärung zu erwarten sein.

Norbert Sommer

Interview

Zwischenbilanz zu einem bildungspolitischen Jahrzehnt

Ein Gespräch mit dem Vorsitzenden des Deutschen Bildungsrates Prof. Hermann Krings

Vor gut 10 Jahren gaben u. a. die Veröffentlichungen von Friedrich Edding („Ökonomie des Bildungswesens“) und von Georg Picht („Die deutsche Bildungskatastrophe“) den Anstoß zu einer wenigstens organisatorisch umfassenden, wenn auch kontrovers und politisch nur stückweise realisierbaren Reform des deutschen Bildungswesens. Einer Art Zwischenbilanz, die mit Hilfe einiger Streiflichter den gegenwärtigen Problemstand sichtbar machen soll, gilt

das folgende Gespräch mit dem Vorsitzenden der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Prof. Hermann Krings (München).

HK: Herr Professor Krings, in den frühen sechziger Jahren wurde in der Bundesrepublik von *Georg Picht* und anderen die Bildungskatastrophe ausgerufen. Zehn Jahre später heißt es nun, die Katastrophe sei tatsächlich ein-

getroffen. Anstelle des erwarteten Defizits an Bildungszahlen und akademischen Führungskräften sei man u. a. auch aufgrund der damaligen Alarmrufe auf dem Weg zu einem Bildungsproletariat und zur Nivellierung und zum Leistungsverlust im gesamten Bildungssystem. Wie sieht der Vorsitzende des Deutschen Bildungsrates diese Situation

Krings: Es wird hier nicht möglich sein, die Äußerungen von Picht von 1963/64 eingehend zu analysieren. Aber zwei Dinge müssen vor allem gesagt werden. 1. Das, worüber Picht sich geäußert hat, war ein relativ kleiner Sektor des Bildungswesens, nämlich die gymnasiale Bildung, die zu jenem Zeitpunkt etwa 10% des Jahrgangs erfaßte. Der Bereich der beruflichen Bildung ist dort nicht analysiert worden. 2. Picht bezog sich im großen und ganzen nur auf die Lehrerprognose, d. h. auf den Fall, daß bei wachsender Nachfrage nach weiterführender Bildung — dieser Trend war damals schon durchaus erkennbar — der entsprechende Lehrbedarf nicht gedeckt werden könne. Um diesem Bedarf zu entsprechen, müsse die Zahl der Abiturienten erhöht werden. Inzwischen hat eine quantitative Auffüllung in diesem Sektor stattgefunden. Diese quantitative Auffüllung erfolgte aber — ebenso wie im Bereich der Hochschule — ohne entscheidende Strukturveränderungen. Das heißt, man hat das damals bestehende traditionelle Abitur mit der allgemeinen Hochschulreife quantitativ sich ausdehnen lassen und eine große Zahl von Studienberechtigten geschaffen, die mit dieser allgemeinen Hochschulreife nun vor der Universität stehen. Durch die gymnasiale Oberstufe sind die Schüler aber nicht darauf vorbereitet, mit dieser allgemeinen Qualifikation ein besonderes, für sie geeignetes Fachstudium zu erkennen und darüber zu entscheiden; überdies haben sie noch nicht einmal einen bescheidenen Überblick über die Berufe. Doch es handelte sich damals nicht um eine Katastrophe, sondern um eine kritische Situation im gymnasialen Sektor. Auch heute haben wir keine Katastrophe, sondern wir haben eine im internationalen Vergleich vernünftige Abiturientenzahl, aber nach meiner Auffassung ein nicht sehr vernünftiges Abitur.

„Das geistige Potential hängt im Kontext der beruflichen Bildung“

HK: War die forcierte quantitative Auffüllung, von einer recht problematischen Fixierung auf das Abitur einmal abgesehen, gewissermaßen nur ein statistischer Mißgriff, oder stand dahinter schon wegen dieser Begrenzung, die vielleicht nicht ganz zufällig ist, eine verfehltete Idee von Bildung, Bildungsplanung und Bildungsbedarf?

Krings: Ich würde nicht sagen eine verfehltete Idee; aber man hat an der Bildungsidee des neunzehnten Jahrhunderts festgehalten. Nach dieser war für die bürgerliche Schicht das Abitur der Standard der allgemeinen Bildung. Das

Eigentümliche dieses Standards liegt darin, daß die Studierfähigkeit identifiziert wird mit Bildung und insofern alle diejenigen, die keine Studierfähigkeit nachweisen oder erwerben können, zu einem Völk- oder Gesellschaftsteil werden, der dann ungebildet ist. Man könnte den Ausdruck von Picht bezüglich der Abiturienten im gegenteiligen Sinne variieren, indem man sagt, daß das geistige Potential an einer allgemeinen Bildung im Kontext der beruflichen Bildung hängt und nicht daran, daß man eine bestimmte Elite quantitativ von 10 auf 15 oder 20% anhebt, im übrigen aber an der fatalen Koppelung von allgemeiner Bildung und Studierfähigkeit festhält.

HK: Sie plädieren einerseits für die Stärkung der beruflichen Bildung, zugleich sprechen Sie sich für eine breite Anhebung der allgemeinen Bildung aus. Für uns ergibt sich die Frage: Ist ein möglichst hohes Bildungsniveau der größtmöglichen Zahl vertretbar, ja sogar anzustreben ohne Rücksicht auf den beruflichen Bedarf bzw. die daraus resultierenden oder nichtresultierenden beruflichen Chancen?

