

Keim, Wolfgang

Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie

Wischmann, Anke [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Salomon, David [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]: *Neue Arbeitsverhältnisse - Neue Bildung*. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 66-90. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2020)



Quellenangabe/ Reference:

Keim, Wolfgang: Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie - In: Wischmann, Anke [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Salomon, David [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]: *Neue Arbeitsverhältnisse - Neue Bildung*. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 66-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305413 - DOI: 10.25656/01:30541

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305413>

<https://doi.org/10.25656/01:30541>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

Anke Wischmann | Susanne Spieker | David Salomon |
Jürgen-Matthias Springer (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2020

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von Carsten Bünger, Schwäbisch Gmünd; Charlotte
Chadderton, Bath Spa; Agnieszka Czejkowska, Graz; Martin Dust,
Hannover; Andreas Eis, Kassel; Christian Grabau, Tübingen; Andrea
Liesner, Hamburg; Ingrid Lohmann, Hamburg; David Salomon, Darmstadt;
Jürgen-Matthias Springer, Essen; Susanne Spieker, Landau; Gerd
Steffens, Kassel; Anke Wischmann, Flensburg.

Redaktion: Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon,
Jürgen-Matthias Springer

Anke Wischmann | Susanne Spieker |
David Salomon | Jürgen-Matthias Springer
(Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2020

Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6815-3 Print
ISBN 978-3-7799-6816-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Wolfgang Keim zum 80. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung? <i>Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon, Jürgen-Matthias Springer</i>	11
Oedelsheim for ever. Wolfgang Keim zum 80. <i>Hasko Zimmer</i>	17
I. Historische Reflexionen der Verhältnisse von Arbeit, Bildung und Erziehung	21
Early modern <i>Beruf</i> and its spoiled children: neoliberalism and work revisited under the lens of Luther's educational reflection <i>Luana Salvarani</i>	22
Erziehung als Arbeit in John Lockes Schriften <i>Susanne Spieker</i>	36
Frauen(aus)bildung und Frauenbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: Gesellschaftliche Umbrüche und widerständiges Selbstsein als Spannungsfeld in der Akademisierung des Sozialen <i>Sabine Toppe</i>	51
Erinnerung für die Zukunft? Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie <i>Wolfgang Keim</i>	66
<i>Imagineering</i> eine demokratische Gesellschaft: Ein Plädoyer für eine engagierte historische Bildungsforschung <i>Angelo Van Gorp</i>	91
II. Aktuelle Entwicklungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung	103
Arbeit und (berufliche) Weiterbildung im digitalisierten Kapitalismus. Aktuelle Trends und Konfliktlinien <i>Hans-Jürgen Urban</i>	104
Von der Subjektivierung der Arbeitsprozesse zur Pädagogisierung der Sozialpolitik – Bildungsprozesse als kapitalistisches Krisenmanagement <i>Roland Atzmüller</i>	124

Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung <i>Norbert Bernholt</i>	137
Kindheit, Bildung und Karriere. Zur Fragilität einer produktiven Verbindung <i>Agnieszka Czejkowska, Julia Seyss-Inquart</i>	152
III. Konsequenzen von Digitalisierung und Technisierung für das Verhältnis von Arbeit und Bildung	167
Digitalisierung – Arbeit – Bildung. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution <i>Thomas Damberger</i>	168
Kognitive Entwicklung, Medien und digitale Technik <i>Rainer Fischbach</i>	180
Pädagogische Ökonomie. Anmerkungen zur Produktion des Selbst <i>Alessandro Barberi, Christian Swertz</i>	191
„Überlegen wie Arbeitgeber“ – Prekarisierung als performativer Organisationsprozess in der Jugendarbeit <i>Michael Janowitz</i>	207
IV. Bildungsprozesse im Kontext neuer Arbeitsverhältnisse	223
Bildung und Arbeit im Kontext von Globalisierung. Überlegungen zur Aktualisierung eines uralten Verhältnisses <i>Beatrix Niemeyer</i>	224
Entlassungen in die Mobilität – Beobachtungen zur politischen und pädagogischen Etablierung eines Mobilitätsimperativs und seiner Vermittlung von Arbeit und Bildung <i>Sebastian Zick</i>	235
Ausbildungsrealität – Die Erfahrungen neu zugewanderter Auszubildender <i>Angelika Yaghmaei</i>	246
“ <i>Game of Thrones</i> “: eine TV-Serie als Bildungserlebnis <i>Peter Dietrich</i>	263
Historisches Stichwort	281
Education <i>Ingrid Lohmann</i>	282

