

Kutscha, Günter

"Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - verwaltete Krise

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 55-72



Quellenangabe/ Reference:

Kutscha, Günter: "Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - verwaltete Krise - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 55-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141967 - DOI: 10.25656/01:14196

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141967>

<https://doi.org/10.25656/01:14196>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- WOLFGANG FISCHER Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1
- DIETER SCHMIED Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11
- DIETER SCHMIED Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31
- GÜNTER KUTSCHA „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55

Literaturberichte:

- DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Heydorns Bildungstheorie 73
- KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93
- HANS SCHEUERL Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- PETER VOGEL Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123
- KLAUS BECK Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139

III. Besprechungen:

- BARBARA SCHENK Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155
- HERWART KEMPER Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160
- KONRAD MACHT Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167
- Pädagogische Neuerscheinungen 173

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: *„Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: *On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)* 1

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: *Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)* 11

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: *Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)* 31

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis 55

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: *Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)* 73
 KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: *The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)* 93
 HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany 111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: *A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem* 123

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

„Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – verwaltete Krise

1. Einführung und Ausgangsthese

Als „Berufsschulen“ werden nach der amtlichen Schulstatistik für die Bundesrepublik Deutschland „Einrichtungen im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht“ bezeichnet, die die Aufgabe haben, „die Allgemeinbildung der Schüler zu vertiefen und die für den Beruf erforderliche fachtheoretische Grundausbildung zu vermitteln. Sie werden in der Regel von Jugendlichen nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr oder bis zum Abschluß der praktischen Berufsausbildung besucht“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 1980, S. 8). Die der Berufsschule definitiv zugewiesene Doppelfunktion der Vermittlung allgemeiner und fachtheoretischer Bildung entspricht bildungspolitisch erklärtem Willen und geltendem Recht. Das ist an den Schulgesetzen der Länder ebenso ablesbar (vgl. z. B. Niedersächsisches Schulgesetz i. d. F. vom 21. Juli 1980) wie an dem Beschluß der KULTUSMINISTERKONFERENZ über die „Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens“, wonach die Berufsschule „dem Schüler allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln“ habe (KMK 1975).

Obwohl es über die politische und rechtliche Verbindlichkeit des Allgemeinbildungsauftrages der Berufsschule keinen Zweifel gibt, sind die Fragen in bezug auf Legitimation, Funktion und Effizienz der Allgemeinbildung in der Berufsschule, der nach Schülerzahl gewichtigsten Schulform in der Sekundarstufe II, völlig ungeklärt. Das ist erstaunlich; denn kein anderes Thema hat die Berufspädagogik seit den ersten Ansätzen ihrer bildungstheoretischen Grundlegung so stark beschäftigt wie das im Titel des berühmten Vortrags von EDUARD SPRANGER auf dem Deutschen Fortbildungsschultag von 1920 angesprochene Verhältnis von „Allgemeinbildung und Berufsschule“ (SPRANGER 1920). Der Verweis auf die berufspädagogischen Klassiker wäre jedoch irreführend, würde nicht hinzugefügt, daß sich in der neueren Berufsschulliteratur eine deutliche Zurückhaltung gegenüber grundsätzlichen Fragen bezüglich der Konstitutionsproblematik des Berufsschul-Curriculum abzeichnet. Man kann geradezu von einer „fachdidaktischen Wendung“ in der berufspädagogischen Diskussion sprechen, womit ich andeuten möchte, daß Probleme der Einzelfächer der Berufsschule im Vordergrund wissenschaftlichen Interesses stehen, zunehmend auch jener des allgemeinen Lernbereichs. Was nun diesen betrifft, so läßt es sich kaum ein Fachdidaktiker nehmen, die Situation des jeweils von ihm behandelten Unterrichtsfaches im Krisenvokabular zu beklagen. Von der „Krise des Religionsunterrichts“ ist ebenso die Rede (RELIGIONSUNTERRICHT 1977) wie von der „katastrophalen Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen“ (GRUNDMANN 1979), von der „fortdauernden Misere“ des Berufsschulsports (NAUL 1982) wie vom „Teufelskreis“, in dem sich dieser bewege (LUTTER/LIEFLÄNDER/HELD 1978).

Zieht man das Fazit aus der fachdidaktischen Diskussion der vergangenen Jahre, so drängt sich die Vermutung auf, daß nicht nur die einzelnen Fächer, sondern der allgemeine

Lernbereich an der Berufsschule schlechthin in einer Krise stecke. Historisch betrachtet ist der Unterricht in den sogenannten allgemeinbildenden Fächern der Berufsschule nie über den Zustand krisenhafter Deformationen hinausgekommen, woran auch die ordnungsgemäße Einführung neuer Lehrpläne und Stundentafeln nichts änderte. Offenbar lassen die strukturellen Bedingungen der Berufsschule im dualen System weniger Möglichkeiten der Problemlösung zu, als zur Beseitigung anhaltender Störungen des Unterrichts und der sozialen Beziehungen zwischen den in ihm handelnden Individuen in Anspruch genommen werden müßten. Diese Hypothese bedarf einer differenzierten Prüfung, was aufgrund der derzeitigen Datenlage vorerst nur anhand ausgewählter Indikatoren möglich ist. In den folgenden Ausführungen werde ich nach einer Präzisierung der begriffsbestimmenden Merkmale des „allgemeinen Lernbereichs“ und einer Spezifizierung der damit verbundenen Legitimationsproblematik zunächst auf deskriptiver Ebene einige diesen Bereich insgesamt betreffende Struktur- und Funktionsdefizite darlegen, um anschließend am Beispiel der politischen Bildung in einer systematisch orientierten Ausdeutung ihres geschichtlich vermittelten Funktionszusammenhangs meine Ausgangshypothese zu erhärten.

2 Der allgemeine Lernbereich der Berufsschule: *Legitimationsproblematik, Struktur und Funktion*

Der Ausdruck „allgemeiner Lernbereich der Berufsschule“ und dementsprechend „Allgemeinbildung in der Berufsschule“ soll in den folgenden Ausführungen als Terminus zur Bezeichnung des Lernprogramms jener Fächer verwendet werden, deren Unterricht obligatorisch ist für *alle* Schüler und Schülerinnen der Berufsschule in Teilzeitform, unabhängig von deren Zugehörigkeit zu bestimmten Berufsfeldern und beruflichen Fachrichtungen. In dieser Begriffsbestimmung wird der überindividuelle Verpflichtungscharakter in bezug auf alle dem System Berufsschule zugehörigen Schüler und Schülerinnen als wesentliches Merkmal des allgemeinen Lernbereichs hervorgehoben. Das ist unter pädagogischen Legitimationsaspekten betrachtet eine bedeutsame Kennzeichnung (vgl. RUHLÖFF 1975, S. 107ff.); denn was für alle Schüler und Schülerinnen der Berufsschule – unabhängig vom angestrebten Beruf und von der sozialen Stellung im Beruf – verpflichtend sein soll, bedarf besonderer Begründung. Doch nicht minder begründungsbedürftig ist die Formulierung eines speziellen Begriffs allgemeiner Bildung für die Berufsschule; denn sofern Bildung auf etwas Allgemeines abzielt, kann sie – bildungstheoretisch stringent argumentiert – nicht nur in Beziehung auf eine bestimmte Klasse von Individuen für verbindlich erklärt werden. Tatsächlich verbergen sich hinter der widersprüchlichen Rede von der „Allgemeinbildung in der Berufsschule“ spezielle, historisch bedingte Zielsetzungen, die auf den Stellenwert der Berufsschule im öffentlichen Bildungswesen und auf deren Funktionen im gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang verweisen. Bevor ich darauf näher eingehe, möchte ich auf der Grundlage derzeit geltender Lehrpläne und Stundentafeln in knappen Zügen die Struktur des allgemeinen Lernbereichs, das geplante und realisierte Lernangebot auf Fächerebene skizzieren.