Krings: Die Frage kann man nicht mit einem Satz beantworten. Die Humboldtsche Idee beinhaltet, daß Bildung dadurch sich einstellt, daß man Wissenschaft betreibt, und deswegen war es die Aufgabe des Humboldtschen Gymnasiums auf Wissenschaft vorzubereiten, und Wissenschaftsfähigkeit war, wie gesagt, identisch mit Bildung. Dieses alles in einer Gesellschaft, die im großen und ganzen noch ständisch gegliedert war und deren Staatsform im Übergang von der Monarchie zur Demokratie sich befand. Nun ist es so, daß in einem demokratischen Staatswesen der einzelne Staatsbürger wichtige gesellschaftliche Aufgaben auch außerhalb seines Berufes hat, ganz abgesehen davon, daß auch die Standards seines privaten Lebens nicht lediglich durch die Familienerziehung vermittelt werden. Die Frage des öffentlichen Angebots an Bildung kann sich nicht mehr eindeutig und allein an Berufen und am beruflichen Bedarf orientieren. Das ist die eine Seite. Die andere Seite betrifft diesen Bedarf. Es ist sicherlich so, daß Wirtschaft und öffentlicher Dienst im allgemeinen nur so viel Lehrlinge einstellen, wie sie nachher beschäftigen können. Es war bisher auch im großen und ganzen so, daß nur so viel Lehrer ausgebildet wurden, als nachher Planstellen zur Verfügung standen. In der früheren Konstellation der ständischen Gliederung hat sich das von selber reguliert, d. h., das Bürgertum stellte Gymnasiasten und Abiturienten, die an einer Hochschule studierten — damals nicht in einem so hohen Ausmaße wie heute —, und diese konnten dann immer wieder die entsprechenden Positionen, auch in den freien Berufen einnehmen. Dieses Gefüge nun bloß quantitativ zu expandieren, mußte natürlich zu Friktionen führen. Denn die Positionen, die vom Bürgertum her tradiert wurden, blieben notwendig in ihrer Zahl begrenzt. Zugleich aber meldete sich nun der Bildungsanspruch ganz anderer Schich-

ten, die früher im Bereich der beruflichen Bildung befriedigt worden waren und vielleicht für die damalige Zeit auch hinreichend befriedigt worden sind. Dieser so andersartige Bildungsanspruch stößt heute in das gesellschaftlich vorgeprägte und offensichtlich nicht sehr flexible System hinein.

HK: Schlägt hier nur ein breiter gestreuter Bildungsanspruch durch oder ein aus den Verhältnissen resultierender neuer Bildungsbedarf?

Krings: Zweifellos auch das letztere. Ein Lehrling beispielsweise — auch wenn er nach dem Berufsbildungsgesetz als Auszubildender bezeichnet wird, darf ich weiterhin von Lehrling sprechen —, der in einem Industrie- oder Handwerksbetrieb oder im öffentlichen Dienst zum Facharbeiter ausgebildet wird, muß heute ein relativ hohes technisches Verständnis mitbringen. Es werden vielfach hohe Anforderungen an Konzentrationsfähigkeit an ihn gestellt, er bedarf der Einsicht in komplizierte Zusammenhänge und wird mit höheren Anforderungen an Zusammenarbeit mit Arbeitskollegen konfrontiert, als dies in früheren einfacheren Strukturen der Fall war. Hinzu kommt, daß die jungen Leute wählen. Hinzu kommt ferner, daß sie in einer größeren Selbständigkeit als früher Geschlechtsbeziehungen aufnehmen, daß sie heiraten und Kinder bekommen. Woran orientieren sie sich? Wie soll die Allgemeinbildung aussehen, die diese Jungen und Mädchen nachher dazu befähigt, dergleichen zu können? Solange man Allgemeinbildung mit Studierfähigkeit koppelt und nicht umgekehrt den Akzent darauf legt, daß der größere Teil unserer Mitbürger, die nicht den Weg zur Studierfähigkeit gehen, eine ihnen gemäße Allgemeinbildung erhält, interessiert mich die sog. Bildungskatastrophe, daß wir vielleicht fünfzig- oder sechzigtausend Abiturienten zuviel oder zuwenig haben, relativ wenig.

„18% aller Studienanfänger kommen nicht mehr über ein reguläres Abitur zur Universität vor“

HK: Wie soll, wenn man Allgemeinbildung und Studierfähigkeit stärker trennt, das weiterführende Bildungswesen aussehen, und wo gibt es die Ansätze dafür?

Krings: Ansätze sind ganz eindeutig vorhanden, und die Entwicklung ist de facto sehr viel weiter fortgeschritten, als das in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Das kann man zunächst einmal daran erkennen, daß innerhalb der beruflichen Bildung eine Differenzierung der Ausbildungsmöglichkeiten sich in den letzten fünfzehn Jahren durchgesetzt hat, die so kompliziert ist, daß sie der Laie eigentlich kaum noch durchschauen kann. Ich erinnere an die Fachgymnasien: es gibt ein Wirtschaftsgymnasium, ein technisches Gymnasium, ein hauswirtschaftliches Gym-

nasium usw. Dann wurden seit 1971 die Fachoberschulen neu gegründet, wo über eine mittlere Reife mit einer berufspraktischen Ausbildung die Fachhochschulreife erworben werden kann und über die Fachhochschule der Zugang zur Universität möglich ist. Es ist heute schon so, daß etwa 18% aller Studienanfänger nicht über ein reguläres Abitur an die Universität kommen, sondern über Bildungsgänge, die außerhalb des klassischen (also des humanistischen, des neusprachlichen oder des naturwissenschaftlichen) Gymnasiums die allgemeine Hochschulreife vermitteln. Alle diese Studienanfänger haben die Hochschulreife über einen beruflichen Ausbildungsweg erworben. Daran kann man sehen, daß der Druck aus den Bevölkerungsschichten, die bisher von der normalen gymnasialen Bildung — durch welche Fakten auch immer — ausgeschlossen gewesen sind, eine Wirkung getan hat.

HK: Ist dieser imponierende Fächer von berufsbezogenen Bildungs- und Ausbildungsgängen aber nicht doch sehr stark nach dem Muster des klassischen Gymnasiums und entsprechend dem klassischen Abitur geprägt?

Krings: Tatsächlich bleibt als großer Nachteil die Tatsache, daß alle diese beruflichen Ausbildungswege im Grunde nach dem traditionellen Abitur geschieht haben und leider schielen mußten, weil nur über dieses der Hochschulzugang zu erreichen war; entweder über eine fachgebundene Hochschulreife oder über eine Fachhochschulreife und dann sozusagen durch diese hindurch zu einer allgemeinen Hochschulreife, und man meinte und meint heute noch, nur sie beinhalte Bildung. Die beruflichen Bildungsgänge konnten nicht ihre eigenen Strukturen, ihren eigenen Charakter von Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik ausbilden, sondern mußten Teile des gymnasialen Fächerkanons aufsetzen. Ob das jetzt nun etwa zu einem Elektroberuf paßte oder nicht, war gleichgültig: Wenn der Bildungsweg zur allgemeinen Hochschulreife führen sollte, mußte irgendwann die zweite Fremdsprache dazugenommen werden.