Jahresrückblick	293
„Und bleiben Sie gesund ...“ <i>David Salomon</i>	294
Rezensionen	307
Wa Thiong'o, Ngũgĩ (2019): Afrika sichtbar machen! Essays über Dekolonisierung und Globalisierung. Aus dem Englischen von Thomas Brückner. Münster: Unrast Verlag, 152 S. <i>Susanne Spieker</i>	308
Klein, Naomi (2018): Gegen Trump. Der Aufstieg der neuen Schock-Politik und was wir jetzt tun können. Frankfurt am Main: Fischer, 367 S. <i>Anke Wischmann</i>	313
Roediger, David R. (2019): How Race Survived U.S. History. From Settlement and Slavery to the Eclipse of Post-Racialism. London/New York: Verso, 265 S. <i>Angelo Van Gorp</i>	316
Heine, Heinrich (2020): Ich rede von der Cholera. Ein Bericht aus Paris von 1832. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Tim Jung. Hamburg: Hoffmann und Campe, 60 S. <i>Ingrid Lohmann</i>	320
Luther, Martin (1982): Ob man vor dem Sterben fliehen möge. (1527) In: ders., Ausgewählte Schriften. Hrsg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling, Bd. 2: Erneuerung von Frömmigkeit und Theologie. Frankfurt am Main: Insel, S. 225–250. <i>Christiane Pritzlaff</i>	323
Autor*innenspiegel	325
Jahrbuch für Pädagogik	328

Erinnerung für die Zukunft?

Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufen-Konzept einer Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie¹

Wolfgang Keim

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt eine Auseinandersetzung mit Herwig Blankertz' Ansatz dar, im Anschluss an Humboldt allgemeine und berufliche Bildung nicht nur zusammen zu denken, sondern auch umzusetzen. Hierzu wird die Implementierung des Kollegstufen-Konzepts in NRW in den 1970er Jahren bis hin zu dessen Abschaffung in den 1990er Jahren rekonstruiert und kritisiert. Es wird davon ausgegangen, dass das Konzept Blankertz', auf das Thema „Arbeit und Bildung“ bezogen, nichts von seiner Aktualität verloren und sich bis heute als eines der ambitioniertesten Reformprojekte der 1970er-Bildungsreformphase darstellt. Der Beitrag möchte zunächst an dem von Blankertz angestoßenen historisch-systematischen Diskurs zum Thema anknüpfen, auf seinen im Anschluss an Humboldt entwickelten Allgemeinbildungsbegriff zuspitzen, die darauf basierenden Intentionen und charakteristischen Merkmale des Kollegstufen-Modells rekapitulieren sowie abschließend eine Art Zwischenbilanz bezüglich des Erreichten und nicht Erreichten ziehen.

Abstract: This article is an examination of Herwig Blankertz's approach, following Humboldt, in thinking about education and vocational training at the same time, but also implementing them. To this end, the implementation of the *Kollegstufenmodell* in NRW in the 1970s up to its abolition in the 1990s is reconstructed and criticised. It is assumed that Blankertz's concept, related to the topic of „work and education“, has lost none of its actuality and presents itself today as one of the most ambitious reform projects of the 1970s education reform phase. The article starts with the historical-systematic discourse on the topic initiated by Blankertz, focuses on his concept of general education and recapitulates the intentions and characteristic features of the *Kollegstufenmodell* based on it, and finally draws a kind of interim balance with regard to what has been achieved and what has not been achieved.

Keywords: Blankertz; Berufskolleg, Allgemeinbildung, Bildungsreform; Berufliche Bildung

1 Für Auskünfte danke ich meinen Kollegen Karlheinz Fingerle, Andreas Gruschka und Günter Kutscha.

Begegnet bin ich Herwig Blankertz ein einziges Mal Anfang der 1970er Jahre auf einer Sitzung der „Planungskommission Kollegstufe NW“, die nach dem Spiritus Rector des Reformmodells allgemein als Blankertz-Kommission bezeichnet wurde und deren Ziel es war, die unverbunden nebeneinander herlaufenden Bildungs- und Ausbildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe II in *einer* Schule zu integrieren. Eingeladen zu dieser Sitzung hatte mich der als Vertreter des NRW-Kultusministeriums der Kommission angehörende Rainer Brockmeyer, mit dem ich mich während meiner Referendarausbildung an der Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin/Britz-Buckow-Rudow, die damals den Ruf einer Art „Mutterkloster“ der noch jungen Gesamtschulbewegung besaß, mehrfach getroffen hatte. Brockmeyers Interesse galt den praktischen Erfahrungen mit dem Ostern 1971 für die erste 11. Jahrgangsstufe der Gropius-Schule angelaufenen Oberstufen-Kurssystem, mein Wunsch war es, mehr über die damals als fortschrittlichstes Sekundarstufen-II-Reformmodell geltende Kollegstufe NW zu erfahren, über das wir auch in unserer Schule diskutierten. Zwar ließ sich für die Gropius-Schule trotz weiterreichender Reformambitionen nur eine *gymnasiale* Oberstufe nach KMK-Vereinbarung realisieren. Immerhin gelang es, mit den Wahl-Leistungsfächern Technologie und Wirtschaftswissenschaften erste, damals durchaus beachtete Schneisen in den traditionell-gymnasialen Fächerkanon zu schlagen (vgl. Hauff 1972). Die damaligen Überlegungen und Diskussionen haben bei mir, obwohl aus der gymnasialen Tradition kommend, ein über meine Referendarzeit weit hinausgehendes Interesse an der mit dem Kollegschul-Versuch verbundenen Problematik einer Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung geweckt.