Lehrpläne und Stoffverteilungspläne erlauben keine unmittelbaren bzw. validen Rückschlüsse auf die tatsächlichen Unterrichtsverhältnisse, schon gar nicht auf die tatsächlich erreichten Unterrichtsziele. Sie geben jedoch Auskunft über zwei bedeutsame Strukturparameter des curricularen Vermittlungsrahmens:

- die Fächergliederung als Indikator für die Grenzstärke der Unterteilung des Schulwissens nach unterschiedlichen, von einander gesonderten Wissensbereichen sowie als Ausdruck des Verhältnisses zwischen geplanten Lehrstoffen und den aus der Vermittlung ausgeschlossenen Wissensinhalten,
- die Zeitvorgaben und -einteilung als Maß für die relative Bedeutung der im Curriculum vorgesehenen Inhalte (vgl. BERNSTEIN 1971, S. 145 ff.).

Bezogen auf diese Strukturparameter läßt die Entwicklung des Berufsschul-Curriculum zwei Grundtendenzen erkennen: zum einen die Tendenz zur Ausweitung des allgemeinen Lernbereichs, absolut wie auch relativ zum Gesamtstundenvolumen der Teilzeitberufsschule, zum anderen die Tendenz der Separierung des allgemeinen vom beruflichen Lernbereich in Verbindung mit einer stärkeren Ausdifferenzierung nach Einzelfächern. Das ist im größeren Zeithorizont unmittelbar erkennbar, wenn man die gegenwärtigen Lehr- und Stoffverteilungspläne etwa vergleicht mit den preußischen Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen vom 1. 7. 1911 (in: HOMMER 1925, S. 589 ff.); sie werden in der berufspädagogischen Literatur vielfach als curriculärer Markstein auf dem Wege der Umwandlung der allgemeinen Fortbildungsschule in die nach Berufen und aufsteigenden Fachklassen gegliederte Berufsschule im dualen Ausbildungssystem heutiger Prägung interpretiert. Nach den preußischen Bestimmungen waren für die Unter-, Mittel- und Oberstufe der gewerblichen Fortbildungsschule jeweils 6 Wochenstunden Unterricht vorgesehen, davon wiederum entfielen jeweils 2 Wochenstunden auf die Fächer Berufs- und Bürgerkunde, Rechnen und Buchführung, Zeichnen (vgl. Abb. 1). Das Sammelfach „Berufs- und Bürgerkunde“ deutet darauf hin, daß der berufsfachliche Unterricht im Ansatz noch ganzheitlich angelegt war – die didaktische Ausformung der Technologie einzelner Berufe und Berufsgruppen stand erst in den Anfängen – und daß der politische Unterricht nach den Absichten der Schulverwaltung im engen Zusammenhang mit der Berufskunde vermittelt werden sollte.

Abbildung 1: Studententafel nach den preußischen Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen vom 1. 7. 1911

Stufen Fächer	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Σ
Berufs- und Bürgerkunde	2	2	2	6
Rechnen und Buchführung	2	2	2	6
Zeichnen*	2	2	2	6
Σ	6	6	6	18

* oder Fachkunde für solche Berufe, die des Zeichnens nicht bedürfen, z. B. für Bäcker, Fleischer usw.

Quelle: Der Minister für Handel und Gewerbe: Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher und kaufmännischer Fortbildungsschulen und kaufmännischer Fachklassen an gewerblichen Fortbildungsschulen, Berlin 1. 7. 1911 (IV 6277). In: HOMMER, O.: Das Recht der gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen in Preußen, Essen 1925, S. 589 ff.

Im Vergleich sei die derzeit geltende Rahmenstundentafel für Berufsschulen (mit Ausnahme des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung) in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1976 betrachtet (vgl. KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1976; Abb. 2). Ihre hervorstechenden strukturellen Merkmale gegenüber den 1911er Bestimmungen sind: jdie mit 12 Wochenstunden doppelte Unterrichtszeit, die Aufteilung des Lernangebots nach allgemeinem Bereich, Schwerpunktbereich und Wahlbereich sowie die relativ starke Untergliederung nach Einzelfächern, deren Lehrpläne – sowohl für die berufsbezogenen Technologien als auch für die Fächer des allgemeinen Lernbereichs – in stark spezialisierter Form nach fachsystematischen Gesichtspunkten aufgebaut sind. Der allgemeine Lernbereich umfaßt mit insgesamt einem Drittel der Gesamtstundenzahl und jeweils einer Wochenstunde die Fächer Religionslehre, Politik, Deutsch und Sport.

Abbildung 2: Rahmenstundentafel für Berufsschulen (mit Ausnahme des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung) in Nordrhein-Westfalen

I. Allgemeiner Bereich		Wochenstundenzahl	
Religionslehre	1		
Politik	1		
Deutsch	1		
Sport	1	4	
		<hr/>	
II. Schwerpunktbereich			
Wirtschaftslehre	1		
Technologie	2		
Mathematik	1		
Technisches Zeichnen/ Technologische Übungen/ Gestalterisches Zeichnen	2	6	
		<hr/>	
III. Wahlpflichtbereich			
Berufsbezogene Kurse	2	2	
		<hr/>	
		12	

Quelle: Runderlaß des Kultusministers vom 10. 6. 1976 – III B 2/3.36-21/0-992/76. In: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung 1976, S. 356.

Was hier über den allgemeinen Lernbereich an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen ausgesagt ist, darf jedoch nicht auf das gesamte Bundesgebiet übertragen werden. Streng genommen gibt es für die Berufsschüler und -schülerinnen in der Bundesrepublik nur ein gemeinsames, allgemein verpflichtendes Lerngebiet: den politischen Unterricht, angeboten unter den Fachbezeichnungen „Gemeinschaftskunde“, „Sozialkunde“ oder „Politik“. Ansonsten sind die Lehrpläne für den allgemeinen Lernbereich der Berufsschule in den Bundesländern nach Stundenanteil und Unterrichtsfächern höchst uneinheitlich gestaltet. Hinsichtlich des Zeitvolumens schwankt das geplante Unterrichtsangebot für den allgemeinen Lernbereich zwischen zwei und fünf Stunden oder – jeweils in Relation zur Gesamtstundenzahl gesetzt – zwischen 25 und über 40%. Die Zusammensetzung des

Abbildung 3: Wochenstundenzahl im allgemeinen Lernbereich der Teilzeit-Berufsschule nach Fächern und Ländern (gemäß neuester Erläufung)

Länder Lernbe- reiche/Fächer	Baden- Württem- berg	Bayern	Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Nieder- sachsen	Nordrhein- westfalen	Rhein- land Pfalz	Saar- land	Schleswig- Holstein
I Allgemeiner Lern- bereich											
Religion/Ethik	1	1	-	-	-	1	1*	1	1	1	-
Deutsch	1	1	2	1	1	1	-	1	1	1	-
Politik/Sozialkunde	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Wirtschaftslehre	1	1	-	-	-	1	-	-	1	-	1
Sport	-	-	1	1	1	1	1*	1	1	1	-
Insgesamt	4	3	5	4	4	5	2	4	5	4	2
II Berufsbezogener Lernbereich (einschl. Wahlpflichtbereich)	9	9	7	8	8	7	6	8	8	8	6
III Gesamtstundenvolumen (Wochenstundenzahl)	13	12	12	12	12	12	8	12	13	12	8

* Die beiden Fächer jeweils im 14tägigen Wechsel

allgemeinen Lernbereichs ist keineswegs allein abhängig von der verfügbaren Stundenzahl. So z. B. ist für Schüler der Teilzeitberufsschule in Schleswig-Holstein bei insgesamt 8 Wochenstunden, davon 2 für die allgemeinen Fächer, neben dem obligatorischen Unterricht in Gemeinschaftskunde (eine Wochenstunde) das Fach Betriebswirtschaft (eine Wochenstunde) vorgeschrieben, während im benachbarten Niedersachsen bei gleichen Stundenzahlen neben Gemeinschaftskunde (eine Wochenstunde) die Fächer Religion und Sport mit einer Wochenstunde jeweils im 14tägigen Wechsel zur Pflicht gemacht werden. Die bayerischen Studentafeln enthalten, um ein letztes Beispiel anzuführen, im allgemeinen Lernbereich weder Wirtschaftslehre noch Sport, dafür neben Religionslehre und Sozialkunde das Fach Deutsch.