HK: Aber wenn der Elektroingenieur möglicherweise später neben seinen technischen hohe Verwaltungs- und Organisationsaufgaben zu übernehmen hat, wieso sollte dann die zweite Fremdsprache nicht passen? Und davon abgesehen, ist das mit der zweiten Fremdsprache im traditionellen Bildungskanon nicht doch arg zugespitzt?

Krings: Entschuldigen Sie, ich will nicht sagen, daß sie nicht dazu paßt, aber es ist zweifellos so, daß, wenn ein Elektroingenieur gut Deutsch und gut Englisch kann und außerdem vielleicht noch weitere Qualifikationen besitzt, z. B. in Musik oder in Mathematik, er durchaus über ein ordentliches Ensemble von Bildung auch ohne zweite Fremdsprache verfügt. Und — darum kommen wir nicht herum — die zweite Fremdsprache ist heute noch tatsächlich das einzige Restkriterium für die sog. allgemeine

Hochschulreife. Alle anderen Kriterien sind inzwischen gefallen. Das hat angefangen 1870 mit der Aufgabe des Griechischen zugunsten des Lateins, dann des Lateinischen zugunsten des Neusprachlichen usw. Ich sehe, um nochmal auf Ihre Ausgangsfrage zurückzukommen, den eigentlichen Mangel der Pichtschen Kritik gerade darin, daß Picht davon ausging, daß das Abitur, wie es damals war und de facto heute noch ist, das geistige Potential des Volkes sei.

HK: Zurück zum Ensemble, das Sie angedeutet haben. Formt sich auf den berufsbezogenen Ausbildungswegen — auf der Ebene der Sekundarstufe I und II — ein solches Ensemble und damit die Allgemeinbildung neuer Art, die Sie postulieren, oder führt das nicht doch eher zu einem Abbau an allgemeiner Bildung, zu einer vorzeitigen Spezialisierung, auch in den nicht unmittelbar berufsbezogenen Ausbildungsgängen, und damit zwar nicht gerade zur Produktion von Fachidioten, wohl aber zur Verdünnung der Bildungssubstanz?

Krings: Auf den ersten Teil Ihrer Frage kann ich ganz kurz antworten: Nein. Auf diese Art und Weise kommt zunächst nur eine Addition zustande, eine Addition herkömmlicher beruflicher Bildung, aufgestockt durch einige Elemente des gymnasialen Programms, und das steht sicherlich nicht im Rahmen, den ich in ein paar Worten zu skizzieren versuchte. Eine solche Addition ist noch keine Antwort auf die Frage: Wie müssen wir die Mitbürger auf das kommende Leben vorbereiten, wenigstens in dem Rahmen, wo wir organisierte Lernangebote machen? Anderes liegt ja ohnehin außerhalb des Bereiches Schule oder Berufsbildung. Zum zweiten Teil Ihrer Frage: Auch hier muß man zunächst einmal auf einen trivialen Tatbestand hinweisen. Der größte Teil der Vierzehn- bzw. Fünfzehnjährigen muß sich bis heute bereits für ein Berufsfeld oder einen Beruf entscheiden. Anfang der sechziger Jahre waren es sogar 90 und heute sind es immer noch 83 Prozent. Man kann natürlich fragen, wenn eine so frühe Spezialisierung zum Fachidioten verurteilt, warum dürfen nur 15% Nichtfachidioten werden, die anderen alle müssen es, weil sie keine andere Wahl haben. Etwas weniger zynisch ausgedrückt, mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht fällt für den größeren Teil der Schüler eine Entscheidung, die von ihrem zukünftigen Beruf her orientiert ist. Wenn man das für falsch hält — ich halte es nicht für falsch —, soll man es ändern. Aber dann für alle. Ich meine, wenn ein Hauptschüler und ein Realschüler sich Gedanken über ihren künftigen Beruf machen können und müssen, sollten es auch Sekundaner können (wenn auch vielleicht nicht müssen).

HK: Aber die frühe Spezialisierung steckt, wie Ihre eigenen Ausführungen zeigen, nun einmal im bildungspolitischen Trend. Die Frage ist: Was will man erreichen? Wohin führt uns dieser Trend? Wie wird das Verhältnis von

allgemeiner und beruflicher Bildung in Zukunft konkret aussehen?

Krings: Ich würde folgendes sagen. Es ist sicher nicht gut, daß man sich mit 14 oder 15 Jahren schon für einen Beruf entscheiden muß. Bildungspolitisch ist deshalb mit der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres ein weittragender Entschluß gefaßt worden. In der Berufsgrundbildung wird der Schüler zunächst auf Berufsfeldbreite in verschiedene Tätigkeitsfelder eingeführt, und erst dann fällt die Entscheidung für einen Ausbildungsberuf. Das Gymnasium hält zwar weiterhin am allgemeinen Fächerkanon fest, hat aber auch durch die „Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ von 1972 einen Einschnitt erfahren. Diese Vereinbarung erlaubt den Gymnasiasten der Oberstufe, Leistungsfächer zu wählen, sich also positiv für einen Schwerpunkt zu entscheiden, beispielsweise für einen naturwissenschaftlichen oder neusprachlichen Schwerpunkt. Man kann im übrigen feststellen, daß der Übergang vom Gymnasium zur Hochschule durch den Charakter des Gymnasiums vorgeprägt ist. Die Mehrzahl der Abiturienten naturwissenschaftlicher Gymnasien wählen ein naturwissenschaftliches oder ingenieurwissenschaftliches Fach. De facto haben sich auch in den Gymnasien, die die allgemeine Hochschulreife anzielen, fachliche Schwerpunkte herauskristallisiert und institutionalisiert. Die Differenzierung im beruflichen Bereich findet in den Fachgymnasien ihre Entsprechung. Der Vorschlag des Deutschen Bildungsrates geht nun dahin, eine solche fachliche Schwerpunktbildung für alle in einer vergleichbaren Form zu etablieren. Das würde bedeuten, daß diejenigen, die eine berufliche Ausbildung im dualen System absolvieren, zunächst auch nur einen fachlichen Schwerpunkt wählen und erst zu einem späteren Zeitpunkt, nach dem Berufsgrundbildungsjahr, den Ausbildungsberuf im strengen Sinn. Und für den Gymnasiasten würde das bedeuten, daß er nicht unterschiedslos einen breiten allgemeinen Kanon lernt, sondern sich auch auf bestimmte fachliche Schwerpunkte konzentrieren kann, wozu zum Beispiel auch Musik gehören würde oder auch Mathematik. (Ich nenne diese beiden Fächer, weil bei ihnen ja bekannt ist, daß ohne eine frühzeitige Schwerpunktbildung die wirklich hohen Leistungen in diesen Bereichen kaum erbracht werden können.)