An die Sitzung der Kollegstufen-Kommission, an der auch mein späterer Kollege Andreas Gruschka, damals als Schülervertreter, teilnahm, habe ich kaum spezifische Erinnerungen, außer dass mich deren Vorsitzender, Herwig Blankertz, beeindruckt hat, nicht nur durch seinen äußeren Habitus mit hochgeknöpftem schwarzen Jackett, sondern auch durch seine ausgesprochen angenehme und zugleich kompetente Verhandlungsführung. Später habe ich mit Interesse und Gewinn seine „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ mit einem bis dahin kaum thematisierten bildungsgeschichtlichen Schwerpunkt gelesen, vor allem aber ist mir seine durchgängig die Tradition auf ihre emanzipatorischen Potentiale hin befragende „Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ zu einem wichtigen Begleiter in Lehre und Forschung geworden. Die Nachrufe anlässlich seines plötzlichen frühen Todes in Folge eines Verkehrsunfalls 1983 verwiesen auf seine zumindest für die Generation Blankertz’ ungewöhnliche biographische Karriere mit den Stationen Bauhilfsarbeiter, Tätigkeit in der Textilindustrie, Textilingenieur, Gewerbelehrer in der Fachrichtung Textil und Leder, Abitur über den Zweiten Bildungsweg, Promotion und Habilitation in Allgemeiner Pädagogik, schließlich 1969 Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an der Universität Münster; sie verdeutlicht

zugleich, dass das Verhältnis von Arbeit, beruflicher und allgemeiner Bildung für Blankertz nicht *irgend* ein Thema war.

Als mich jetzt die Redaktion des *Jahrbuchs für Pädagogik* nach einem Beitrag zum Schwerpunkt: kritische pädagogische Tradition der Auseinandersetzung mit dem Thema „Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung“ fragte, fiel mir sofort die Kollegstufe NW ein; beim Googeln stellte ich fest, dass die einstigen Versuchsschulen bereits Ende der 1990er Jahre in den damals neu geschaffenen nordrhein-westfälischen Berufskollegs aufgegangen sind, das Vorhaben einer Integration gymnasialer und berufsbezogener Bildungsgänge damit beendet, vor allem aber so gut wie vergessen wurde. Allenfalls in Beiträgen ehemaliger Mitarbeiter von Blankertz taucht es gelegentlich noch auf; bis zum Ende der 1980er Jahre war es dagegen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ausgesprochen präsent.² Dabei hat das Konzept Blankertz', auf das Thema „Arbeit und Bildung“ bezogen, nichts von seiner Aktualität verloren und stellt sich heute – blickt man auf die damalige Reformdiskussion zurück – als eines der ambitioniertesten Reformprojekte der 1970er-Bildungsreformphase dar. Besonders faszinierend daran finde ich, dass es aus langjährigen historisch-systematischen Studien Blankertz' zum Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung hervorgegangen ist und daraus wichtige Anregungen bezogen hat. Der folgende Beitrag möchte zunächst an dem von Blankertz angestoßenen historisch-systematischen Diskurs zum Thema anknüpfen, auf seinen im Anschluss an Humboldt entwickelten Allgemeinbildungsbegriff zuspitzen, die darauf basierenden Intentionen und charakteristischen Merkmale des Kollegstufen-Modells rekapitulieren sowie abschließend eine Art Zwischenbilanz bezüglich des Erreichten und nicht Erreichten ziehen.

1 Berufsbildung versus Allgemeinbildung – das falsche Gegensatzpaar

Herwig Blankertz, wie Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer Schüler von Erich Weniger, gehörte zweifellos zu den alt-bundesdeutschen Erziehungswissenschaftlern, die sich am konsequentesten von einer Geisteswissenschaftlichen zu einer Kritischen Erziehungswissenschaft weiterentwickelt haben. „Kritische Erziehungswissenschaft“ meint Rückbezug auf Theodor Adornos und Max Horkheimers „Dialektik der Aufklärung“, also Ausgang vom Anspruch auf Mündigkeit als oberster Maxime jeder Pädagogik, ebenso aber auch Einsicht in „Grenzen, Widersprüchlichkeit und innere Problematik der von der Aufklärung

2 Vgl. z.B. für die 1980er Jahre: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung (1987); Kutscha 1989; für die Zeit nach 2000: Kutscha 2003 u. 2011; der Berliner Berufspädagoge Wolf-Dietrich Greinert rechnet 2010 die Kollegstufe NW zur „Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen“.