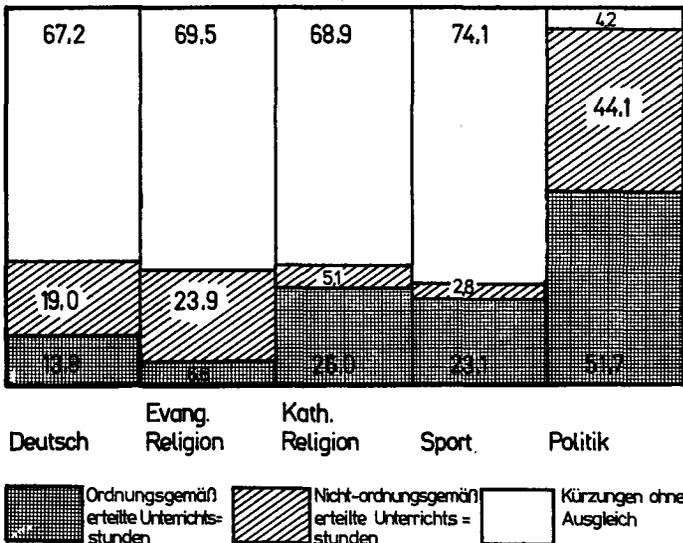
Weitere Unterschiede zwischen den Bundesländern können dem synoptischen Überblick entnommen werden (vgl. Abb. 3). Bei den Angaben für den allgemeinen Lernbereich ist zu berücksichtigen, daß es innerhalb der Länder noch zusätzliche Differenzierungen gibt, die von Sonderbedingungen einzelner Berufe und Berufsfelder wie auch von der Organisationsform der Berufsschule nach Stufen (Grund- und Fachbildung, mit und ohne Berufsgrundbildungsjahr) und Zeitverteilung (mit und ohne Blockunterricht) abhängen. Kurzum, es ist bislang nicht gelungen, die im Anspruch des allgemeinen, d. h. für alle Berufsschüler und -schülerinnen identischen Lernbereichs vorausgesetzte Einheitlichkeit didaktisch einzulösen, was darauf schließen läßt, daß dieser Bereich nach den jeweils vorherrschenden bildungspolitischen Zielvorstellungen unterschiedliche Funktionen zu übernehmen hat, wobei nicht einmal politischer Konsens darüber besteht, ob an dem überindividuellen Verpflichtungscharakter des allgemeinen Lernbereichs weiterhin festgehalten werden soll. Ein Beleg dafür ist der Antrag von Vertretern der Regierungspartei im Landtag Baden-Württemberg, die Landesregierung zu ersuchen, „Berufsschüler, die zehn Jahre lang allgemeinbildende Schulen besucht haben, vom Unterricht in allgemeinbildenden Fächern (mit Ausnahme von Religion) freizustellen“ (LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 1979). Bemerkenswert ist die Begründung dieses Antrags. Es wird behauptet, daß die sogenannte Schulmüdigkeit bei Schülern, die zehn Jahre lang eine allgemeinbildende Schule besucht haben, besonders groß sei und diese Schüler nur durch neue berufsbezogene Bildungsinhalte zu motivieren seien. Offenbar wird unterstellt, daß der allgemeine Lernbereich der Berufsschule nach Struktur und Funktion seiner Inhalte dem Lernangebot der allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I entspreche, er also die Funktion habe, Defizite namentlich bei Absolventen der neunjährigen Hauptschule auszugleichen, weshalb diese Schüler von der Pflicht zur Teilnahme am Unterricht des allgemeinen Lernbereichs ja nicht sollten dispensiert werden dürfen.

Die These von der Notwendigkeit des Defizitausgleichs für die volksschulentlassene Jugend ist so alt wie die Diskussion über die Einführung der Fortbildungs- bzw. Berufsschulpflicht selbst. Auf sie stützt sich wesentlich die Forderung nach Einbeziehung eines Teils der Fächer allgemeiner Schulen in das Berufsschul-Curriculum. Hierfür wird neuerdings noch ein anderer Grund geltend gemacht: nämlich der Berufsschule die Kompetenz zu geben, Abschlußzeugnisse auszustellen, die in ihren Berechtigungen dem Hauptschulabschluß gleichwertig sind (vgl. KMK 1979 a), oder darüber hinaus auch den Erwerb weiterführender Abschlüsse wie die Fachoberschulreife (KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1981) bzw. die Fachschulreife (MINISTER FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 1978) zu zertifizieren.

Obschon von Bildungspolitikern aller Parteien immer wieder behauptet wird, berufliche und allgemeine Lerninhalte seien trotz ihrer Ungleichartigkeit gleichwertig, deuten die Auflagen, unter denen der Berufsschule der Anschluß an das öffentliche Berechtigungswesen ermöglicht wird, darauf hin, daß hierfür weniger didaktische Äquivalenz- und Polyvalenzkriterien maßgebend sind als mehr die inhaltliche Deckungsgleichheit mit den Inhalten der allgemeinbildenden Schulen. Im Kampf um die Vergabe von Berechtigungen versucht die Berufsschule diesen Anforderungen durch Erweiterung des Angebots an nicht-berufsbezogenen Unterrichtsfächern Rechnung zu tragen. Daß ihr dies bislang nicht gelungen ist, zeigt die Zersplitterung und der Ausfall des Unterrichts im allgemeinen Lernbereich. Hierzu möchte ich einige Kennzahlen zur Struktur des realisierten Lernangebots im allgemeinen Lernbereich an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen einfügen. Sie sind anlässlich einer Pilot-Studie im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität-Gesamthochschule-Duisburg aus den Daten der Schulverwaltungsdatei zum Erhebungsstichtag 1. 10. 1980 errechnet worden und mit möglichen Fehlern der schulstatistischen Erhebungen behaftet; dennoch darf angenommen werden, daß sie das strukturelle Profil des fragmentierten Curriculum zuverlässig indizieren.

Bezogen auf die Soll-Werte für die nicht-berufsspezifischen Fächer wurden im Durchschnitt aller Teilzeit-Berufsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen nur 45,7% des geplanten Unterrichts erteilt, davon 25,6 Prozentpunkte ordnungsgemäß und 20,1 nicht ordnungsgemäß (d.h. durch fachfremde Lehrer, im Rahmen von Überstunden u. ä.). Über die Hälfte der geplanten Unterrichtszeit, 54,3%, fiel also aus. Dabei lassen sich in bezug auf die einzelnen Fächer, Berufsfelder und Fachklassen erhebliche Abweichungen

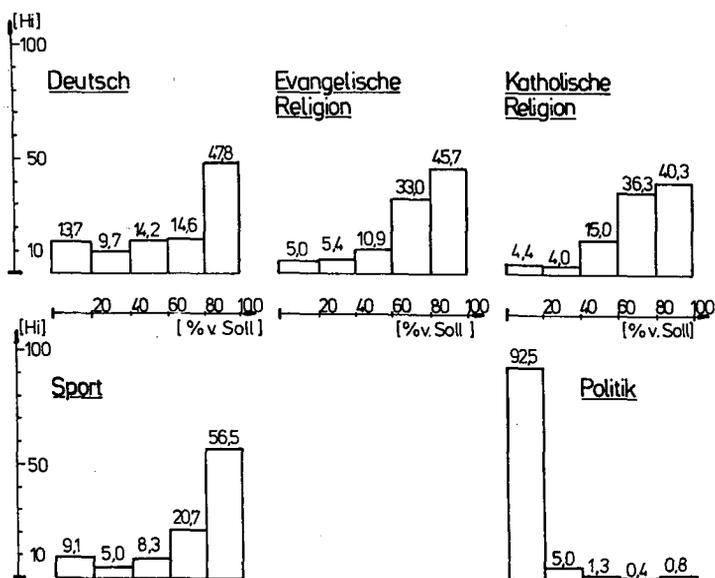
Abbildung 4: Unterricht in den Fächern des allgemeinen Lernbereichs an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen: Ordnungsgemäß und nicht ordnungsgemäß erteilter Unterricht und Kürzungen ohne Ausgleich (%-Anteile vom Stunden-Soll; Stand 1. 10. 1980)