„Wenn die philologisch-historische Bildung so wichtig ist, warum schließt man dann 80% unserer Schüler davon aus?“

HK: Es bleibt aber die Tatsache, daß die Angleichung von beruflicher und Allgemeinbildung und der Trend zur frühen Spezialisierung in beiden Systemen zu einem Verlust an Allgemeinbildung insgesamt, gerade auch zum Ver-

lust an notwendiger Allgemeinbildung bei den nun einmal unentbehrlichen Führungsschichten führt . . .

Krings: Darf ich fragen, was Sie unter wirklich notwendiger Allgemeinbildung verstehen?

HK: Beispielsweise die Kenntnis von Geschichte, u. a. auch zur Stärkung des politischen Urteilsvermögens, im weiteren Sinne das, was eine gewiß adaptierte, aber im Kern nicht ersetzbare geisteswissenschaftliche Bildung repräsentiert . . .

Krings: Wenn heute der philologisch-historische Bereich in der Schule in Bedrängnis kommt, muß man zunächst einmal fragen, wo die Ursachen liegen, in der Schule oder in diesen Disziplinen? Die Geschichtswissenschaft hat sich zwar in bestimmten Bereichen große Mühe gegeben — das kann man an der „Zeitschrift für Geschichtsunterricht“ sehen. Man hat versucht, Formen des Geschichtsunterrichts zu entwickeln, der Neuhistoriker *Dietrich Erdmann* in Kiel, mein Vorgänger als Vorsitzender des Deutschen Bildungsrates, hat hier Wege gewiesen, auf denen nicht die wissenschaftliche Disziplin Historie in der Schule reproduziert wird. Eine Geschichtswissenschaft aber, die im Grunde mehr oder minder einem positivistischen Wissenschaftsideal folgt, d. h., aufgrund von Quellenkunde und Quellenmaterial Rekonstruktionen von faktischen Zusammenhängen erstellt — und in dieser Form wurde sie in das Gymnasium übernommen —, gibt nicht viel an Orientierung her.

HK: Bezüglich des Geschichtsunterrichts so, wie Sie ihn schildern, dürfte es keinen Streit geben, sofern er nicht einfach durch dünnflüssige und pädagogisch-didaktisch keineswegs besser gestaltete Politologie abgelöst wird. Aber wir dachten bei unserer Frage weniger an Historie, sondern an die Befähigung des Schülers, der später in geistige Führungspositionen aufrückt, zur Auseinandersetzung mit dem Gesamtstrom von Denk- und Kulturtradition in politischer Geschichte, in Literatur, Kunst usw. In diesem Sinne denken wir auch an anthropologisch-philosophische Propädeutik. Und wir meinen, daß es zu einer solchen Propädeutik auch gehört, daß der Schüler der Sekundarstufe II auch etwas vom schwierigen Vermittlungsprozeß zwischen der geistes- und der naturwissenschaftlichen Wirklichkeit und Weltinterpretation mitbekommt, daß er nicht nur in Fertigkeiten, sondern in Verstehenszusammenhänge eingeübt wird.

Krings: Die Forderungen sind sicher berechtigt und ihnen kann auch entsprochen werden. Es kommt nur darauf an, wie die Standards gesetzt werden. De facto sind diese Fächer bereits mit der Abzweigung des naturwissenschaftlichen Gymnasiums sowie mit der Gründung der Real- und Oberrealschule, also durch Vorgänge, die schon 60 bis 80 Jahre zurückliegen, in ihrem Anspruch beschnitten

worden. Im übrigen frage ich mich: Wenn beispielsweise die philologisch-historische Bildung wirklich so wichtig ist, warum schließt man dann 80 % unserer Schüler praktisch davon aus? Warum reserviert man sie dann gewissermaßen nur einem Mindestteil?

HK: Einmal, weil es Unterschiede in der Begabung gibt, die nicht für jedermann jederzeit jegliches lernbar machen, zum andern, weil zwar nicht der einzelne — gar für sein Lebensglück — auf eine solide, zur Auseinandersetzung und Beurteilung befähigende geisteswissenschaftliche Bildung angewiesen ist, wohl aber die Gesellschaft speziell in ihren Führungsschichten nicht ohne Verlust darauf verzichten kann. Eine fast vollständige Zerfaserung des allgemeinen Bildungswesens vollzieht sich wohl nicht ohne diesen Verlust . . .

Krings: Was Sie befürchten, findet nicht statt. Einmal kann der Gymnasiast auch nach den Vorschlägen der Bildungskommission eben den Fächerkanon als Schwerpunkt wählen und sich damit für Führungspositionen qualifizieren. Ferner hält die Bildungskommission an einem allgemeinen Kanon fest, der sich aus vier Lernbereichen zusammensetzt. Es ist einmal der Bereich der Sprache mit einer Fremdsprache, wohlgemerkt für alle, auch für den Jungarbeiter. Es ist zweitens der ganze Bereich der Formalisierung, heute im großen und ganzen repräsentiert durch die Mathematik, wobei man sich aber überlegen müßte, ob der gymnasiale Mathematikunterricht auch den jungen Leuten, die in die Berufe gehen, die nötige Formalisierungsfertigkeit vermittelt. Der dritte Bereich ist „Politik“, so genannt im Anschluß an Erdmann, der selber seinerzeit in der Empfehlung zur Neugestaltung der Abschlüsse im Bildungswesen von 1968 diesen Passus in der Empfehlung der Bildungskommission formuliert hat. Hier wird der Bereich der Geschichte bezogen auf gegenwärtige politische und gesellschaftliche Fragestellungen und Aufgaben. Es handelt sich dabei nicht um Gemeinschaftskunde, sondern um einen an der Historie orientierten Politikunterricht. Der vierte Bereich ist der Bereich des Gestalterischen, wo man eine Auswahlmöglichkeit von der Musik bis zum Design haben sollte; wir meinen, daß jeder Lernende einmal den Prozeß des Selbstgestaltens in einem Bereich kennenlernen sollte. Diesen Kanon legen wir für alle zugrunde.