freigegebenen Möglichkeiten“ (Blankertz 1982a, S. 306). Diese Widersprüchlichkeit der mit der Pädagogik verbundenen Intentionen und Folgerungen erkennt Blankertz gerade in der Entwicklung und Ausgestaltung eines öffentlichen Bildungswesens und seinen erziehungstheoretischen Begründungen, besonders deutlich ablesbar an der Genese des bis heute problembeladenen Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung: beginnend mit der Identifizierung von Erziehung mit Berufs- und Standeserziehung in der Aufklärung, sich fortsetzend mit der entgegengesetzten Forderung nach Abtrennung der allgemeinen von der beruflichen Bildung im Neuhumanismus, einmündend in die Entstehung und Entwicklung zweier unverbundener Bildungssysteme im Zeitalter der großen Industrie, bis hin zu den letztlich vergeblichen Bemühungen zu deren Überwindung im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts.

Eine Schlüsselstellung in Blankertz' Analyse nimmt die Allgemeinbildungstheorie Wilhelm von Humboldts ein. Sie beschäftigte ihn in seiner 1963 veröffentlichten Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ an vorderster Stelle, zieht sich durch die Humboldt-Passagen von „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969) und ist noch Thema der entsprechenden Kapitel seiner „Geschichte der Pädagogik“ (1982a). Ganz offensichtlich lag ihm daran, Humboldt von dem oft zu hörenden Vorwurf zu befreien, für die folgenreiche Abwertung der beruflichen gegenüber der allgemeinen Bildung während des gesamten 19. und teilweise noch des 20. Jahrhunderts mit verantwortlich gewesen zu sein, nicht nur, weil er ihn für historisch falsch hielt, sondern auch, weil er Möglichkeiten verstellte sah, Humboldts Allgemeinbildungskonzept gerade für die Berufsausbildung fruchtbar zu machen, wie dies bereits Spranger mit seiner Berufsbildungstheorie am Beginn des 20. Jahrhunderts getan hatte und letztlich auch Blankertz mit der Kollegstufe versucht hat.

Ausgangspunkt Blankertz' ist die Frage, wie es überhaupt zum Gegensatzpaar: Allgemeinbildung im Sinne allgemeiner Menschenbildung *und* Berufsausbildung mit dem negativen Beigeschmack der Utilität gekommen sei, und er findet die Antwort in der Auseinandersetzung Humboldts und des Neuhumanismus mit Aufklärungspädagogik und Philanthropismus; sie seien damals ihre „Gesprächspartner“ und „Gegner“ gewesen, folglich hätten sie sich in ihrer Argumentation auf deren Positionen bezogen (Blankertz 1963, S. 25). Dabei ging es im Wesentlichen um die Zielperspektive von Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund konträrer Auffassungen vom Menschen, seiner Bestimmung wie seinem Verhältnis zur Gesellschaft. Wie Blankertz am Beispiel von Campe und Villaume verdeutlicht, standen für die Aufklärungspädagogen Individuum und Allgemeinheit in einem durch Stand und Beruf von Geburt an festgelegten harmonischen Wechselverhältnis, wobei die Gesellschaft als „Pflegetante“ des Menschen für diesen sorgen, u. a. ihm zur Entwicklung seiner individuellen Kräfte verhelfen sollte, umgekehrt der einzelne verpflichtet war, seine Kräfte an dem ihm zugewiesenen Platz der Allgemeinheit zu deren optimalem Nutzen zur Verfügung

zu stellen, so dass Erziehung von Geburt an die standesgemäße Kräftebildung wie die Brauchbarmachung für den vorher bestimmten Beruf beinhalten musste. Damit verband sich die Vorstellung einer kontinuierlichen Weiter- und Höherentwicklung der gesamten Menschheit zu immer größerer Vollkommenheit, wozu Erziehung beitragen, allerdings die individuelle Vervollkommenung zugunsten des kollektiven Ziels der Gattung zurückstehen sollte.

Genau dagegen aber richtete sich der Neuhumanismus, der im Sinne von Kants kategorischem Imperativ, den Menschen „niemals bloß als Mittel“ zu gebrauchen, „für das Individuum gegen dessen gesellschaftliche Vereinnahmung“ Partei ergriff (Blankertz 1982a, S. 101), zugleich mit Rousseau auf die ständische Unfreiheit des vergesellschafteten Menschen verwies und dessen individuelle Entwicklung losgelöst von ständischen, beruflichen und gemeinnützigen Rücksichten und Zwecken forderte. Hier liegt der Sinn von Humboldts strikter Abgrenzung allgemeiner Bildung und Berufserziehung, seiner Forderung nach einer einheitlichen allgemeinen vor jeder speziellen Bildung sowie die Bestimmung ersterer ausschließlich zur „Stärkung“, „Läuterung“ und „Regelung“ der inneren Kräfte, damit „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete ... in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt“ würden (Humboldt 1964, S. 189), bevor sie später unterschiedlichen Tätigkeiten nachgingen und verschiedenartigen Milieus angehörten. Deshalb auch Humboldts Ablehnung von „Bürger- und -Realschulen“ für eine mittlere bürgerliche Schicht, wie sie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Anschluss an die Heckersche Realschule in Berlin überall entstanden waren; sie enthielten nämlich bereits unterschiedliche berufliche Fachklassen für verschiedenartige Gewerbe. Stattdessen sahen seine Schulpläne einen einheitlichen Schulaufbau mit den beiden Stufen Elementarschule und Schule (späteres Gymnasium) vor, die allen Schülern (vermutlich auch Schülerinnen) eine gemeinsame allgemeine Bildung vermitteln sollten und in etwa unserer heutigen Grundschule und Sekundarstufe I entsprachen.