Quelle: UVD-Statistik des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, eigene Berechnungen.

von den Durchschnittswerten feststellen. Teststatistisch hoch signifikant und bei Vergleich der fächerbezogenen Durchschnittswerte unmittelbar erkennbar (vgl. Abb. 4) sind die Differenzen zwischen den Ausfallquoten bei dem Fach Politik einerseits und den übrigen Fächern Deutsch, Religionslehre, Sport andererseits. Über alle Berufsschulklassen berechnet, fielen in Politik nur 4,2% des geplanten Unterrichts aus; demgegenüber betragen die durchschnittlichen Ausfallquoten in Deutsch 67,2%, in katholischer Religionslehre 68,9%, in evangelischer Religionslehre 69,5% und in Sport sogar 74,1%. Verteilt man die Ausfallquoten auf Prozentgrößenklassen (vgl. Abb. 5), treten die Diskrepanzen zwischen beiden Fächergruppen in der linksschiefen Verteilung bei Politik und der rechtsschiefen Verteilung bei den sonst genannten Fächern augenfällig hervor, d. h. bei den Ausfallquoten des Faches Politik konzentrierte sich der größte Teil der Fachklassen auf die niedrigste, bei allen anderen Fächern auf die höchste Prozentgrößenklasse.

Abbildung 5: Unterrichtsausfall in Fächern des allgemeinen Lernbereichs an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen: Verteilung der Fachklassenanteile (Hi) auf Prozentgrößenklassen der Kürzungen ohne Ausgleich (Stand: 1. 10. 1980)



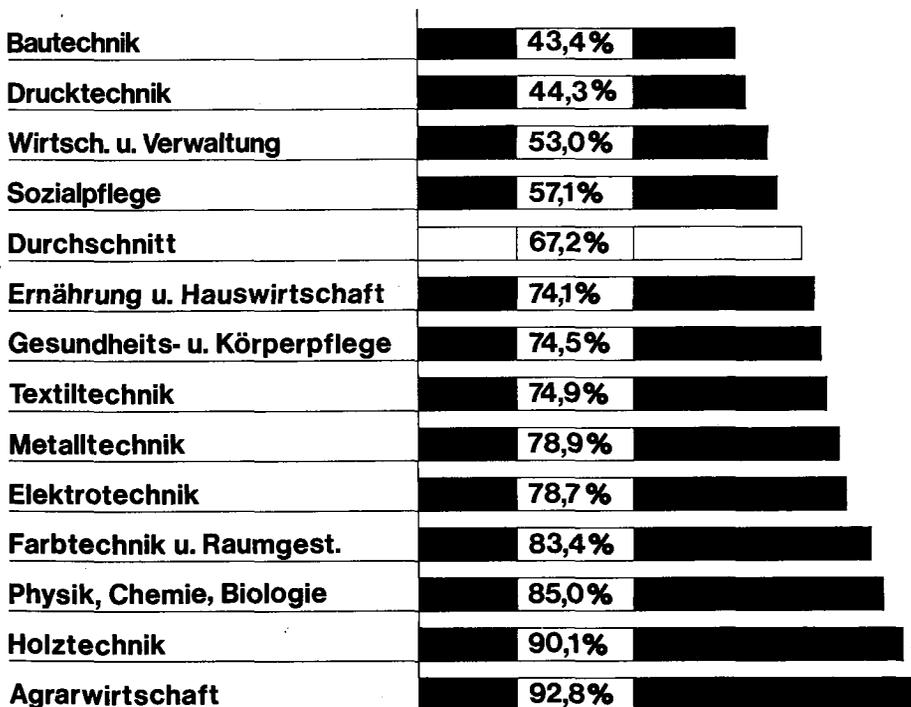
Quelle: Eigene Berechnungen (nach Daten der UVD-Statistik des Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen).

Hierzu im einzelnen: In Politik waren nach unseren Berechnungen 92,5% aller Fachklassen von Unterrichtskürzungen zwischen null und 20% betroffen; entsprechend niedrig, und zwar bei rund 1%, lag der Anteil der Klassen, in denen 80 bis 100% des geplanten Politikunterrichts ausfiel. Demgegenüber entfielen auf die extrem hohen Ausfallquoten

von 80 bis 100% immerhin 47,8% aller Fachklassen in Deutsch, 45,7% in evangelischer und 40,3% in katholischer Religionslehre sowie 56,5% in Sport.

Weitere strukturell bedeutsame Unterschiede ergeben sich bei der Auswertung des Zahlenmaterials nach Berufsfeldern und berufsbezogenen Fachklassen, wie etwa am Fach Deutsch zu belegen ist (vgl. Abb. 6). Die Ausfallquote dieses Faches lag bei Berufsfeldern mit betont sprach- bzw. kommunikationsbezogenen Qualifikationsanforderungen wie Drucktechnik (mit 44,3%), Wirtschaft und Verwaltung (mit 53,0%) und Sozialpflege (mit 57,1%) deutlich unter, bei Berufsfeldern mit stark materialgebundenen Anforderungen wie Holztechnik (mit 90,1%) und Agrarwirtschaft (mit 92,8%) erheblich über dem fachbezogenen Durchschnittswert (mit 67,2%). Eine Ausnahme bildet das Berufsfeld Bautechnik, das aufgrund des durch die Stufenausbildungsordnung von 1974 rechtsverbindlich vorgeschriebenen hohen Gesamtstundenvolumens für den Berufsschulunterricht in der beruflichen Grundbildung (20 Wochen) eine Sonderrolle einnimmt (vgl. Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft 1974).

Abbildung 6: Ausfallquoten im Fach Deutsch nach Berufsfeldern an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen, Stand 1.10. 1980



Quelle: Eigene Berechnungen (nach der UVD-Statistik des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen).

3. Politische Bildung und berufliche Sozialisation:

Prüfstein für die pädagogische Qualität „allgemeiner“ Bildung in der Berufsschule

Die mittels curricularer Richtwerte und schulstatistischer Kennzahlen beschriebenen Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern des allgemeinen Lernbereichs in der Berufsschule sind nicht zufälliger Art. Daß z. B. der Sportunterricht die höchste Ausfallquote aufweist – übrigens nicht nur in Nordrhein-Westfalen (vgl. u. a. LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 1980; BAYERISCHER LANDTAG 1981; BREMISCHE BÜRGERSCHAFT 1980; SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG 1978) –, hängt mit den für dieses Fach besonders nachteiligen *äußeren* Rahmenbedingungen der Berufsschule im dualen Ausbildungssystem zusammen, insbesondere mit zeitorganisatorischen Komplikationen, mit der – im Vergleich zum allgemeinen Schulwesen – extrem schlechten Ausstattung mit Sportanlagen u. ä., schließlich mit der noch immer unzureichenden Versorgung mit Fachlehrern (vgl. BIRINGER 1977; LUTTER u. a. 1978). Daraus darf freilich nicht der Schluß gezogen werden, daß das Fach mit den statistisch günstigsten Strukturkennzahlen, nämlich der Politikunterricht, auch die besten *pädagogischen* Erfolge im Sinne des vom Staat als Träger des Lehrplans ausdrücklich anerkannten „Prinzips des mündigen Bürgers, das auch im Arbeitsleben gelten soll“ (BUNDESREGIERUNG 1978, S. 1), erzielte.