„Der Auswahlprozeß soll auf eine bessere Grundlage gestellt werden“

HK: Ein noch dringlicheres und lauterer Postulat als die Ausweitung der Bildungsquantitäten ist ebenfalls seit den frühen sechziger Jahren der Ruf nach mehr Chancengleichheit. Dies ging so weit, daß — siehe hessische Rahmenrichtlinien — sogar die deutsche Hochsprache als klassenstabilisierend und egalitätsfeindlich dargestellt

wurde. Was ist daran Übertreibung? Was berechtigtes Anliegen? Und was ist an Chancengleichheit bisher erreicht worden?

Krings: Die Diskussion über das Problem Chancengleichheit innerhalb der Bildungskommission hat eine völlig andere Dimension als die, die Sie unter Bezug auf die Hessischen Rahmenrichtlinien eben erwähnt haben.

HK: Wir nannten die Rahmenrichtlinien nur als ein extremes Beispiel, das uns gerade in den Sinn kam.

Krings: Ich würde sagen, diese sind gerade kein Beispiel, sondern eines der sicher nicht seltenen Beispiele, wie man das Problem der Chancengleichheit mißverstehen kann. Zur Sache selbst. Zunächst negativ: Im Bildungssystem, so wie es in den sechziger Jahren bestand, konnte man eindeutige Chancenungleichheiten feststellen, die nicht durch gesellschaftliche Unterschiede gegeben waren, sondern durch das Bildungssystem selber. Die Chancenungleichheit bestand vor allem darin, daß im dreigliedrigen Schulsystem drei Säulen nebeneinander standen, die weder untereinander noch vertikal durchlässig waren und unterschiedliche Berechtigungen verliehen. Sie stellten im Blick auf die Berechtigungen Sackgassen dar. Positiv: Wir haben innerhalb der Bildungskommission, wenn ich hier auf diese Diskussion zurückgreifen darf, das Problem der Chancengleichheit oder einer Verbesserung von Chancengerechtigkeit zunächst einmal unter dem Gesichtspunkt behandelt: Wie werden für die Schüler die Lernvoraussetzungen entwickelt? Und das hat dazu geführt, dem Elementarbereich, also dem Kindergarten und der Grundschule, einen ganz hohen Stellenwert zu geben. Wir gingen dabei von der durch Forschung hinreichend belegten Tatsache aus, daß die Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in das staatliche Schulsystem mit seiner Schulpflicht eintreten. Einer der wichtigsten Hebel, bestehende Chancenungleichheit zu vermindern, ist deshalb der Ausbau des Elementarbereichs, einmal quantitativ durch Angebote vor allem in den Wohnregionen, in denen sozial unterprivilegierte Schichten wohnen, sodann durch qualitative Verbesserung des Kindergartens, der weniger bewahren als Lernvoraussetzungen vermitteln soll. Dabei sind wir ausdrücklich auf Distanz gegangen gegenüber einer Meinung, die schulisches Lernen in den Kindergarten vorverlegen will. Das zweite ist die Änderung der Einschulung. Diese ist heute noch an einen punktuellen Übergang geknüpft, nämlich an den Schulreifetest. Wir sind der Meinung, daß eine Eingangsstufe geschaffen werden muß, in der der Übergang vom Kindergarten zum schulischen Lernen mit Hilfe eines eigenen pädagogischen Programmes von zwei Jahren Dauer im 6. und 7. Lebensjahr vonstatten gehen soll. Das dritte ist die bereits allgemein anerkannte, aber noch sehr mangelhaft durchgeführte Orientierungsstufe. Der Auswahlprozeß am Ende der Grundschule sollte für die drei Schularten zum mindesten auf eine bessere Grundlage gestellt werden. Das fünfte

und sechste Bildungsjahr sollte demnach mit gemeinsamen Lernprogrammen betritten werden, und es sollte Aufgabe dieser beiden Jahre sein, auch hier die Möglichkeit einer besseren Orientierung zu schaffen, so daß von seiten des Lehrers beurteilt werden kann, inwieweit der Schüler den Anforderungen in der einen oder anderen Schulart gewachsen ist. Dadurch kann zum mindesten die Gefahr gemildert werden, daß gewisse Gewohnheiten, gewisse Standards, die in den Herkunftsfamilien bestehen, den weiteren Lebensweg des Schülers mehr oder minder endgültig bestimmen, ohne daß die Lernmöglichkeiten und die Lernmotivationen des Kindes selbst einen hinreichenden Faktor in dieser Auswahl abgeben. Viertens versuchen wir die verschiedenen Bildungsgänge im dreigliedrigen Schulsystem nach oben hin zu öffnen. Ein Weg dazu war die Einführung der Aufbauschulen. Diese haben zwar den Mangel, daß sie eine ungeheure individuelle Anstrengung des einzelnen erfordern. Aber es ist heute prinzipiell immerhin doch so, daß mit einem qualifizierten Hauptschulabschluß über eine Lehre, über die Berufsaufbauschule, über eine Fachoberschule usw. breitere und differenziertere Möglichkeiten des Weiterkommens für den einzelnen gegeben sind. Der Kardinalfehler dieser Eröffnungen besteht freilich wiederum darin, daß auch diese Bildungsgänge immer noch am klassischen Abitur ausgerichtet sind, anstatt daß man originäre und auch für die Motivationslage dieser Schüler oder Lehrlinge entsprechende weiterführende Bildungswege entwickelt.

HK: Bietet hier nicht die Gesamtschule genügend Anreiz und Spielraum?

Krings: Die Schulversuche mit integrierten Gesamtschulen gehören hierher, und ich sehe einen großen Gewinn darin, daß aufgrund der Empfehlung der Bildungskommission zu Schulversuchen in integrierten Gesamtschulen seit 1970 bzw. 1971 in allen Bundesländern entsprechende Schulversuche laufen. Ich würde eindeutig dafür plädieren, daß diese Schulversuche intensiv weitergeführt werden, genauso wie ich es als verfrüht empfinde, wenn in einem Land, wie etwa in Hessen, alle Schulen per Etikettenwechsel nun plötzlich zu Gesamtschulen erklärt werden. Aber daß die Gesamtschulen, sowohl die integrierte Gesamtschule wie auch kooperative Gesamtschulen, in diesem Zusammenhang ein sinnvoller und notwendiger Versuch sind, sollte unumstritten sein.

