

Blankertz, Herwig

Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. Konzept und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik

Pädagogische Korrespondenz (1995) 15, S. 86-96

urn:nbn:de:0111-opus-67648



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DAS AKTUELLE THEMA

- 5 *Andreas Gruschka*
Pädagogisches Sonnenstudio – über den Siegeszug der
neurolinguistischen Programmierung

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 22 *Michael Tischer*
Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht?

KÄLTESTUDIE

- 48 *Isabel Greschat*
Tatort Grundschule oder Die Institution
zivilisiert ihre Kinder

AUS DEN MEDIEN I

- 58 *Rainer Bremer*
Fortschritte in der politischen Revision

AUS DEN MEDIEN II

- 63 *Wolfgang Denecke*
Die beiden Bäume des Lebens:
Caspar David Friedrichs Kreidefelsen auf Rügen

DOKUMENTATION

- 83 Vom Original zum Revival:
Tutzing – Loccum und das Problem der Hochschulreife

Herwig Blankertz

Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung

KONZEPT UND MODELLVERSUCHE ZUR
FORTSETZUNG EXPANSIVER BILDUNGSPOLITIK

[...] Abitur und Berufsausbildung miteinander zu verbinden, ist als Forderung ebenso trivial wie problematisch: trivial, weil durch den Sachverhalt der Erziehung selbst als eines Versprechens auf die Zukunft schon gesetzt ist, daß Belehrung, Unterricht und Ausbildung auf Leben und Beruf vorbereiten. Bildungsgänge, die mit dem Abitur abschließen und im Gesamtzusammenhang der öffentlichen Erziehung in besonderer Weise hervorgehoben sind durch die Zumutung an intellektuellem Anspruch und gesellschaftlichem Ansehen, sind davon nicht ausgenommen. Im Gegenteil, gerade sie belegen, daß Berufsbezogenheit und allgemeine menschliche Bildung sich nicht ausschließen, vielmehr bedingen.

Aber der so angesprochene Berufsbezug war bisher kein direkter, war nicht durch spezifische Qualifikationsmerkmale bestimmt, war auch in seiner wissenschaftspropädeutischen Funktion nicht auf einzelne Fächer gerichtet, sondern auf den Typus der akademischen Studien überhaupt. Nicht das einzelne Unterrichtsfach bereitete auf die ihm korrespondierende Wissenschaft vor, sondern der Kanon der gymnasialen Fächer insgesamt repräsentierte als Inbegriff der gelehrten Bildung die Propädeutik auf akademische Berufe. In diesem Sinne notierte WILHELM DILTHEY vor der Reichsschulkonferenz des Jahres 1900, es sei aussichtslos, das ganze neue Prinzip anzufechten, nämlich die damals unmittelbar bevorstehende und von ihm als falsch eingeschätzte Gleichstellung der höheren Real-Lehranstalten (Realgymnasien, Oberrealschulen) mit den humanistischen Gymnasien, vielmehr erscheine nur eines noch erreichbar, nämlich die nachteiligen Wirkungen auf das preußische Beamtenum abzuwehren, und das hieß, daß das Gymnasium in seiner Funktion für die Berufsvorbereitung von Juristen und höheren Beamten gesehen und von daher als verteidigungswert erachtet wurde. Denn die Vorbildung der Beamenschaft befand DILTHEY begründet in der logischen Disziplinierung des Geistes durch die alten Sprachen, in der Ausbildung von Staats- und Rechtsbewußtsein an der römischen Geschichte und Literatur, in der Orientierung an humanen Wertmaßstäben durch die Idealität des griechischen Geisteslebens. Heute, acht Jahrzehnte später, ist der inhaltliche Umkreis der Gymnasialbildung und seiner berufsvorbereitenden Funktionen sehr viel weiter bestimmt, und zwar durchaus in einem Umfang, den DILTHEY 1900 als verhängnisvoll voraussagte, bis hin zur Preisgabe des didaktisch legitimierten Fächerkanons; das Prinzip des indirekten, unspezifizierten Berufsbezugs aber hat sich kaum geändert.

Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung erscheint aber nicht nur als eine an sich selbstverständliche, sondern auch als höchst problematische Forderung, dann nämlich, wenn die nicht-akademische Berufsausbildung, die unmittelbare Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten im ökonomischen, industriell-technischen,