Zunächst muß darauf hingewiesen werden, daß die statistisch geringe Ausfallquote des Faches Politik nichts über die tatsächliche Fragmentierung des Unterrichts im Schulalltag aussagt. Es gibt stichhaltige Hinweise darauf, daß es sich bei dem Lehrplan für den Politikunterricht um ein Curriculum handelt, dessen nach dem Unterrichtsverteilungsplan verfügbare Zeit vielfach für den berufsbezogenen Unterricht und für Zwecke der Vorbereitung auf die schulexterne Abschlußprüfung verwendet wird. Spezifische Inhalte der politischen Bildung nehmen demgegenüber in den Abschlußprüfungen einen äußerst geringen Umfang ein (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION VIERTER JUGENDBERICHT 1978, S. 49). Obschon zu vermuten ist, daß die hier angedeuteten Umstände beträchtliche Auswirkungen auf den Erfolg bzw. Mißerfolg des Politikunterrichts haben können, läßt sich auf dieser eher oberflächlichen Ebene nicht der bemerkenswerte Widerspruch erklären, daß einerseits der Politikunterricht nach geplantem und realisiertem Angebot wie kein anderes Fach des allgemeinen Lernbereichs im Curriculum der Teilzeit-Berufsschule verankert ist, daß sich andererseits, wie GREINERT (1975, S. 13) bezüglich dieses Paradoxon formuliert, „heute keine andere Schule ähnlich alarmierende Mißerfolge auf dem Gebiet der politischen Bildung vorhalten lassen (muß) wie gerade die Berufsschule“. Ich werde in den weiteren Ausführungen auf einige historisch vermittelte Bedingungs Momente dieses Zustands eingehen. Hierbei lasse ich mich von folgenden Aspekten leiten:

- Erstens stellt der Bezug auf die politische Aufgabe der Berufsschule das Kernstück des „klassischen“ berufspädagogischen Versuchs dar, die Allgemeinbildungsfunktion der Berufsschule im Kontext ihres gesellschaftlichen Verwertungszusammenhangs zu rechtfertigen, womit die Frage nach der Verbindlichkeit gesellschaftlicher Ordnungssysteme als Legitimationsgrund und Bezugspunkt allgemeiner Bildung aufgeworfen ist (systematischer Aspekt).
- Zweitens erlaubt es die verhältnismäßig gut abgesicherte Material- und Datenlage zur wissenschaftlichen Bestandsaufnahme des politischen Unterrichts an Berufsschulen,

vorhandene Defizite des allgemeinen Lernbereichs einigermaßen zuverlässig zu spezifizieren und deren Einflußfaktoren im Bedingungsgefüge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu lokalisieren (empirischer Aspekt).

- Drittens läßt sich am Nachweis der strukturell bedingten Krise des Politikunterrichts die Behauptung erhärten, daß die Revision des Berufsschulcurriculum unter dem Anspruch allgemein begründeter pädagogischer Zielsetzungen verwiesen sei auf die Reform der Sekundarstufe II insgesamt als Stufe der Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (bildungspolitischer Aspekt).

In didaktisch-curricularer Hinsicht erhielt die Berufsschule ihre formspezifische Struktur am Anfang dieses Jahrhunderts als eine auf den Beruf konzentrierte Unterrichtsanstalt für die dem Beschäftigungssystem als abhängige Erwerbstätige zugewiesenen Jugendlichen im Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren. Die damit vollzogene Ablösung vom Lehrgefüge der allgemeinen, schwerpunktmäßig auf die Wiederholung und Festigung der Volksschulkenntnisse abzielenden Fortbildungsschule wird nach verbreiteter Lehrmeinung auf das Werk von GEORG KERSCHENSTEINER zurückgeführt. Sowenig es zutrifft, daß die pädagogische Diskussion um die Entwicklung der Fortbildungsschule zur Berufsschule erst durch KERSCHENSTEINERS Preisschrift über die „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) ausgelöst wurde (vgl. KERSCHENSTEINER 1966, S. 5 ff.) – die entscheidenden Argumente findet man bereits in den während der 80er und 90er Jahre des 19. Jahrh. publizierten Beiträgen von FRIEDRICH RÜCKLIN, OSKAR PACHE, THEODOR SCHARF und weniger bekannten Diskussionsteilnehmern auf den Fortbildungsschultagen (vgl. ABEL 1963) –, sowenig überhaupt die real-historische Entwicklung des Bildungswesens und dessen funktional-strukturelle Formationen angemessen aus ideengeschichtlicher Sicht rekonstruiert werden können, so aufschlußreich ist doch der Befund, daß für das berufspädagogisch proklamierte Selbstverständnis der neuen Berufsschule jener Begründungsansatz legitimationswirksam wurde, wonach die Erziehung zum „allgemeinen Beruf“ des Staatsbürgers nur über den Weg der Ausbildung für die speziellen Berufe der Gewerbe möglich sei.

Der harte Kern staatsbürgerlicher, auf das Wertesystem des bürgerlichen Nationalstaates und die ihn erhaltenden Institutionen verpflichteten Erziehung sollte an den Köder egozentrischer Interessen gebunden und so den erwerbstätigen Jugendlichen schmackhaft gemacht werden (KERSCHENSTEINER 1966, S. 109). KERSCHENSTEINERS Köder-Metapher verweist – im Kontext der Verhältnisse seiner Zeit interpretiert – auf die der Verberuflichung der Fortbildungsschule zugrunde liegende politische Funktion, nämlich: die soziale Integration der Arbeiterjugend über die aufs Mittel zum Zweck mediatisierte Berufserziehung wirksamer zu fördern, als es die ältere allgemeine Fortbildungsschule je vermochte (vgl. GREINERT 1975, S. 80 ff.). Diese war ja nicht nur deshalb – aus Sicht der Staatsverwaltung nicht einmal primär – in Diskredit geraten, weil sie den berufsspezifischen Anforderungen der einzelnen Gewerbe nicht genügte, sondern weil offenkundig wurde, daß eine auf Wiederholung und geringfügige Erweiterung der Volksschulhalte, weithin auf die Vermittlung elementarer Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten beschränkte Schulanstalt die ihr zgedachte Funktion verfehlte, staatsloyale, gegen sogenannte „Umsturzparteien“ resistente Bürger und brauchbare, in ihren Wertorientierungen an überlieferte Sozialstrukturen der Ständegesellschaft angepaßte Arbeitskräfte zu erziehen. Die Umwandlung der allgemeinen zur beruflich gegliederten Fortbildungs-

schule unterlag, wiewohl sie auch den veränderten Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems Rechnung trug und darauf in legitimatorischer Absicht bezogen war, dem Primat sozialintegrativer Zielsetzungen. Bezeichnenderweise setzten KERSCHENSTEINERS Überlegungen zur Reform der Fortbildungsschule ja nicht bei der Frage an, wie der Nachwuchs zweckmäßig und effizient für die wirtschaftlichen Belange der Gewerbe zu schulen, sondern bei dem Problem, wie er am besten für den bürgerlichen Staat zu gewinnen sei. KERSCHENSTEINERS Antwort ist bekannt: Bei der Arbeit müsse angesetzt werden. „Haben wir hier den Knaben gewonnen, so haben wir hier sein Vertrauen, und haben wir sein Vertrauen, so haben wir seine Führung, seine sittliche wie seine intellektuelle“ (1966, S. 36f.).