HK: Haben die bisherigen Bemühungen um die Reform der Vorschulerziehung nicht doch mehr dazu angeregt, daß bildungsbeflissene Eltern ihre Kinder vorzeitig auf schulische Leistung dressieren, als daß dadurch Chancenungleichheiten wirklich abgebaut werden?

Krings: Fragen wir ganz pointiert: Hat eine Verbreiterung des Kindergartens überhaupt einen Sinn, wenn man ihn nicht obligatorisch macht? Werden dadurch die Unterschiede in der Vermittlung der Lernvoraussetzungen nicht

noch eher größer? Es hat sich im internationalen Vergleich herausgestellt, daß das freiwillige Angebot, wenn es regional richtig verteilt wird, nicht zu negativen Folgen führen muß. Es ist festgestellt worden, daß, wenn benachteiligte Schichten die Möglichkeit haben, sie auch von dem Angebot des Kindergartens intensiv Gebrauch machen. Wenn von Angehörigen der Bildungsschichten verlangt wird, daß im Kindergarten schulisches Lernen vorweg genommen werden solle, so muß man dem energisch Widerstand entgegensetzen. Nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit, sondern weil unter falschen Vorstellungen von gesellschaftlichen Standards die Kinder hier in falsche Lernhaltungen gedrängt werden. Nach allen Erkenntnissen, über die wir heute verfügen, gibt es genügend strukturierte Spielformen, in denen Kommunikationsfähigkeit, Aufmerksamkeit und auch gewisse Formalisierungen entwickelt werden können. Nimmt man aber schulisches Lernen vorweg, dann kann die schwierige Situation eintreten, daß die Kinder in den ersten zwei Schuljahren sich langweilen, weil sie unterfordert sind. Die Lernvoraussetzungen für die höheren Anforderungen, die später an sie gestellt werden, können dann gerade nicht erworben werden.

„Aus den Schulformen soll man kein Evangelium machen“

HK: Führt das in der Theorie sicher optimale System von Orientierungsstufen und Übergängen trotz der gleichzeitig angestrebten Individualisierung des Lernens letztlich nicht noch wieder mehr zur Unterforderung der begabteren Schüler und zur Überforderung der weniger begabten?

Krings: Wenn man es sich zu einfach macht, mag das sein. Es wird auch für viele Klassen mit großen Schülerzahlen zutreffen. Aber die heutige und seit fünfzig Jahren bewährte Grundschule hat diesen Mangel weitgehend vermeiden können. Das Instrumentarium der inneren Differenzierung ist eben deswegen entwickelt worden, um diesen Mangel auszuschließen. Man muß es weiterentwickeln und vor allem die Lehrer mit ihm vertraut machen.

HK: Aber wird, wenn er es sich nicht einfach macht, nicht gerade der Lehrer überfordert? Kann der Lehrer mit dem stufenübergreifenden Unterricht bei gleichzeitiger Individualisierung und ständig variierenden Lernzielen (möglicherweise bei geringerem pädagogischem Engagement, wenn er nicht gerade ein ideologisches, politisches oder weltanschauliches Interesse daran hat) fertig werden?

Krings: Ob der Lehrer die neue Situation bewältigt, ist zunächst eine Frage der Lehrer-Schüler-Relation und eine Frage an die Lehrerbildung. Wenn die Lehrerbildung darauf abgestellt ist, daß der Lehrer in einer bestimmten Schulart Lehraufgaben übernimmt, wird es schwierig

werden, wenn der so auszubildende Lehrer Stufen oder Schularten übergreifende Lehraufgaben übernehmen soll. Im übrigen handelt es sich dabei nicht nur um didaktische Probleme, sondern auch um Schwierigkeiten im Selbstverständnis des Lehrers, auch um Schwierigkeiten, die aus der Organisation der Lehrer in Verbänden nach den verschiedenen Schularten herrühren. Auf jeden Fall handelt es sich um ein sehr komplexes Feld. Der Übergang von Kindergarten zur Schule wird durch das verschiedene Ausbildungspersonal zu einer sehr starken Zäsur. Heute scheint sich die Tendenz durchzusetzen, die Ausbildung der Kindergärtnerinnen auf eine erweiterte Funktion des Kindergartens hin auszubauen. Unser Vorschlag bezüglich der Eingangsstufe geht ja auch dahin, daß in ihr Erzieher und Lehrer gemeinsam die Programme betreuen, so daß auch vom Personal ein kontinuierlicher Übergang geschaffen wird. Daß damit neue erzieherische und didaktische Aufgaben gestellt sind, ist offenkundig. Es ist aber bisher, glaube ich, von niemandem behauptet worden, daß nicht nach einer entsprechenden Vorbildung auch solche Aufgaben bewältigt werden können.

HK: Sie haben vorhin das Thema Gesamtschule berührt, und wenn ich richtig gehört habe, war es ein Plädoyer für die integrierte Gesamtschule, wenn auch ein differenziertes und zurückhaltendes. Wäre aber sowohl hinsichtlich der Chancengleichheit wie hinsichtlich der geeigneten Auslese eine lockere Kooperation mit erleichterten Übergängen zwischen verschiedenen Schularten nicht doch der geeignetere, vielleicht auch der organisatorisch einfachere und pädagogisch vertretbarere Weg?

Krings: Die Schulversuche mit kooperativen Gesamtschulen, die ja auch in verschiedenen Ländern laufen, vor allem auch hier in Bayern, haben neben den Schulversuchen mit integrierten Gesamtschulen durchaus ihren Ort; man wird sehen, wie die Auswirkungen sind. Ich könnte mir vorstellen, daß vielleicht weder die integrierte noch die kooperative Gesamtschule sich durchsetzt, sondern sich möglicherweise eine dritte Form herausbildet.

HK: Wie könnte diese aussehen?

Krings: Damit möchte ich zunächst sagen, daß man aus Schulformen kein Evangelium machen soll. In England existieren seit vielen Jahren Grammar School und Comprehensive School neben- und miteinander. Die „dritte Form“ ist die Beweglichkeit zwischen verschiedenen Formen: sie ist die geeignete nach Siedlungsgebiet, Dorf, Stadt, Region oder Großstadt, je nach den baulichen Voraussetzungen oder nach der Initiative von Eltern, Lehrern und Schülern. Man kann Hauptschule und Realschule integrieren und hat noch ein Gymnasium; oder Realschule und Gymnasium und hat noch Hauptschulen. Man kann die drei Schularten in einem Schulzentrum kooperativ zusammenfassen; man kann sie integrieren. Vielleicht gibt

es weitere Varianten. — Mir ist bewußt, daß dergleichen für Schulverwaltungen unbequem ist. Und einzelne Lehrerverbände sehen ihre Interessen beeinträchtigt.