Was die Berufserziehung anbelangt, ist aus dem Primat der allgemeinen vor jeder speziellen Bildung in Humboldts Schulplänen sowie seinem Hinweis, dass man durch letztere „nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ könne, sie deshalb zur allgemeinen Bildung nicht taue, deren Geringschätzung oder gar Abwertung geschlossen worden. Blankertz macht deutlich, dass dies ein Missverständnis ist, Humboldt ganz im Gegenteil Berufsausbildung für unverzichtbar hielt, die negative Bewertung sich lediglich auf ihre ständische Ausrichtung und Begrenzung wie ihre Vermischung mit allgemeiner Bildung bezog, folglich seine Schulpläne auch berufliche Schulen auf unterschiedlichen Niveaus vorsahen, allerdings „nach vollendetem allgemeinen Unterricht“. Im Königsberger Schulplan ist davon die Rede, „dass es viele SpecialSchulen“ geben „und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine“ entbehren solle; ausdrücklich genannt werden Kunstschulen mit technologischem Schwerpunkt, Ackerbau-, Handels- und Steuermannschulen (Humboldt 1964, S. 188 u. 175).

Damit in Zusammenhang stand der Vorwurf, Humboldts Vorstellung von Individualität habe der Realitätsbezug gefehlt, schlimmer noch: die Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlich-beruflicher Verantwortung, so dass dies der Grund für die Vernachlässigung beruflicher Erziehung gewesen sei.³ Abgesehen davon, dass allein schon die lange Liste der von Humboldt wahrgenommenen gesellschaftlich-politischen Funktionen, allen voran seine Tätigkeit als eine Art preußischer Kultusminister, einer solchen Interpretation entgegensteht, enthalten auch seine Schriften deutliche Hinweise auf die Verpflichtung jedes einzelnen nicht nur zur Bildung seiner selbst, sondern ebenso zu öffentlicher Wirksamkeit. Selbst die mit den Attributen „Einsamkeit“ und „Freiheit“ versehene Humboldtsche Universität, die am ehesten zu diesem Vorwurf passen würde, war letztthin nicht als Selbstzweck gedacht, sondern sollte der späteren verantwortlichen Tätigkeit ihrer Absolventen in vielfältigen Berufsfeldern, also durchaus indirekt der beruflichen Qualifizierung, dienen.

Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung bei Humboldt ist für Blankertz vor allem ein „theoretisches Problem“ (Blankertz 1963, S. 18), in dessen Mittelpunkt die Klärung seines Begriffs von Allgemeinbildung steht. Aus den Schulplänen und den sie betreffenden Sektionsberichten Humboldts geht bereits hervor, dass damit diejenige Bildung gemeint war, die „allen Ständen gleich nothwendig ist“ und deshalb auch „auf die ganze Masse der Nation“ bezogen sein musste, ebenso, dass damit „diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte“ gefördert werden sollte, „an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden“ konnten. Das „Allgemeine“ der Allgemeinbildung bezieht sich also – in Abgrenzung zur ständisch orientierten Aufklärungspädagogik – sowohl auf den dafür infrage kommenden Adressatenkreis, nämlich die Gesamtheit *aller* Menschen, als auch auf den spezifischen Inhalt dieser Bildung, der nämlich in *allgemeinen* Fähigkeiten bestand, die eine verständnisvolle Auffassung und Anwendung *spezieller* Fertigkeiten und Kenntnisse überhaupt erst ermöglichten. Gelernt werden sollte nicht „dieses oder jenes“, vielmehr „das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt“ werden, es handelte sich also zunächst einmal um den Bereich, den wir heute als formale Bildung bezeichnen (Zitate nach Humboldt 1964, S. 217). Dazu gehört