In dem hier diskutierten Zusammenhang kann es nicht darum gehen, das Gesamtwerk KERSCHENSTEINERS zu würdigen. Zu Recht wird die darin enthaltene Leistung unter reformpädagogischem Aspekt noch heute als eine bedeutende anerkannt. Das aber verpflichtet auch zur Kritik, zumal wir von der Gegenwart aus sein Werk in Kenntnis wirkungsgeschichtlicher Zusammenhänge fundierter zu beurteilen vermögen, als KERSCHENSTEINER es selbst hätte tun können. In besonderem Maße gilt dies für die Einschätzung des politischen Moments in KERSCHENSTEINERS Konzeption staatsbürgerlicher Erziehung, deren Zielen sämtliche Unterrichtsbereiche der Berufsschule, die Berufskunde ebenso wie Gesundheitslehre, Religion, Spiel und Turnen, subordiniert sein sollten. Die Totalität dieses Ansatzes war für politischen Mißbrauch offen, auch und gerade für den totalitären Staat. Darauf hinzuweisen ist nicht überflüssig, weil in der berufspädagogischen Geschichtsschreibung immer noch vorzugsweise nach dem Muster verfahren wird, die nationalsozialistische Berufserziehung als einen durch besondere politische Umstände bedingten Ausnahmezustand zu eliminieren und die Gründungsperiode der Berufsschule gleich in die Wiederaufbauphase nach 1945 einmünden zu lassen. Tatsächlich jedoch sind in der nationalsozialistischen Berufsbildungstheorie und -praxis wesentliche Elemente des Ansatzes von KERSCHENSTEINER konsequent weiterentwickelt worden, zum Teil in unmittelbarer Anlehnung an Wort und Duktus seiner Schriften. Nahezu bruchlos wurde dessen Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung bereits 1933 von SÜDHOFF, Ministerialdirigent im preußischen Ministerium für Wirtschaft und Arbeit, in ein nationalsozialistisches Berufsschulprogramm umformuliert. Darin ist die Berufsschule „dem Dienst zum Staatsbürger und Menschen“ überantwortet, der Staat als „überindividuelles Wesen“ interpretiert, „das um seiner selbst willen dem einzelnen Opfer auferlegen muß“, und wiederum das gesamte Lernangebot der Berufsschule, namentlich auch Turnen und Sport sowie der Religionsunterricht, auf die Funktion staatsbürgerlicher Erziehung verpflichtet (SÜDHOFF 1933, S. 41 ff.).

Interessanter als solche hohlphrasigen Programmtexte sind zur Beurteilung der nationalsozialistischen Berufsbildungspolitik die eher nüchternen Berichte der Lehrplanungstechnologen, die zielstrebig auf die Verberuflichung der Berufsschule unter dem Primat der betrieblichen Berufsausbildung hinarbeiteten: der Einsicht folgend, daß der Arbeitsplatz die wirksamste Schule der Nation sei, an dem der Unterricht anzuknüpfen habe – zum Nutzen der Wirtschaft und die sie übergreifenden Zwecke des Staates. In diesem Sinne ist der Erlaß des Reichswirtschaftsministers an die Reichswirtschaftskammer vom 20. Juni 1940 zu verstehen, wonach die Zulassung zur Lehrabschlussprüfung nicht von der Erreichung des Berufsschulzieles abhängig gemacht werden dürfe; denn: „Wenn auch der

Berufsschulunterricht einen erheblichen Teil zur Erreichung des im Berufsfeld festgelegten Ziels der Ausbildung beitragen soll, so muß doch sein ergänzender Charakter beachtet werden. Die nationalsozialistische Berufserziehung will in möglichst vollkommener Weise die Jugendlichen durch das unmittelbare Betriebserlebnis formen und beruflich erziehen.“ (Kommentar in der Fachzeitschrift *Berufsausbildung in Handel und Gewerbe*, Abdruck in: PATZOLD 1980, S. 314).

Dementsprechend lag der Schwerpunkt nationalsozialistischer Berufsbildungsplanung bei der Entwicklung von Ordnungsmitteln für die betriebliche, insbesondere die industrielle Berufsausbildung, an die der Berufsschullehrplan angepaßt werden sollte. Das war wörtlich gemeint und unter dem Begriff des „Gleichlaufs“ zum Konstruktionsprinzip der Lehrplanentwicklung erklärt, der Vorschrift gemäß: „Auszugehen ist vom Berufsbild, Stoffe, die sich vom Berufsbild des Schülers nicht rechtfertigen lassen, sind nicht aufzunehmen“ (Runderlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 6. August 1937, betr. Lehrpläne für die berufskundlichen Fächer der gewerblichen, bergmännischen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschule; Abdruck in: KÜMMEL 1980, S. 108). Die nach diesen Grundsätzen vom Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe erstellten Reichslehrpläne tragen alle Grundzüge angeblich moderner Planungstechnologien der Curriculumentwicklung: Ableitung der Curriculumelemente aus Berufsbildern als den an beruflichen Lebenssituationen orientierten Qualifikationsbündeln, Operationalisierung von Lernzielen durch Angabe von Fertigkeitselementen in Verbindung mit Beherrschungsgraden und – spezifisch für die Berufsausbildung – zeitliche wie sachliche Abstimmung der betrieblichen Ordnungsmittel mit den schulischen Lehrplänen (vgl. BARTH 1939). Verglichen mit diesem Planungsaufwand für den Fachunterricht und dessen zentraler Stellung im Lehrplan der Berufsschule nimmt sich das im plumpen Parteijargon formulierte Programm für die Staatsbürgerkunde, die durchschnittlich im Umfang von einer Wochenstunde erteilt wurde, eher bescheiden aus (vgl. Erlaß des preußischen Ministers für Wirtschaft und Arbeit vom 31. Januar 1934, betr. staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerlichen Unterricht in den Berufs- und Fachschulen, Nachdruck in: KÜMMEL 1980, S. 167f.). Insgesamt erinnert die Konstruktion des Berufsschul-Curriculum an KERSCHENSTEINERS Diktum, daß der junge Staatsbürger bei seiner Arbeit „zu packen“ sei (KERSCHENSTEINER 1966, S. 36). „Arbeit ist der Beweis der Persönlichkeit“ hieß es bei den nationalsozialistischen Lehrplan-Konstrukteuren (BARTH 1939, S. 231), „Sachlichkeit“ sei die Forderung eines jeden Berufsbildes: „die ins Technische übersetzte Wahrheit und Gerechtigkeit“ (HEERING 1935, S. 18).

Daß die Integrationsfunktion staatsbürgerlicher Erziehung als die *spezielle* Funktion der *allgemeinen* Bildung für die arbeitende Jugend an der Berufsschule nur zu einem geringen Teil einem eigens dafür vorgesehenen Unterrichtsfach zuzurechnen ist, daß eine technologisch neutralisierte und gerade darin politisch mißbrauchbare „Sachlichkeit“ maßgeblichen Einfluß auf den politischen Sozialisationsprozeß der Heranwachsenden haben kann – um so mehr als die im frühen Alter aus der Vollzeitschulpflicht entlassene Jugend während der Lehrzeit in starkem Maße betrieblichen Sachzwängen mit gleichförmig restriktiven Umweltbedingungen unterworfen ist, die eher die Ausbildung und Verfestigung rigider Persönlichkeitsstrukturen als die Entfaltung flexibler subjektiver Handlungspotentiale begünstigt –, ließ sich nach den Erfahrungen im nationalsozialistischen Staat

nicht mehr übersehen. Dennoch blieben naheliegende Konsequenzen einer strukturellen Neugestaltung des beruflichen Ausbildungssystems nach 1945 aus. Die Gründe hierfür sind im Bericht des Chefs der Sektion für *Vocational und Agricultural Education* beim Amt des Hohen Kommissars für Deutschland, GEORGE W. WARE, über die „Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland“ angedeutet: „Wenn man alle ... Faktoren in Betracht zieht, ist die Berufserziehung im wesentlichen viel eher ein grundlegender Bestandteil der deutschen Wirtschaft als ein Teil des Schulsystems ... In einem sehr realen Sinne ist das System der dreijährigen Lehre ein System der billigen Arbeitskraft und stellt im gesamten einen wesentlichen Teil (mehr als 10%) der ganzen deutschen Arbeitskraft dar“ (WARE 1952, S. 38). Angesichts solcher Verhältnisse schätzte WARE realistisch ein, „daß jeder Versuch, der auf eine Änderung dieses überlieferten, traditionellen Systems hinzielt, auf starken Widerstand weiter Kreise stoßen würde“ (WARE 1952, S. 35).