handwerklichen und sozialpflegerischen Bereich gemeint ist. Die Formel von Abitur und Berufsausbildung ist dann auch sofort unzureichend, sie muß präzisiert werden zu einer Verbindung von Abitur und berufsqualifizierenden Abschlußprüfungen. Diese Forderung aber erscheint geradezu widersinnig, wenn von der [sic!] in einem vertikal gegliederten Bildungssystem den einzelnen Ausbildungseinrichtungen zugewiesenen Funktionen her gedacht wird, wenn also Kinder und Jugendliche der gleichen Altersstufe in getrennten, im Gesamtsystem nebeneinanderstehenden Schulen mit differierender Besuchsdauer, unterschiedlichen Abschlüssen, Berechtigungen, beruflichen Perspektiven und gesellschaftlichen Einschätzungen lernen und lernen sollen. Denn in der Sekundarstufe II ist der Gegensatz zwischen den beiden hier zunächst abstrakt subsumierten Teilsystemen – gymnasiale Oberstufe und Einrichtungen der Berufsausbildung – schärfer und prinzipieller als in den vorausliegenden Schulstufen, ja geradezu auf die Spitze getrieben. Die Voraussetzungen, die für die vertikale Gliederung beansprucht werden müssen (Begabung, Leistungsfähigkeit, Lernmotivation und die Rolle der Bildung als Verteilungsschlüssel sozialer Chancen) wirken sich als gesellschaftliche Optionen natürlich auf das gesamte Bildungswesen und damit auf alle Stufen aus. Aber für die Unter- und Mittelstufe des Unterrichtswesens haben sie die Herausbildung einer gemeinsamen Zielstellung nicht verhindert: eine auf die Kulturlage bezogene Allgemeinbildung, die ungeachtet *aller* gesellschaftlicher Differenzierung und Arbeitsteilung die Grundlagen des gemeinsamen Lebens repräsentiert. Und nicht allein diese Zielsetzung ist unstrittig, sondern in großen Zügen auch der Kern eines Ensemble von Unterrichtsfächern, die das Ziel befördern sollen. In dem Maß, in dem der traditionelle Gegensatz in der Auslegung dieser Fächer auf eine volkstümliche, eine mittlere und eine höhere Bildung dahinschwindet zugunsten durchgehender Wissenschaftsorientierung, vergrößern sich die Möglichkeiten für den Übergang vom vertikal gegliederten allgemeinbildenden Unterrichtswesen zur horizontal gegliederten Stufenschule. Das gilt aber nicht, jedenfalls nicht ohne weiteres auch für die Sekundarstufe II. Denn zu den übrigen, die Separation der Bildungsgänge begünstigenden Faktoren tritt hier ein weiteres Moment, welches einer gemeinsamen Zielstellung zu widersprechen scheint: der didaktische Gegensatz zwischen einem inhaltlichen Kanon der an reinen Wissenschaften orientierten Gymnasialfächer und dem berufspragmatisch differenzierten Fächerspektrum anwendungsbezogener Technologien und Kunstlehren akkumulierter Umgangserfahrung.

Verbindung von Abitur und Berufsausbildung setzt also eine didaktisch-curriculare Integration in der Sekundarstufe II voraus, wie sie in der Sekundarstufe I auch in den separierten Schulen des vertikalen Systems längst gegeben ist. Eine solche curriculare Integration der Sekundarstufe II aber ist überhaupt nicht vorstellbar, wenn studienbezogene und unmittelbar berufsqualifizierende Bildungsgänge prinzipiell unterschiedliche Inhalte haben müßten oder gar durch diese definiert wären. Eine auf Integration der Sekundarstufe II zielende Curriculumentwicklung müßte also einen neuen Ansatz verfolgen. Sie müßte zeigen, daß und warum die in anwendungsbezogenen, berufsorientierten Bildungsgängen erbrachten Lernleistungen für die Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien ebenso relevant sein können wie umgekehrt, daß die studienbezogenen Bildungsgänge ohne Niveauverlust mit einer spezifischen Berufsausbildung kombinierbar sind.

[...]

Erste These: Expansive Bildungspolitik hat die Problemstellung einer curricularen Integration der Sekundarstufe II nicht antizipiert oder bewußt thematisiert, aber sie hat im Regelsystem eine Situation geschaffen, in der sie jedenfalls auf längere Sicht, nur noch fortsetzbar erscheint, wenn eine befriedigende Verbindung von Abitur und berufsqualifizierenden Abschlußprüfungen gelingt.

Zweite These: Bildungssysteme entstehen nicht am Reißbrett, etwa nach Maßgabe jener Schemata, mit denen regierungsamtliche Informationsschriften, aber auch Hand- und Wörterbücher der Pädagogik das Schulwesen darzustellen pflegen. Bildungssysteme entwickeln sich als gesellschaftliche Einrichtungen in einem die Erziehung weit übergreifenden historischen Prozeß, und sie differenzieren sich im Zugriff der politischen Macht- und Interessenkämpfe. Mit den so entstandenen Teilstücken sind Identitätserfahrungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Erinnerungen an Solidarität und Verweigerung verknüpft.

Keine Bildungspolitik, die, mit welchen Zielsetzungen auch immer, das historisch vorgegebene Bildungssystem ändern oder funktionsgerechter machen will, kann diese Zusammenhänge ignorieren. Darum hätte es wenig Sinn, Modellversuche etwa zur Verbindung von Abitur und Berufsausbildung unabhängig von den Bedingungen zu entwerfen, unter denen Gymnasien und berufliche Schulen gegenwärtig ihre Aufgabe erfüllen. Nur wenn in der Entwicklung des Bildungswesens selber die konvergierenden Tendenzen ermittelt und dann als produktive Alternative den Problemen und Deformationen des Regelsystems gegenübergestellt werden können, eröffnen sich Realisierungschancen, die weiterreichen als zu einem Plätzen im Raritätenkabinett der Geschichte des Bildungswesens.

[...]