HK: Die Probleme der Schulverwaltungen leuchten ein. Liegen die Schwierigkeiten aber so sehr bei den Verbänden als Verbänden? Oder ist nicht einfach das — ein Stück weit verständliches — Statusdenken in der Lehrerschaft für mehr Kooperation und Integration hinderlich?

Krings: Das Statusdenken drückt sich heute politisch aus in der Verbandspolitik, es wird von den Verbänden artikuliert. Ich halte das nicht für falsch, aber wenn man so etwas wie eine kooperative Gesamtschule entwickeln will, dann muß man diese Faktoren miteinbeziehen. Ein Unterschied zwischen der integrierten Gesamtschule und der kooperativen Gesamtschule besteht auch darin, daß die Lehrer an Gesamtschulen ein Solidaritätsbewußtsein haben, während dies an kooperativen Gesamtschulen zweifellos nicht in dem Maße vorhanden ist. Das überträgt sich natürlich auf die Lernprogramme und von dort auch wieder auf die Gruppierung der Schüler. Das hindert im übrigen nicht, daß auch innerhalb der integrierten Gesamtschule Selektionen sich durchsetzen und in den Kursen plötzlich doch wiederum schichtenspezifische Gruppen sich herausbilden. Es hat sich gezeigt, daß das integrierte Gesamtschulprogramm keineswegs so reibungslos zu entwickeln ist, wie es zunächst auf dem Papier stand und wie man es gehofft hatte. Deswegen bin ich noch nicht davon überzeugt, daß die gegenwärtigen Versuchsformen schon endgültig sind.

„Es leuchtet nicht ein, beim Studienrat die Regelbeförderung und beim Sextaner das Leistungsprinzip anzuwenden“

HK: Der Ruf nach Chancengleichheit wurde in einem gewissen Sinne radikalisiert durch die Formel, die unseres Wissens ursprünglich von Ralf Dahrendorf stammt, vom Bürger- bzw. Grundrecht auf Bildung. Erst dieser Tage sprach ein FDP-Mann vom Verfassungsrecht auf Bildung. Wurden damit nicht unerfüllbare Erwartungen geweckt und besonders beim bildungsbeflissenen Kleinbürgertum zusätzliche Frustrationen geschaffen?

Krings: Diese Formel von Dahrendorf kann einen sehr unterschiedlichen Sinn haben. Man kann sie sehr allgemein im Sinne des Grundgesetzes verstehen. Sie kann aber auch ganz spezifisch gemeint sein. Sie kann interpretiert werden als Bürgerrecht auf Abitur oder Bürgerrecht auf Medizinstudium oder auch als Bürgerrecht auf ein Medizinstudium in Schwabing. Die Frage ist, wo eine vernünftige Interpretation einer solchen liberalen Forderung liegt. Legt man ihr den Bildungsbegriff des gymnasialen Programms

Humboldtscher Prägung zugrunde, dann ist sie illusorisch. Konsequenterweise aus einer engen bürgerlichen Perspektive müßte das heißen: Alle müssen so werden dürfen wie wir, und das ist zweifellos ein Mißverständnis, sicherlich auch ein Mißverständnis der Dahrendorfschen Formel. Unabweisbar richtig daran ist aber, daß in einer offenen Gesellschaft, in einem demokratischen Staatswesen, jeder heranwachsende Staatsbürger das Recht und den Anspruch darauf hat, jene organisierten Bildungsprozesse angeboten zu bekommen, die es ihm ermöglichen, in dieser Gesellschaft, die eine Leistungsgesellschaft ist, den Platz einzunehmen, den er einzunehmen wünscht und in der Lage ist. Das bedeutet aber zunächst einmal für den breiten Bereich der beruflichen Bildung, daß Bildungsprogramme geschaffen werden, die den Motivationen und Lernvoraussetzungen dieser jungen Menschen entsprechen. Wenn es also ein solches „Bürgerrecht“ gibt — vielleicht ist es auch nur ein in einer Wohlstandsgesellschaft plausibler Anspruch —, dann wird ihm nicht dadurch genügt, daß alle auf den Weg zur allgemeinen Hochschulreife gelenkt werden.

HK: Sind nicht dennoch, um Anspruch und Wirklichkeit besser in Einklang zu bringen, mit der erheblichen Erweiterung und auch Erleichterung von Zugängen zugleich im gesamten System des weiterbildenden Schulwesens verschärfte Kriterien vertikaler Auslese notwendig, wenn wir nicht hohen Leistungsabfall in Kauf nehmen wollen?

Krings: Je weiter ein Lernender im Bildungssystem kommt, um so gewichtiger wird die Leistung. Darum bin ich dagegen, den Numerus clausus zur Sexta zurückzulegen, wie das einige Bildungspolitiker anscheinend erwägen. Andererseits nutzen alle Selektionsmechanismen nichts, solange nicht im öffentlichen Dienst (im Hinblick auf Eingangsbesoldungen und Laufbahnbestimmungen) und in der Wirtschaft entsprechende Konsequenzen gezogen werden. Solange ich mit sechs Semestern in eine niedrigere Gehaltsstufe eingegliedert werde als mit acht Semestern, ist ja gar nicht einzusehen, warum ich nicht acht Semester studieren soll, abgesehen davon, daß die zwei Semester ja auch noch ganz schön sein können. Solange ich *nur* über das Abitur in den höheren Dienst kommen kann, ist nicht einzusehen, warum nicht alle das Abitur anstreben. Solange diese Vorschriften bestehen und vom Staat die Schleusen so gestellt werden, daß alle durch das Abitur müssen und erst über das Studium und das Referendariat die entsprechenden Eingangspositionen erreichbar sind, braucht man sich nicht wundern, daß alle da hindurchkommen wollen. Ich würde sagen, Selektion ja, Auswahl nach Leistung ja, aber nicht dadurch, daß man in dem Bildungssystem schon für die Vierzehnjährigen die hohen Hürden baut und sie daran scheitern läßt. Das Leistungsprinzip müßte also meines Erachtens zunächst einmal im öffentlichen Dienst praktiziert werden und nicht beim Eingang in die Sekundarstufe. Es leuchtet nicht

ein, beim Studienrat die Regelbeförderung und beim Sextaner das Leistungsprinzip anzuwenden. Viele Reformbestrebungen des Bildungswesens können völlig vergeblich sein, wenn diese Steuerinstrumente in Wirtschaft und Verwaltung die Weichen im entgegengesetzten Sinn stellen.