Ohne diesen Hintergrund zu berücksichtigen, ist es kaum verständlich zu machen, warum im Rahmen der *reeducation* – „der für uns Deutsche beschämenden Weckung des politischen Gewissens für demokratische Spielregeln“ (BOKELMANN 1968, S. 41) – die Berufsschulreform kurzschlüssig auf das Unterrichtsfach Politik beschränkt blieb, wider bessere Einsicht in den Zusammenhang, den die Bedingungen beruflicher Sozialisation der politischen Bildung diktieren. Die Berufspädagogik hat im großen und ganzen während der Diskussion der 50er Jahre keinen nennenswerten Beitrag geleistet, diesen Sachverhalt kritisch aufzuklären. Im Gegenteil: Rückbezogen auf sich selbst, bemüht um die Anerkennung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, blieb sie weithin dem kulturpädagogischen Denken der 20er Jahre verhaftet und verstellte sich damit den Weg zu der drängenden Frage, wie denn unter den rapide sich verändernden Arbeitsbedingungen, angesichts von Arbeitslosigkeit und Dequalifizierungsprozessen Berufsausbildung überhaupt noch möglich sei. Während Berufssoziologen bereits Mitte der 50er Jahre auf die drohenden Folgen der Automatisierung hinwiesen (vgl. SCHELSKY 1957), Industriesoziologen die in unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen verankerten Gesellschaftsbilder bei Angestellten und Arbeitern nachwiesen (vgl. BAHRDT 1958; POPITZ u. a. 1957), ließ sich die Berufspädagogik noch bis in die 60er Jahre hinein ernsthaft auf die in SPRANGERS Bildungstheorie implizierte Prämisse einer prästabilierten Harmonie zwischen Kultur und individueller Entwicklung ein, in der Annahme, damit Berufserziehung als Bildung legitimieren zu können, woran doch so recht keiner glauben mochte. SPRANGER selbst äußerte sich in den 50er Jahren wiederholt zur Erziehungsaufgabe der Berufsschule. Seine Sätze reflektierten die Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte, doch die Konsequenzen waren rückwärts gerichtet, als gäbe es keine neuen Erfahrungen: „Die deutsche Berufsschule knüpft individualistisch an die einzelne Lehrwerkstatt an. Sie hält traditionalistisch an dem Handwerk als Urform der Produktion fest ... Die ethischen Eigenschaften nämlich, auf die es in der Arbeitswelt ankommt, wachsen überall aus sehr einfachen Wurzeln hervor, und eigentlich sind es überall die gleichen soliden Grundtugenden ... alle fordern den einen menschlichen Kern: den fleißigen, ehrlichen, der Sache sich hingebenden, den Gefährten zuverlässig verbundenen, treuen Arbeitsmenschen“ (SPRANGER 1968, S. 35, 41).

Die Versäumnisse in der Berufsbildungsreform als Voraussetzung auch einer Verbesserung der Ergebnisse politischer Bildungsmaßnahmen zeigten sich ungefähr ab Mitte der 60er Jahre in mehreren empirischen Untersuchungen über politische Einstellungen und

politische Sozialisationswirkungen in der Berufsschule. Eine der ersten Veröffentlichungen, die am Frankfurter Institut für Sozialforschung erstellte Studie „Erziehung zur Anpassung“ von BECKER, HERKOMMER, BERGMANN (1967), kam hinsichtlich der Einstellungstendenzen bei Volks-, Mittel- und Berufsschülern u. a. zu folgenden Ergebnissen: Dominanz des oberflächlich punktuellen Wissens, Mangel an Zusammenhagskenntnissen, Inkonsistenz der Einstellungen, bestenfalls oberflächliche Identifizierung mit demokratischen Prinzipien, stark ausgeprägte privatistische Haltung und unkritische Angepaßtheit an bestehende politische und gesellschaftliche Verhältnisse, verbreitete Personalisierung von politischen und geschichtlichen Abläufen, Neigung zu ahistorischem und biologistischem Denken und zur Umdeutung politischer Konflikte in „Naturkatastrophen“. Noch Ende der 60er Jahre konstatierte JAIDE (1970) bei den fünfzehn- bis neunzehnjährigen Jugendlichen bedenkliche faschistoide Tendenzen in Verbindung mit gravierenden Defiziten politischen Grundwissens, insbesondere bei den in praktischer Berufsausbildung stehenden Jugendlichen. Diese unterschieden sich nach den Befunden von JAIDE nicht nur in ihren Kenntnissen, sondern auch in der Struktur ihres Meinungsraumes und im politischen Engagement von ihren übrigen Alters- und Generationsgenossen; sie wiesen geringere historisch-politische Kenntnisse auf sowie geringere vopolitische und politische Aktivitäten und bevorzugten mehr „rückständige“ Meinungen im Sinne des sogenannten „Konservatismus der Unterschichten“ (JAIDE 1970, S. 667). Hinzuweisen ist schließlich noch auf die Ergebnisse der Lehrlingsstudien Anfang der 70er Jahre, wonach der Anteil der Berufsschüler, die eine Verminderung der Stundenzahl im Fach Politik wünschten, verhältnismäßig stark war, während demgegenüber der weitaus größte Teil der befragten Berufsschüler eine Verstärkung des Unterrichts in den berufsbezogenen Fächern wünschte (CRUSIUS 1973, S. 159, S. 174f.). Offensichtlich neigten die Berufsschüler dazu, die berufsqualifizierende Funktion der Berufsschule, bei aller Kritik an deren Mängeln, zu akzeptieren, den politischen Unterricht aber allenfalls als notwendiges Übel hinzunehmen.

Daran scheint sich bis heute kaum etwas geändert zu haben. Obwohl der Politikunterricht nach den vorliegenden Daten unter den Fächern des allgemeinen Lernbereichs der Berufsschule durch einen relativ geringen Stundenausfall herausragt und demnach eine gefestigte Stellung im Lehrangebot der Berufsschule einnimmt, deuten nahezu alle neueren empirischen Untersuchungen darauf hin, daß die vermeldeten Mißerfolge nach wie vor bestehen (vgl. u. a. IBRAHIM/PAUL-KOHLHOFF 1976; DAHEIM u. a. 1978; BÖTTCHER u. a. 1978; HOLTMANN 1979; GREINERT 1981). Offenbar haben weder die Berücksichtigung neuer didaktischer Konzeptionen in der Berufsschullehrerbildung (vgl. BÖTTCHER 1980), etwa die Rezeption der konfliktorientierten Politikdidaktik GIESECKES (1972) oder die konsequenter an der kritischen Theorie orientierten Positionen von GOTTSCHALCH (1969) und SCHMIEDERER (1972), noch die Entwicklung neuer Lehrpläne unter dem Anspruch von Emanzipation und Demokratisierung nachhaltigen Einfluß auf die Ergebnisse des Politikunterrichts der Berufsschule gehabt. Die Gründe hierfür sind m. E. darin zu vermuten, daß die Berufsschule als der unverändert strukturell schwächere Teil im System der Berufsausbildung nicht nur hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch gerade in den Lernvoraussetzungen der Schüler das Signum der Verhältnisse trägt, die die Erfahrungen am Arbeitsplatz bestimmen.

4. Schlußbemerkungen

Die am Beispiel des Politikunterrichts vorgenommenen Einschätzungen verweisen den Berufsschulunterricht darauf, konsequent an die Arbeitssituation der Jugendlichen anzuknüpfen, dies freilich nicht in dem von KERSCHENSTEINER vertretenen Sinne mittelständischer Berufsideologie, sondern bezogen auf die Bedingungen der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation und die ihr korrespondierenden Anforderungen an die Bewältigung komplexer beruflicher und – darin eingeschlossen – politisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit. Von diesem Standpunkt aus ist der Ausbau des allgemeinen Lernbereichs in der Berufsschule als ein anachronistisches Moment aus der Tradition der allgemeinen Fortbildungsschule zu kritisieren. In bezug auf das gesplante Curriculum der Berufsschule haben wir uns angewöhnt, den einen Teilbereich mit seinen speziellen Funktionen als allgemeine Bildung zu bezeichnen und den anderen als berufliche. Wir halten an diesen Unterscheidungen und den ihnen zugrunde liegenden Ordnungskonstrukten fest, am Bildungskanon oder an Fragmenten desselben einerseits und an überlieferten Berufsbildern andererseits, und übersehen dabei leicht, daß sie für die Bewältigung von Lebenssituationen und Lebensproblemen einer zunehmenden Zahl von Jugendlichen ihre Bedeutung verloren haben. Hierfür sind die Probleme im allgemeinen Lernbereich der Berufsschule signifikant, wenngleich darüber hinaus die Struktur des Bildungswesens insgesamt wie auch die politische Funktion des Berechtigungswesens zur Debatte stehen. Ist damit die überlieferte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in Frage gestellt, so muß der Anschluß der Berufsschule an das öffentliche Berechtigungswesen politisch gefordert werden mit Argumenten, die sich auf Breite und Niveau der beruflichen Qualifizierung stützen, statt auf die Erweiterung des allgemeinbildenden Fächerangebots (vgl. BLANKERTZ 1982).