Die erste Planungsempfehlung des Versuchs der nordrhein-westfälischen Kollegscheule von 1972 war entstanden in einer Phase bundesdeutscher Bildungspolitik, die man rückblickend mit Fug und Recht als eine euphorische bezeichnen darf: Vision einer demokratischen Bildungsreform von der Vorschulerziehung bis zur Gesamthochschule, die in der Lage wäre, nicht nur formale, sondern auch materiale Chancengleichheit herzustellen und zugleich die Jugend einzuüben in den Versuch, mehr Demokratie zu wagen. Ablesbar ist das an den 17 Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats und den dazugehörigen 54 Bänden Gutachten, mit denen die Wissenschaft geradezu eine Enzyklopädie der Bildungsforschung für die Sache der Reform aufbot. Diese Empfehlungen und Gutachten dokumentieren deutlich noch als alle programmatischen Absichtserklärungen von Bundes- und Landesregierungen, Parteien und Verbänden den zwischen 1965 und 1975 in unserem Land wirksam gewesenen Glauben an die Reformfähigkeit gesellschaftliche Institutionen. In diesem Zusammenhang hatte das Kollegschulkonzept die Aufgabe, die Integration der Sekundarstufe II vorzubereiten.

Integration hieß hier aus Gründen, die ich eben schon berührte, vor allen organisatorischen Fragen die curriculare Integration. Integration kann aber auch noch etwas anderes heißen, nämlich die Einfügung des heranwachsenden Menschen in die gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen. Diese Aufgabe fällt der Erziehung notwendigerweise zu, wenn sie qualifizierende Funktionen wahrnimmt und für

unterschiedliche Qualifikationen selektieren muß. Der tatsächliche Bedarf an integrierender Wirkung der Erziehung, die die nachteiligen Folgen der selektierenden Funktion für das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit, für Solidarität und Gemeingeist ausgleichen muß, ist in verschiedenen politisch-historischen Situationen ebenso unterschiedlich wie die Formen, in denen diesem Bedarf Genüge getan wird. Diese unterschiedlichen Formen aber sind ablesbar an den Lösungen, die ein Bildungswesen für organisatorische und curriculare Probleme realisiert. Nur auf diesem Hintergrund konnte das Kollegschulkonzept verstanden werden als Beitrag zum Programm innerer Reform gegen romantische Auflehnung, Verweigerung und Resignation, als Modellversuch Vorgriff auf das, was gesellschaftlich erst werden sollte. Inwieweit dieses Verständnis berechtigt nicht nur auf das singuläre Bielefelder Oberstufenkolleg Hartmut von Hentigs bezogen werden darf, sondern auch auf den breiter geplanten und ausdrücklich als Modell für ein künftiges Regelsystem angelegten Kollegschulversuch, kann heute noch nicht gesagt werden. Wohl aber läßt sich sagen, daß das Konzept Gesichtspunkte antizipierte, die über die damalige euphorische Phase der Reformpolitik schon hinauswiesen auf eine Lösung von Problemen, die erst nach dem Trendumschwung von der Euphorie zur Reformresignation allgemein sichtbar wurden. Das aber erschließt sich nur dem Blick desjenigen, der die Stellung des Modellversuchs aus der durch ihn zur Sprache gebrachten Konvergenz der separierten Teilsysteme der Sekundarstufe II auszumachen sucht.

Ich kehre darum mit meinen Überlegungen noch einmal zur gymnasialen Oberstufe zurück, deren Ziele seit der Humboldtschen Reform von 1810/12 definiert sind durch Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien und gelehrte Bildung. Dafür waren im neuhumanistischen Konzept im Grunde nur vier Fächer vorgesehen: Griechisch, Latein, Deutsch und Mathematik. Diese Konzentration galt beiden Aufgaben als angemessen: Die Altertumskunde verkörperte einerseits eine Spitze der Wissenschaftsentwicklung, andererseits auch eine hohe Pädagogie, für die die Herausbildung der klassischen deutschen Literatur ein Exempel war. Schließlich schienen Sprachen mit entwickelter Flexion und Syntax in Verbindung mit Mathematik ein Prärogativ an logischer Disziplin zu besitzen. Dieses Curriculum aber ließ sich in der Schulwirklichkeit nicht halten. Der Siegeszug der »Großen Industrie« zwang dem Gymnasium im Lauf des 19. Jahrhunderts gleichberechtigte Konkurrenten mit didaktischer Orientierung bei den Naturwissenschaften und den modernen Sprachen auf, ein Prozeß, der im Jahre 1900 beendet war und den ich einleitend mit einer Dilthey-Notiz berührte. Daraus entwickelten sich dann im 20. Jahrhundert die Oberstufentypen der nun allgemein als »Gymnasien« bezeichneten Höheren Schule: Altsprachlicher, neusprachlicher, mathematisch-naturwissenschaftlicher, später auch sozialwissenschaftlicher, musisch-sportlicher, erziehungswissenschaftlicher Zweig, Wirtschaftsgymnasium, Technische Fachgymnasien, Abendgymnasien, Institute zur Erlangung der Hochschulreife. Zusammengehalten wurde diese unter dem Druck der einzelwissenschaftlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Ansprüche fast unaufhaltsam fortschreitende Oberstufendifferenzierung durch die didaktische Verpflichtung auf einen als »gymnasial« qualifizierten Fächerkanon. Der letzte überzeugende und einige Jahrzehnte für die Bundesrepublik auch schulpolitisch wirksame Versuch dazu war Wilhelm Flitners Lehre von den vier Initiationen:

Christliche Glaubenswelt, philosophisch-wissenschaftliches Problembewußtsein, exakt-naturwissenschaftliche Methode und die politische Gegenwart: keine genau definierten Fächer mehr, aber ein Rahmen, der in der administrativen Handhabung einen bestimmten Umkreis möglicher Gymnasialdisziplinen legitimierte.