3 Eine entsprechende Interpretation der Humboldtschen Bildungslehre habe ich im Oberseminar meines Doktorvaters Theodor Ballauff selbst noch gehört. In dessen zusammen mit Klaus Schaller verfassten „Geschichte der Pädagogik“ heißt es zu Humboldt etwa: „Nur im Genuß, letztlich im Selbstgenuß findet die Individualität Erfüllung und Ruhe. Alle ihre Tätigkeiten sind nur Mittel, dieses Ziel zu erreichen. Die strengen Konsequenzen, die Humboldt für sich aus diesem Prinzip ableitet, erklären sein Leiden an dem Tätigsein wie an dem Handeln-müssen überhaupt“ (Ballauff/Schaller 1970, S. 509). Vor diesem Erfahrungshintergrund war für mich die Auseinandersetzung mit Blankertz’ Humboldt-Interpretation ein besonderes Aha-Erlebnis (vgl. zum Diskurs über Humboldt-Interpretationen auch Tenorth 2000, S. 125 ff.).

ebenso die Erziehung zum „sittlichen Menschen und guten Bürger“ (ebd.), also die Entwicklung vernunftbegründeter oberster Prinzipien im Sinne von Kants Sittenlehre bzw. die Ausprägung eines Verantwortungsgefühls als Staatsbürger, der das Wohl der Gesellschaft im Auge hat und auch bereit ist, gesellschaftliche Leitungsfunktionen in ihr zu übernehmen.⁴

Viele Jahre vor den Schulplänen hatte Humboldt bereits differenzierte Überlegungen zum Bildungsprozess selber angestellt; in konzentrierter Form in dem 1793 entstandenen Fragment „Theorie der Bildung“. Bildung wird dort als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ umschrieben und mit den bekannten drei Kategorien „Individualität“, „Universalität“ und „Totalität“ im Sinne der Humboldtschen Bildungslehre systematisiert (zitiert nach Humboldt 1960, S. 235 f.). Blankertz interessierte dabei vor allem die Frage, wie die Verknüpfung von Ich und Welt gelingt, und fand die Antwort in Humboldts Sprachphilosophie: Danach kommt der Sprache im Vermittlungsprozess eine „Doppelfunktion“ zu, „sie ist das Medium des Allgemeinen, des Logos, kraft dessen die Individuen miteinander verbunden sind, und sie ist zugleich auch die Schöpfung des individuellen Geistes“; Sprache macht also „die vernünftige Bewältigung der Welt“ durch das Subjekt überhaupt erst möglich. Sie wird damit zum zentralen Bestandteil des Allgemeinen in der Allgemeinbildung; zugleich fungiert sie als besonderes „Aufgabengefüge“ „innerhalb der universalen Vielfalt der Welt“ (Blankertz 1963, S. 91; ders. 1982a, S. 102).

Aufgrund dieser Vorrangstellung der Sprache konnte es beim Sprachunterricht sowohl in der Muttersprache als auch der Fremdsprache nicht in erster Linie um „Gedächtnisübung“, sondern musste es vor allem um „Schärfung des Verstandes“, „Prüfung des Urtheils“ und „Gewinnung allgemeiner Ansichten“ gehen (Humboldt 1964, S. 220). Das galt selbstverständlich auch für den Griechischunterricht, der aufgrund der starken Orientierung des Neuhumanismus am Klassischen, speziell an den Griechen, für die Humboldtsche Allgemeinbildungstheorie besonderes Gewicht besaß, wobei man auch der Beschäftigung mit den Griechen einen allgemeinen Bildungswert abgewinnen konnte, wenn man sie nicht zum Dogma, sondern zur Methode machte, wie es Blankertz (1982a, S. 104) in seiner Humboldt-Interpretation nahelegt:

„Der moderne Mensch konnte [...] [demzufolge, WK] durch das Studium der Griechen erfahren, was Menschsein eigentlich bedeutete, ‚eigentlich‘, das hieß: jenseits der nationalen, konfessionellen und ständisch-beruflichen Begrenzungen.“

Dies war die Voraussetzung dafür, dass Griechisch zu lernen auch für den zukünftigen Tischler sinnvoll sein konnte, wie es Humboldt in dem viel zitierten

4 Vgl. zur „sozialen Leitfigur des Staatsbürgers“, verbunden mit der Dimension der „gesellschaftlichen Leitungstätigkeit“, Lohmann/Strässer 1989.

Vergleich mit dem Gelehrten nahelegt, für den „Tische zu machen“ ebenso wenig „unnütz“ sei (Humboldt 1964, S. 189).