Literatur

- ABEL, H.: Von der Fortbildungsschule zur Berufsschule – die Lehrplandiskussion der neunziger Jahre. In: RÖHRS, H.: (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968, S. 99–100.
- BAHRDT, H. P.: Industriebürokratie, Stuttgart 1958.
- BARTH, H.: Die Erstellung reichseinheitlicher Lehrpläne für die Berufsschulen. In: Berufsausbildung in Handel und Gewerbe 14 (1939), S. 229–233.
- BAYERISCHER LANDTAG: Plenarprotokoll 9/86 vom 26. 3. 1981, S. 5499–5505.
- BECKER, E./HERKOMMER, S./BERGMANN, J.: Erziehung zur Anpassung?, Schwalbach 1967.
- BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 145–172.
- BIRINGER, W.: Vier Jahre später: Sport und Berufsschule. In: Sportunterricht 26 (1977) 1, S. 51–55.
- BLANKERTZ, H.: Die Sekundarstufe II. In: BLANKERTZ, H. u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 9), Stuttgart 1982.
- BOKELMANN, H.: Sozialökonomische Bildung im Gymnasium. In: Wirtschaft und Höhere Schule. Köln/Opladen 1968, S. 39–60.
- BÖTTCHER, W. u. a.: Zum politischen Bewußtsein jugendlicher Metallarbeiter. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), S. 403–415.
- BÖTTCHER, W.: Zur Politischen Bildung in der Berufsschule. In: Gegenwartskunde 29 (1980) 1, S. 61–74.

- BREMISCHE BÜRGERSCHAFT:** Sportunterricht an berufsbildenden Schulen. Protokoll über die 17. Sitzung am 5. 6. 1980, S. 1194ff.
- BUNDESREGIERUNG:** Stellungnahme der Bundesregierung zum Vierten Jugendbericht. In: **DEUTSCHER BUNDESTAG** (Hrsg.): Drucksache 8/2110 vom 19. 9. 1978, S. 1–3.
- CRUSIUS, R.:** Der Lehrling in der Berufsschule, München 1973.
- DAHEIM, H. u. a.:** Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher, Band 1 (Untersuchungen zum Vierten Jugendbericht), München 1978.
- FISCHER, A.:** Die Humanisierung der Berufsschule (1924/26): In: Aloys Fischer – Leben und Werk, hrsg. von K. KREITMAIR, Band 2, München o. J., S. 315–384.
- GESECKE, H.:** Didaktik der politischen Bildung, München 1972⁷.
- GOTTSCHALCH, W.:** Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt 1969.
- GREINERT, W.-D.:** Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen, Hannover 1975.
- GREINERT, W.-D.:** Bedingungsfaktoren beruflicher Sozialisation. In: **VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN** (Hrsg.): Berufliche Sozialisation. Strategie funktionaler, sozialer und humaner Kompetenz, Krefeld 1981, S. 53–61.
- GRUNDMANN, H.:** Über die katastrophale Praxis des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. In: **Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht** 4 (1979), S. 176–180.
- HEERING, W.:** Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Grundfragen des deutschen Berufs- und Fachschulwesens, Langensalza o. J. (1935).
- HOLTMANN, D.:** Berufliche Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Auszubildende über ihre Lage und über gesamtgesellschaftlich-politische Phänomene, Frankfurt-New York 1979.
- HOMMER, O.:** Das Recht der gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen in Preußen, Essen 1925.
- IBRAHIM, M./PAUL-KOHLHOFF, A.:** Politikunterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler, Hannover 1976.
- JAIDE, W.:** Politische Einstellungen von Berufsschülern und ihre Zusammenhänge. In: **Die Deutsche Berufs- und Fachschule** 66 (1970), S. 667–671.
- KERSCHENSTEINER, G.:** Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Schriften, Band 1, Paderborn 1966.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens, Beschluß vom 8. 12. 1975.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule, Beschluß vom 1. 6. 1979 a.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ:** Rahmenlehrplan „Sport“ an Berufsschulen (Teilzeitform), Beschluß vom 26. 10. 1979 b.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN:** Rahmenstudentenafel für Berufsschulen. In: **Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen**, 28 (1976) 6, S. 356.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN:** Berufsschulen, hier: Deutsch und Englisch in der Oberstufe an Berufsschulen. In: **Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen** 33 (1981) 3, S. 53.
- KÖMMEL, K.:** Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945, Köln-Wien 1980.
- LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG:** Stellungnahme des Ministeriums für Kultus und Sport: Freistellung vom Unterricht in allgemeinbildenden Fächern in der Berufsschule, Drucksache 7/6559 vom 12. 11. 1979.
- LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG:** Antwort des Ministeriums für Kultus und Sport auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Wettstein und Meyer SPD, Drucksache 7/6809 vom 3. 3. 1980.
- LUTTER, H./LIEFLÄNDER, I./HELD, H.:** Forschungsprojekt in Regensburg: „Sport an beruflichen Schulen“. In: **Sportunterricht** 27 (1978) 2, S. 45–57.
- MINISTER FÜR KULTUS UND SPORT, BADEN-WÜRTTEMBERG:** Verordnung für den Erwerb der Fachschulreife an Berufsschulen/Fachschulreifeprüfung VO A1-Programm. Vom 15. 6. 1977. In: **Kultus und Unterricht** 26 (1978) 17, S. 966ff.
- NAUL, R.:** Unterricht: Sport. In: **BLANKERTZ, H. u. a.:** Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9), Stuttgart 1982.

- Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung des Zweiten Gesetzes zur Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 21. Juli 1980 (GV BL. S. 261).
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945, Köln-Wien 1980.
- POPIZ, H. u. a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957.
- RELIGIONSUNTERRICHT an der Berufsschule. In: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Beiheft zu den katechetischen Blättern 1977, Heft 3, S. 78–85.
- RUHLOFF, J.: „Obligatorik“ – Indiz für ein bildungstheoretisches Dilemma der Empfehlungen zur integrierten Sekundarstufe II. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegstufe: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt a. M. 1975, S. 99–113.
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION VIERTER JUGENDBERICHT: Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der Bundesrepublik Deutschland. Konsequenzen für Jugendhilfe und Jugendpolitik – Vierter Jugendbericht –. In: DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Drucksache 8/2110 vom 19. 9. 1978, S. 5ff.
- SCHELSKY, H.: Die sozialen Folgen der Automatisierung, Düsseldorf 1957.
- SCHLESWIG-HOLSTEINISCHER LANDTAG: Bericht über die Lage des Sports. Protokoll über die 57. Sitzung vom 7. März 1978, S. 3863 ff.
- SCHMIEDERER, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus, Frankfurt 1972.
- SPRANGER, E.: Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule (1958). In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1968, S. 22–41.
- SPRANGER, E.: Allgemeinbildung und Berufsschule (1920). In: STRATMANN, K./BARTEL, W. (Hrsg.): Berufspädagogik, Köln 1975, S. 42–57.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Fachserie 11: Bildung und Kultur, Reihe 2: Berufliches Schulwesen 1979, Wiesbaden 1980.
- SÜDHOF, H.: Einige schwebende Fragen des beruflichen Bildungswesens. In: Technische Erziehung 8 (1933), S. 41–44.
- Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vom 8. 5. 1974. In: Bundesgesetzblatt I, 1974, S. 1073 ff.
- WARE, G. W.: Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland, Amt des Hohen Kommissars für Deutschland, o. O. 1952.

Prof. Dr. Günter Kutscha, Vluyner Platz 11, 4150 Krefeld