Indessen: So eindrucksvoll die gymnasiale Tradition auch ist, so nötigte doch gerade die Substanz dieser Tradition schließlich dazu, von den Strukturen abzugehen, die eben diese Tradition zu verbürgen schienen, vom Kernkanon und von den Lehrplänen der Einzelfächer. Sowohl Wissenschaftspropädeutik als auch die für die Bildung unerläßliche Lernmotivation verlangen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts didaktische Konzeptionen, in denen die spezialisierten Wissenschaften im Blick auf technisch-ökonomische Verwertung zur Sprache gebracht werden. Genau das aber war der gymnasialen Tradition fremd. Denn die Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien erfolgte nie speziell und auf bestimmte Disziplinen bezogen, sondern allgemein in Form der »gelehrten« Bildung (im Unterschied zur »volkstümlichen« Bildung). Unter diesem Gesichtspunkt konnte der Anspruch einer »allgemeinen Hochschulreife«, d.h. der Vorbereitung auf alle wissenschaftlichen Studien, auch derjenigen, die gar keine Entsprechung als Schulfach hatten, erhoben werden, ja noch weitergehend, daß der Abiturient nicht nur auf alle Studien vorbereitet sei, sondern auf die gebildete Existenz schlechthin. In diesem Anspruch lag das öffentliche Ansehen des Gymnasiums begründet. Der gymnasiale Unterricht, insbesondere der der Oberstufe, hatte seine Legitimation im gesellschaftlichen Bewußtsein, weil der durch diese Inhalte umrissene Horizont von Wissen und Urteil die Gebildetheit der Person markierte.

Die so begründete Legitimationskraft ist aber geschwunden. Nicht mehr der Kanon, sondern die Differenzierungen repräsentieren mehr und mehr den propädeutischen Bezug auf die Wissenschaften und zwar in dem Maße, in dem die gymnasiale Oberstufe in einen Wettlauf mit dem Fortschritt der Einzelwissenschaften eingetreten ist. Gleichzeitig trifft der Oberstufenschüler immer seltener auf Menschen, auch unter seinen Lehrern, die ihm den Gesamtzusammenhang alles dessen, was er lernen soll, glaubhaft repräsentieren. Demgemäß wurde die Lernmotivation immer mehr durch den außersächlichen Druck des Berechtigungswesens gestützt oder gar völlig ersetzt. Diese Situation war auch mitbedingt durch eine veränderte gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums: Ursprünglich als Eliteschule für eine kleine Minorität der Jugend, die auf den Beruf des Juristen und des höheren Beamten vorbereitet werden sollte, konzipiert, erfuhr das Gymnasium im Zuge der industriellen und demokratischen Entwicklung eine gewaltige Expansion: Um 1800 von ca. 0,1% eines Jahrgangs besucht, 1900 von ca. 1-2%, 1950 von 12%, 1970 von 21% tendiert das Gymnasium dazu, »Haupt«-Schule zu werden, während die Hauptschule zur »Rest«-Schule wird. (In den Ballungszentren der Bundesrepublik war der Anteil der Hauptschüler eines Jahrganges bereits 1970 auf 35% eines Jahrgangs gesunken, während er im Bundesdurchschnitt noch knapp über 50% lag.)

[...]

Diese Sachlage erzwang Konsequenzen. Eine kurzfristig realisierbare Lösung, die die Kultusministerkonferenz im Jahre 1972 für alle Gymnasien in der Bundesrepublik vereinbarte und die in den letzten zwei Jahren auch tatsächlich überall

durchgeführt wurde, hieß: Preisgabe des ohnehin längst in zahlreichen Oberstufentypen aufgelösten Kanons von Fächern. Dann: Vermehrung der von der Schule angebotenen Fächer, im Prinzip auf alle Wissenschaften überhaupt, weil nach dem Verlust des Kanons nicht mehr sinnvoll begründbar schien, inwiefern einigen Disziplinen mehr als allen anderen und in ihrer Komposition besondere bildende Kraft zugesprochen werden dürfte. Schließlich hieß diese Lösung für den Schüler: Konzentration auf nur wenige Fächer. Jeder Schüler sollte also die Möglichkeit haben, aus einem größeren Angebot von Disziplinen einige als den ihm angemessenen Schwerpunkt zusammenstellen zu können. Damit sollte die sachbezogene Lernhaltung gestärkt, Leistungsfähigkeit und Bildungsertrag erhöht werden, zugleich auch die Entscheidungsfähigkeit des Schülers angesichts von Alternativen.