Neben der Sprache beschränkte Humboldt das inhaltliche Spektrum allgemeiner Bildung auf gymnastischen, ästhetischen und didaktischen Unterricht: den gymnastischen Unterricht, mit Rückgriff auf die Antike, zur proportionalen Ausbildung der körperlichen Kräfte, den ästhetischen Unterricht, mit ähnlichem kulturhistorischen Hintergrund, zur Schulung der Sinneswahrnehmung und Entwicklung der künstlerischen Geschmacksbildung, schließlich den didaktischen Unterricht mit den Schwerpunkten Philosophie und Mathematik zur Vorbereitung auf wissenschaftliches Denken; Blankertz (1982a, S. 122) bezeichnet ihn mit dem aus seiner späteren Kollegstufen-Empfehlung entlehnten Begriff als „wissenschaftspropädeutisch“, weil er auf die nächste Stufe des Bildungswesens, die Universität, vorbereitete, wo dann Lehrende und Lernende gleichberechtigt Wissenschaft betrieben. Dabei war der entscheidende Schritt für den Schüler die zunehmende Ablösung vom Urteil des Lehrers zugunsten eigenen Urteils und begründeter Kritik. In der Mathematik und in den empirischen Wissenschaften, zu denen Humboldt die Naturwissenschaften und die historische Philosophie zählte, schienen ihm diese Fähigkeiten am ehesten vermittelbar. Allgemeine Bildung war also auch hier primär von Fähigkeiten und Kompetenzen und nicht von Fächern, schon gar nicht von Stoffpensen her gedacht.

Freilich hatte Humboldts Lehrplankonzept ebenso wenig Aussicht auf Realisierung wie das seinen Schulplänen zugrundeliegende Vorhaben einer für alle Kinder einheitlichen allgemeinen Bildung in einer gemeinsamen Schule. Als Humboldt 1810 nach 16 Monaten sein Amt als Chef der Sektion des Kultus und Unterrichts aufgab, konnte sein Nachfolger Johann Wilhelm Süvern zwar einen auf Humboldtschen Vorstellungen basierenden Gesetzesentwurf für die „Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staat“ erarbeiten, doch hatten sich bei Süverns Ausscheiden aus dem Amt 1819, nach Wiener Kongress und Karlsbader Beschlüssen, die politischen Verhältnisse so verändert, dass weder die Einheitschule, noch allgemeine Bildung und Urteilsfähigkeit, schon gar nicht der aufgeklärte Bürger überhaupt zur Diskussion standen. „Das Elementarschulkonzept wurde“, so Blankertz (1982a, S. 134),

von der ‚Grundbildung für alle‘ umgeschrieben auf die ‚volkstümliche Bildung‘ der unteren Sozialschichten; das Gymnasialkonzept brachte statt der Menschheitsschule die bürgerliche Standesschule zum Zwecke der Sicherung von Bildung und Besitz als sozialer Privilegien hervor.

Und Allgemeinbildung definierte sich zunehmend nicht mehr durch sprachliche Kompetenz sowie differenzierte Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit, sondern durch Bildungsstoffe, den berühmt-berüchtigten Kanon der Allgemeinbildung,

dessen Inhalte vor allem fernab jeglicher beruflicher Realität und Utilität liegen sollten.

Damit war Allgemeinbildung – entgegen der Intention Humboldts – durch spezifische Gegenstände definiert, die sie zugleich von beruflicher Bildung abgrenzten und kaum überwindbare Barrieren zwischen beiden entstehen ließen. Demgegenüber war es bei Humboldt um verschiedene Prinzipien und Grundsätze gegangen, so dass sich die für allgemeine Bildung geltenden generell auf Inhalte jeglicher Art übertragen lassen mussten. Daraus leitete Blankertz bereits in seiner 1963er-Publikation die Überlegung ab, ob sich eine so verstandene Allgemeinbildung nicht sogar auf die „Gegebenheiten des Berufs“ anwenden ließe und damit „die Apologie der freien Menschenbildung in eine Theorie der Berufsbildung, wenn freilich auch einer solchen ohne Utilität, einmünden“ müsse. Dies sei auch für Humboldt mit seinem Anspruch an eine mehr als „bloß mechanisch“ verstandene Berufsausübung zumindest „nicht denkunmöglich“ gewesen (Blankertz 1963, S. 98 f.). In seiner „Geschichte der Pädagogik“ spricht Blankertz (1982a, S. 141) im Zusammenhang mit Hegels Herr-und-Knecht-Dialektik davon, dass folglich die „Wahrheit der Allgemeinbildung [...] die spezielle oder berufliche Bildung“ sei, verstanden im Sinne „einer pädagogischen Qualität“, „als Anspruch und Regulativ, aber nicht als Inhalt“.

Eine solche Aufwertung der Berufsbildung durch Aufhebung des Allgemeinen im Besonderen, wie es ansatzweise in Frankreich mit Gründung der *École Polytechnique* offensichtlich bereits 1794 gelungen war (vgl. Blankertz 1969, S. 61 ff.)⁵, hätte möglicherweise der Entwicklung des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert, und darin vor allem dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, eine andere Richtung gegeben. Stattdessen verlief der Ausbau eines beruflichen Schulwesens unverbunden neben dem des allgemeinbildenden, entstanden Berufs-, Fach- und Ingenieurschulen wie auch Technische Hochschulen unkoordiniert nach Bedarf und entsprechender Nachfrage aus Industrie und Wirtschaft. Gleichwohl mussten sie sich bei Zugangsvoraussetzungen, Abschlüssen und Berechtigungen unter dem Druck des Berechtigungswesens am allgemeinbildenden Schulwesen orientieren, was zu merkwürdigen Umwandlungen führte. So entstand aus der ursprünglich