HK: Die deutsche Rektorenkonferenz hat jüngst den alten Vorschlag forciert, dem Abitur eine eigene Qualifikationsprüfung als Zugabe zum Hochschulstudium vorzuordnen. Wir haben den Eindruck, Sie seien diesem Vorschlag nicht fern. Ist es mehr als eine Kurzfristhilfe gegen den Numerus clausus?

Krings: Sowohl die Kultusministerkonferenz wie die Rektorenkonferenz haben in den letzten Jahren am Abitur festgehalten. Das hat in den Numerus-clausus-Fächern durch Staatsvertrag zwischen Bund und Ländern zu der absurden Regelung geführt, daß die Durchschnittsnote des Abiturs für gefragte Studiengänge das Eingangskriterium ist. Dies hat zur Folge, daß in der gymnasialen Oberstufe die Schüler gezwungen werden, ihr Lernprogramm auf diese Durchschnittsnote abzustellen, d. h. also, der Schüler, der Physik studieren will, nimmt nicht Physik in der Oberstufe, sondern Erdkunde, weil er dort eher eine Eins bekommt als in Physik, und ähnlich ist es in anderen Fällen. Die Durchschnittsnote ist deshalb auf jeden Fall eine Verlegenheitslösung. Sie war notwendig geworden, weil man nicht sehen wollte, und zwar sowohl auf Seiten der Kultusministerkonferenz wie der Rektorenkonferenz, daß die allgemeine Hochschulreife nicht mehr hinreichendes Instrument zur Regelung des Hochschulzugangs ist. Die Rektorenkonferenz ist nun von dieser Position abgerückt und hat eine Eingangsprüfung vorgeschlagen. Ich halte die Eingangsprüfung in der bisher erkennbaren Form nicht für eine Lösung. Die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates von 1968, die auch vom bayrischen Kultusminister *Hans Maier* wieder aufgegriffen worden sind, sehen vor, daß das Abitur in der Weise umstrukturiert wird, daß auf der Oberstufe ein fachlicher Schwerpunkt gewählt werden kann, in dem hohe Leistungen ausgewiesen werden müssen, wenn man ein entsprechendes Fach studieren will — ein erster Schritt, um von der pädagogisch und bildungspolitisch widersinnigen Durchschnittsnote wegzukommen.

HK: Wie beurteilen Sie die Anwendung von Eingangstests, wären sie eine Alternativlösung?

Krings: Den Eingangstests, die heute stark empfohlen werden, räume ich keine große Nützlichkeit ein. Erstens deswegen, weil diese Tests vermutlich nur sehr punktuell angesetzt werden können, wenn sie signifikant sein sollen. Zum zweiten, weil die Gefahr besteht, daß dann eigene Repetitorien auf privater Basis eingerichtet werden können, die den einzelnen durch ein hartes Training instandsetzen, Tests auf eine gute Art und Weise hinter sich zu bringen. Unser Vorschlag geht einfach dahin, daß die

Sekundarstufe II so aufgebaut wird, daß sie sowohl einen berufs- wie einen studienqualifizierenden Abschluß anbieten kann, so daß der Betroffene bereits während der Oberstufe überlegen kann, ob er die Leistungen für die Hochschulqualifikation erbringen kann oder nicht. Er soll am Ende nicht vor einem Alles oder Nichts stehen, wie der heutige Abiturient.

„Die Universitäten müssen selbst neue Strukturen des Verhältnisses von Lehre und Forschung entwickeln“

HK: Für den, der deutsche Mentalität zu kennen glaubt, legt sich die Vermutung nahe, daß trotz solcher Möglichkeiten berufsnaher Schulabschlüsse der Drang zur Universität fortbesteht, wenn er nicht noch zunimmt. Führt das, von einer Überproduktion von Akademikern einmal abgesehen, langfristig nicht notwendig — wir denken dabei auch an die geplanten Regel- und Kurzstudienzeiten — zur Scheidung zwischen Universitäten, sagen wir, auf Fachhochschulniveau und einer Eliteuniversität zur Ausbildung des eigentlich wissenschaftlichen Personals, wenn die Forschung nicht vollends in außeruniversitäre Einrichtungen abwandert?

Krings: Daß die Universität, wenn sie in noch höherem Maße als gegenwärtig die Aufgabe erhält, auf bestimmte Berufe vorzubereiten, das Verhältnis von Forschung und Lehre neu überdenken muß, ist lange bekannt. Die traditionelle Form der Einheit von Forschung und Lehre ist nicht aufrechtzuerhalten. Die Scheidung in reine Lehr- und in Forschungsuniversitäten wäre, meine ich, eine unglückliche Lösung. Ich würde eher dafür plädieren, daß die Universität selber neue Strukturen des Verhältnisses von Forschung und Lehre entwickelt. In einigen Disziplinen wird der Student erst im Aufbaustudium herkömmlichen Typs unmittelbaren Anteil an der Forschung nehmen können. Im übrigen ist es in einer ganzen Reihe von berufsbezogenen Studiengängen — klassische Fälle sind die Medizin und die Ingenieurwissenschaften — auch bisher schon so gewesen. Ein Problem besteht für die philosophischen Fakultäten. Da aber die geisteswissenschaftlichen Fächer zu 80 Prozent Lehrer ausbilden, hängt eine Lösung sehr stark davon ab, wie der Lehrerberuf in unserer Gesellschaft eingeschätzt wird. Der Gymnasiallehrer, der heute bis zum Oberseminar auf „Wissenschaft“ hin studiert, und der Grundschullehrer, der auf der Basis des Abiturs nur noch eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung erfährt, brauchen beide eine neue Struktur der Lehrerbildung. In ihr sollte es möglich sein, Forschung und Lehre miteinander in Kontakt zu halten. Ob allerdings die gegenwärtigen Universitätsgesetze einer solchen Entwicklung sehr förderlich sind, bezweifle ich, da diese Gesetze die Universität vielfach als reine Lehranstalt konzipieren.