Für diese Oberstufenreform war nun entscheidend, daß die Konzentration des Lernens durch Schwerpunktbildung nicht durch Fächerzusammenstellungen und Gewichtungen für die Bildungsgänge curricular strukturiert wurde, sondern dem Schüler überlassen blieb. Denn aufgrund dieses Arrangements war die Curriculumentwicklung aus der schwierigen Lage entlassen, neue Verbindlichkeiten für einen Zusammenhang des Lernens namhaft zu machen. Nach der einmal getroffenen Entscheidung, die Reform in der angedeuteten Weise zu betreiben, konnte sich die curriculare Entwicklungsarbeit auf die Einzelfächer beschränken. Alle bisher bekannt gewordenen Publikationen, »graue Materialien«, Handreichungen und mündliche Berichte über die Praxis der Reform der gymnasialen Oberstufe bestätigen diese Annahme.

Das Modell der KMK-Reform der gymnasialen Oberstufe ist, noch bevor es Zeit zur Konsolidierung hatte, durch den Numerus clausus und die Normenbücher in die Nähe der eigenen Karikatur gerückt worden. Denn die individuellen Präferenzen der Schüler, über die die Schwerpunktbildung sich selber steuern sollte, deformieren sich zunehmend zu strategischen Überlegungen im Kampf um Notendurchschnitte. Obschon diese Kausalität unbestreitbar ist, muß doch gefragt werden, ob das KMK-Modell nicht auch unabhängig vom Numerus-clausus-Druck einen schweren strukturellen Mangel hatte, nämlich die Einzelfächer zu selbständigen Größen und definitiven Ansprüchen werden zu lassen, für den Zusammenhang des Lernens aber keine Verbindlichkeiten zu setzen, keine Haftung für Sinn und Struktur des Curriculums zu übernehmen und sich also der pädagogischen Verantwortung durch Rückzug auf die Formalismen der Pflichtbindungen und Normenbücher zu entziehen.

Es gibt daneben eine zweite, komplexere, mehr nur erwogene als realisierte Möglichkeit curricularer Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe, die die Schwerpunktbildung nicht allein den individuellen Präferenzen der Schüler überlassen würde. Die Schwerpunkte wären hier vielmehr in ihrer Fächer- und Kursfolge an sachlogischen Strukturen orientiert. Zwar stünden sie der Wahl des Schülers frei, aber aufgrund einer Wahl stellen sie den Schüler in eine zwingende Verbindlichkeit ein: Er müßte alles das lernen, was in diesem Zusammenhang notwendig ist, um die jeweils definierten Qualifikationen zu erlangen. Für die Curriculumentwicklung wäre das eine schwierigere Aufgabe als bei der ersten Möglichkeit. Zwar dominierte auch hier eine fachdidaktische Orientierung, aber nicht im Sinne einer Freigabe der Fächer zu autonomer Entwicklung, sondern gerade umgekehrt als eine noch strengere

Befragung ihrer pädagogisch-didaktischen Leistungsfähigkeit als im alten Kanon, nämlich als ihre Auslegung auf Qualifikationsmerkmale von Schwerpunkten und Schwerpunktprofilen.

Die Motive für diese zweite Möglichkeit sind auf der Folie der ersteren schnell bezeichnet. Gemeinsamkeit besteht in der Einsicht, daß Konzentration des Lernens und zugleich Wahlmöglichkeiten eröffnet werden müssen (= Schwerpunktbildung), weiterhin, daß innerhalb des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts die ökonomisch-technologische Verwertung von Wissenschaft didaktisch einzuholen ist. Die Unterschiede aber ergeben sich aus dem bildungspolitischen Kontext. Die erste Möglichkeit setzt unbefragt voraus, daß durch die angezeigten curricularen Veränderungen die gymnasiale Oberstufe wieder voll funktionsfähig gemacht werden könne im Sinne ihrer traditionellen Aufgabe: elitäre Bildungsanstalt für die Minorität der Jugend, die ihre Berufsvorbereitung durch wissenschaftliche Studien erhält. Diese Voraussetzung ist aber schwerlich haltbar. Dafür sind im wesentlichen zwei Gründe namhaft zu machen. Der erste Grund ergibt sich aus dem Ansatz der KMK-Reform selber: Nach der Preisgabe des traditionellen Kanons ist der bisherige Legitimationsmodus für die Hochschulreife nicht mehr vertretbar. Entweder müßte nun die Schwerpunktbildung auf Studiengänge bezogen werden, d. h. daß die Hochschulreife auf Fachrichtungen zu begrenzen wäre nach Maßgabe der Leistungsfächer, die der Schüler für die Abiturprüfung wählt, eine Lösung, die der Deutsche Bildungsrat vorgeschlagen hat, oder aber daß sich die »allgemeine« Hochschulreife durch den Transfereffekt begründe, der vom wissenschaftspropädeutischen Unterricht in beliebigen Disziplinen erwartet werden könne. In beiden Fällen ist die Exklusivität der Gymnasialbildung dahin: Für jeden fachspezifisch konzentrierten, auf einem wissenschaftspropädeutischen Niveau liegenden Bildungsgang, auch innerhalb der beruflichen Ausbildung, müßte von nun an der gleiche Anspruch erhoben werden dürfen.

Noch wichtiger aber scheint ein zweiter, gleichsam externer Grund zu sein: Der relative Schulbesuch des Gymnasiums steigt stetig an.

Die Abiturientenquote erhöht sich von Jahr zu Jahr. Soll diese Entwicklung nicht aufgehalten oder gar rückgängig gemacht, sondern auch weiterhin gefördert werden, dann kann die gymnasiale Oberstufe ihre Absolventen nicht länger ausschließlich auf akademische Studien vorbereiten. Sie muß ihnen auch andere Berufschancen eröffnen. Die Verbindung des traditionellen Ziels der Studienvorbereitung mit dem bisher außerhalb der gymnasialen Intention liegenden Ziel, spezifische Berufsqualifikationen zu vermitteln, ist aufgrund der Bindung zur curricularen Schwerpunktbildung nahegelegt. Aber solche doppeltqualifizierenden Abschlüsse, die das Abitur mit berufsqualifizierenden Abschlußprüfungen verbinden, können gewiß nicht aufgrund individueller Präferenzen der Schüler erreicht werden, sondern nur durch eine curriculare Planung, die die jeweils maßgeblichen Verbindlichkeiten festlegt.

Damit aber wird folgendes sichtbar: Obschon hier die komplexere Möglichkeit der Curriculumrevision für die Oberstufe allein aus den Bedingungen des Gymnasiums erläutert wurde, weist das Ergebnis über diese Grenzen hinaus. Denn die Verbindung von Studienvorbereitung mit beruflichen Qualifikationen kann die gymnasiale Oberstufe nicht aus eigener Kraft und nur aufgrund einer systemimmanenten Curriculumrevision erreichen. Dazu bedarf es vielmehr der vollen organisa-

torischen und didaktischen Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Berufsausbildung.

[...]

Die Berufsausbildung ist gegenüber der gymnasialen Oberstufe der differenzierte Teil der Sekundarstufe II. Eine Schulform dieses Bereichs, die quantitativ den größten Anteil ausmachende Berufsschule, bildet mit der außerschulischen, betriebsgebundenen Lehrlingsausbildung das »duale System«, steht aber andererseits mit den übrigen beruflichen Schulen in einem eng organisatorischen Zusammenhang. Trotz dieser unübersichtlichen und vielgestaltigen Situation lassen sich doch die Entwicklungstendenzen in drei kurzen Punkten benennen.

(1) Berufsausbildung steht seit Beginn der Industrialisierung unter dem Druck sich verändernder berufsstruktureller Anforderungen. Diese Sachlage hat sich insofern verschärft, als die Veränderungen in vielen Bereichen schneller vor sich zu gehen beginnen als der Generationenwechsel. Unter diesen Bedingungen tendiert Berufsausbildung dazu, sich in ihrem praktischen Bereich, also dem der Vermittlung von Handfertigkeiten und Übernahme von akkumulierter beruflicher Umgangserfahrung relativ zu entspezialisieren, weil die Ausbildung über den aktuellen Stand hinaus nur den Einblick in das bewegende Prinzip von Veränderung eröffnen, nicht auf die konkret noch gar nicht vorhandenen und im einzelnen auch nicht voraussagbaren Anforderungen vorbereiten kann. Demzufolge orientiert sich die Ausbildung stärker an Wissenschaften und wird zugleich lehrgangsgebundener und systematischer. Die technologischen Disziplinen sind zwar sehr differenzierte und spezialisierte Wissenschaften, aber als Wissenschaften haben sie einen Abstraktionsgrad, der mit der Spezialisierung von Handfertigkeiten und Umgangserfahrungen nicht viel gemein hat. Von daher tendiert die neuere Curriculumentwicklung gegenläufig zum traditionellen, an Handfertigkeiten und an der Ladentischperspektive orientierten Berufsschulunterricht.

(2) Die Höherqualifizierung der Ausbildung über Verwissenschaftlichung und Theoretisierung ist allerdings nicht durchgängig. Gegenläufige Tendenzen sind mindestens ebenso häufig. Aber auch an Stellen, an denen der technische Fortschritt zur Dequalifizierung von Arbeitskräften führt, muß, wenn nicht ein rigider Manpower-Ansatz der berufspädagogischen Weisheit letzter Schluß sein soll, die Ausbildung wissenschaftlicher werden. Denn der Typus von Wissenschaft, der den traditionellen gymnasialen Oberstufenkanon desavouiert und der die Berufsausbildung in ihren fortgeschrittenen Formen zur Theoretisierung zwingt, ist der gleiche, der die Dequalifizierung von Arbeitsplätzen bewirkt: Er ist der Schlüssel zum Verständnis der technischen Zivilisation. Sofern und soweit diese Zivilisation ihr Bewegungsmoment unter Umgehung des Bewußtseins der handelnden Menschen durchsetzt, tendiert sie dazu, den Bürger im Namen eines vorgeblich wissenschaftlichen Sachzwangs politisch zu entmündigen. Das aber widerspricht dem Selbstverständnis einer demokratischen Gesellschaft.

(3) Die traditionellen, wissenschaftsfernen Formen der Berufsausbildung die unter Umgehung des Bewußtseins der Lernenden auf Anpassung, Gewöhnung, Nachahmung und Gehorsam abgestellt waren, werden nicht mehr als selbstverständlich hingenommen. Wissenschaftsorientierung und politische Reflexivität sind

durchgreifende und allgemein anerkannte Gesichtspunkte für die Reform der Berufsausbildung in Schulen und Betrieben.

Diese drei angedeuteten Entwicklungslinien sind freilich nur vermittelt eines stark nivellierenden Abstraktionsprozesses bestimmbar. Die realen Bedingungen der Curriculumrevision für Einrichtungen der Berufsausbildung sind in den verschiedenen Fachrichtungen und Branchen, den drei Lernorten Schule, Betrieb und Lehrwerkstatt, auf den differenzierten Niveaustufen für Abschlüsse in den verschiedenen Formen berufsbildender Schulen (Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule, Einrichtungen des zweiten Bildungsweges) von einer Fülle weiterer Faktoren beeinflusst. Gleichwohl gibt es eine wichtige Gemeinsamkeit: Im Gegensatz zu der erläuterten einzelfachlichen Orientierung der gymnasialen Oberstufe sind die entsprechenden Bemühungen für die Berufsausbildung durch das jeweils maßgebliche Ensemble von beruflichen Qualifikationsmerkmalen charakterisiert. Das Prinzip der Schwerpunktbildung, dem die Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe tastend zustrebt, ist recht eigentlich das Prinzip der berufspädagogischen Curriculumentwicklung.

[...]

Die relative Konvergenz der unabhängig voneinander in Gang gesetzten Entwicklungen in der gymnasialen Oberstufe und in den Einrichtungen der Berufsausbildung ist die objektive Voraussetzung dafür, daß Modellversuche für die integrierte Sekundarstufe II keinem abstrakten Konstruktivismus folgen müssen, sondern aus dem Regelsystem hervorzunehmen und zugleich ein qualitativ höheres Ziel als bewegendes Motiv verfolgen können. Dieses Motiv ist der Versuch,

- die durch das gegenwärtige Regelsystem selbst gesetzte Diskriminierung der Berufsausbildung zu überwinden;
- die Privilegierung der studienbezogenen Gymnasialbildung, soweit sie die Fortsetzung expansiver Bildungspolitik behindert, abzuschwächen;
- die pädagogische Haftung der Schule für den Gesamtzusammenhang dessen, was dem einzelnen an Lernleistung abverlangt wird, wieder herzustellen;
- und schließlich die Verbindung von studien- und berufsqualifizierender Ausbildung Wissenschaft und Technik auch als Instrumente gesellschaftlicher Herrschaft im Oberstufencurriculum thematisch zu machen.

Die Modelle für eine integrierte Sekundarstufe II sehen ein dreifach gegliedertes Unterrichtsangebot vor: einen obligatorischen Lernbereich, der allen Schülern der Sekundarstufe II gleiche Lerninhalte vorschreibt, im wesentlichen Gesellschaftslehre und Deutsch, dann einen Wahlbereich, der die Möglichkeiten von Kompetenzerweiterungen nach individuellen Interessen eröffnet, und – als Kernstück der curricularen Struktur – den Schwerpunktbereich. Dieser Schwerpunktbereich ist ausschlaggebend für das Gelingen oder Scheitern der Integration, damit auch für Gelingen oder Scheitern einer Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. Denn nur über diesen auch quantitativ den Hauptteil des Unterrichtsangebots ausmachenden Lernbereich kann der bisherige Gegensatz in der Substanz abgebaut werden. Gelungene Schwerpunktbildung heiße dann, daß die Vorbereitung auf wissenschaftliche Studien und auf unmittelbare Berufsausübung curricular identisch sind.

Demzufolge wäre unter einem »curricularen Schwerpunkt« zu verstehen die Auslegung derjenigen Bildungsgänge, die durch die gleiche Leitdisziplin und einen

systematisch verbundenen Funktionszusammenhang bestimmbar sind. Jeder dieser Schwerpunkte enthält eine größere Zahl miteinander verwandter, curricular verbundener und abschlußbezogener Schwerpunktprofile. Der Schüler wählt sein Profil – das Profil selbst ist vorstrukturiert. In der Kombination von studienvorbereitenden und berufsqualifizierenden Zielen und vermittelt über eine Didaktik der Wissenschaftspropädeutik kann es so zu einem System doppelqualifizierender Abschlüsse kommen, d.h. die Bildungsgänge führen zu Abschlußprüfungen, die mehrere Qualifikationen gleichzeitig enthalten.

So wie das einzelne Schwerpunktprofil und jeder Schwerpunkt mit seinen Profilen vorstrukturiert ist, so ist auch das Ensemble der Schwerpunkte selbst inhaltlich und qualitativ durchdacht. Die integrierte Sekundarstufe II kann nicht mit einer rhapsodischen Raffung mehr oder weniger zufällig definierter Schwerpunkte gelingen, vielmehr müssen die Schwerpunkte ein in sich stimmiges Gesamtsystem bilden. Ein solches Gesamtsystem ist einerseits gehalten, das Oberstufencurriculum in einer begrenzten, ausbildungsdidaktisch überschaubaren und schulpädagogisch handhabbaren Zahl von Schwerpunkten zu gliedern. Andererseits hat diese Gliederung zu gewährleisten, daß alle Ausbildungsberufe (mit den Abschlüssen: Facharbeiter, Geselle, Gehilfe), möglichst viele sinnvoll in die Sekundarstufe II einzubringende weiterführende berufliche Bildungsgänge (mit den Abschlüssen: Assistent, Techniker, Fachwirt u. ä.) und die studienbezogenen Bildungsgänge (mit den Abschlüssen: Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife) eingefangen werden. Für den Modellversuch Kollegstufe NW sind 17 solcher Schwerpunkte vorgesehen:

- SP 1: Mathematik/Philosophie
- SP 2: Naturwissenschaften
- SP 3: Rohstoffgewinnungs- und –verarbeitungstechnik
- SP 4: Elektrotechnik,
- SP 5: Maschinenbautechnik
- SP 6: Textil- und Bekleidungstechnik
- SP 7: Papier- und Drucktechnik
- SP 8: Verkehrstechnik
- SP 9: Siedlungsplanung und Bautechnik
- SP 10: Nahrungs- und Genußmitteltechnik
- SP 11: Medizin
- SP 12: Land- und Haushaltswirtschaft
- SP 13: Wirtschaftswissenschaften
- SP 14: Recht und Verwaltung
- SP 15: Erziehung und Soziales
- SP 16: Sprache und Literatur
- SP 17: Kunst, Musik, Gestaltung

Auf die Begründung will ich hier nicht im einzelnen eingehen; sie ist nicht zwingend in dem Sinne, als ob nicht auch andere gute Lösungen denkbar wären. Jedenfalls aber erfüllt dieses System von 17 Schwerpunkten die angedeuteten Bedingungen und berücksichtigt über dies noch eine Reihe von extern gesetzten Rahmendaten. Ein solches Gesamtsystem der Schwerpunkte muß ja z. B. auch kompatibel sein mit

der in der Reform der Berufsausbildung aktuell gewordenen, aber noch nicht abgeschlossenen Abgrenzung von Berufsfeldern für die Berufsgrundbildung.

[...]

Wenn ich gefragt werde, ob nach meiner Einschätzung die Kollegstufe realisiert werden wird, kann ich darauf ehrlicherweise nur sagen: Es besteht die Möglichkeit. Wird sie realisiert, so wird das Motiv der Erprobung aber nicht in der möglichen pädagogischen Verbesserung liegen, sondern in dem Interesse des Staates, seine Planungs- und Eingriffsmöglichkeiten im Ausbildungssektor zu erweitern. Numerus clausus, Lehrstellenknappheit und Jugendarbeitslosigkeit setzten die Bildungspolitik unter Legitimationsdruck. Die unmittelbare Reaktion darauf sind bundesweite restriktive Regelungen des Zugangs zu weiterführenden Bildungsgängen. Aber eine erneute Verschärfung der selektiven Funktion im Bildungswesen ist für unseren Staat keine dauerhafte Lösung. Denn die Entlastung beim Hochschulzugang, die die restriktive Politik vielleicht bringen kann, wird erkaufte durch Legitimationskrisen an anderen Stellen des Bildungswesens, nur eben mit einer zeitlichen Verzögerung, so gewiß bei der Auslese für das Gymnasium, bei der Rückentwicklung des zweiten Bildungsweges, bei der Abschnürung der Berufsausbildung von höherqualifizierten Abschlüssen. Das alles ist auf die Dauer politisch ebenso wenig tragbar wie die Übel, denen die restriktiven Maßnahmen abhelfen sollen. Unsere Republik ist also auf ein Bildungswesen angewiesen, welches ein sehr viel flexibleres Intervenieren des Staates als bisher erlaubt: horizontale und vertikale Durchlässigkeit, zuverlässige Prognosen über Zahl und Art der zu erwartenden Abschlüsse, unmittelbar wirksame Lenkung der Schülerströme auf bestimmte Schwerpunkte und Qualifikationsmerkmale – solche Stichworte verweisen auf die Bedingungen, unter denen die Administration eine Fortsetzung expansiver Bildungspolitik für denkbar hält, ohne in Absurditäten zu geraten. Daher ist die Durchsetzung der Interpretationskonzepte [sic!] langfristig wahrscheinlicher als die Erhaltung der vertikal gegliederten, stufenübergreifenden Schultypen. Denn das System integrativer Stufenschulen ist eben die produktive Antwort gegenüber einer rein quantitativen Expansion oder Drosselung des Gymnasialbesuchs. Das meinte ich, als ich zu Beginn meiner Ausführungen sagte, daß das Kollegschulkonzept Lösungen antizipierte, die über die Gesichtspunkte der euphorischen Phase hinausweisen auf Probleme, die für die meisten Bildungspolitiker erst heute sichtbar geworden sind. Nur dann, wenn die Abiturprüfung auch eine Berufsqualifikation einschließt, wird die Entkoppelung von Bildungsstand und dem Recht auf Hochschulzugang sozial vertretbar, wie gleichzeitig die Berufsbildung durch eben diese Verbindung den Anschluß an die politische Funktion des Berechtigungswesens gewinnen und damit aus ihrer durch das gegenwärtige Bildungssystem selbst gesetzten Diskriminierung heraustreten kann.

(Auszüge aus: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg. 1977, Nr. 3, S. 329–343.)