5 Blankertz sieht den entscheidenden Schritt der französischen Entwicklung gegenüber der deutschen in einem neu gewonnenen Theorie-Praxis-Verhältnis, in dem sich die Beziehung zwischen Allgemeinem und Besonderem spiegelt: „Theorie war nicht mehr die subsidiär helfende Antwort auf Probleme, die die Praxis diktierte, sondern, im Sinne des schon von Descartes als Erfolg methodischen Vorgehens Versprochenen, nämlich ‚maitres et possesseurs‘ [...], Vorwurf der Praxis. [...] Diese Vorgängigkeit implizierte zugleich die Entwicklung einer Grundlagenforschung im modernen Sinne: Mathematik und Physik hießen von nun an basic science [...]. Die *École Polytechnique* war der Ort, an dem diese für die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften so entscheidende Trennung das erste Mal sichtbar wurde“ (Blankertz 1969, S. 71).

gewerblich-technisch ausgerichteten Provinzialgewerbeschule 1882 die allgemeinbildende mathematisch-naturwissenschaftliche Oberrealschule (ohne Latein), die 1900 hinsichtlich ihrer Abschlüsse mit Gymnasium (altsprachlich) und Realgymnasium (neusprachlich) gleichgestellt wurde. Hintergrund war, dass, wollten die Provinzialgewerbeschulen

ihren Schülern weiterhin den Übertritt in höhere technische Lehranstalten, die das Einjährige verlangten, und in Technische Hochschulen, die das (Real)Abitur forderten, offenhalten, so mußten sie die entsprechenden Berechtigungen verleihen können, die wiederum an den berufsdistanzierenden Allgemeinbildungskanon gebunden waren. (Blankertz 1969, S. 105 f.; vgl. Schütte 2007)

Einen wichtigen – theoretischen – Schritt zur Überwindung des unverbundenen Nebeneinanders von allgemeiner und beruflicher Bildung erkennt Blankertz (1963, S. 106 ff.; 1982, S. 209 f.) in der zur Zeit des Ersten Weltkrieges entstandenen Berufsbildungstheorie Eduard Sprangers (1922, 1923), eines bedeutenden Humboldt-Forschers und Mitbegründers der modernen Berufsschule. Im Unterschied zur alten Fortbildungsschule sollte diese sich nicht mehr auf die Vermittlung „begrenzter Berufsleistungen beschränken“, sondern wirkliche Bildungsschule sein und dabei um die drei Schwerpunkte „Berufskunde, Bürgerkunde, Lebenskunde“ kreisen, nach Möglichkeit in fachübergreifender Form (Blankertz 1963, S. 38 u. 40). Ebenso definierte Spranger „allgemeine“ und „berufliche Bildung“ begrifflich neu, indem er sie nicht mehr unterschiedlichen Schultypen zuordnete und sie damit gegeneinander abgrenzte, sondern sie in ein entwicklungspsychologisch begründetes Gesamtkonzept von Bildungsstadien integrierte, die er als „Grundlegende Bildung“, „Berufsbildung“ und „Allgemeinbildung“ bezeichnete. Als Stadium „Grundlegender Bildung“ charakterisierte er im Sinne Humboldts die Phase „erster methodischer Belebung aller geistigen Grundkräfte“ sowie der Gewinnung „eines einfachen Weltbildes in Umrissen“; als Phase der „Berufsbildung“ oder auch „Spezialbildung“ umschrieb er die Entwicklung und Ausbildung eines spezifischen beruflichen Interesses beim jungen Menschen im Sinne eines „inneren Berufs“ – für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nach Abschluss der 8. Klasse Volksschule, für die kleine Gruppe höherer Schüler mit dem „Einschnitt zur Oberstufe hin“; schließlich ordnete er den Begriff „Allgemeinbildung“ dem nach-beruflichen Lebensabschnitt zu, in dem der Mensch perspektivisch „von dem gefundenen oder gesetzten Bildungszentrum aus wieder in die Weite“ strebt (ebd., S. 33 f.). Blankertz rechnet Spranger als bleibendes Verdienst an, dass er, der skizzierten Forderung nach Verallgemeinerung Humboldtscher Bildungsprinzipien entsprechend, die berufliche Bildung „in den Zusammenhang der Bildung überhaupt“ zurückzuholen versuchte (Blankertz 1963, S. 112), dadurch den Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Ansatz überwinden, Berufsbildung vom

Geruch des bloß Utilitären befreien und sie stattdessen in ein positives Verhältnis zur Allgemeinbildung setzen wollte. Weil Spranger allerdings gleichzeitig die Berufsschule weiterhin „als berufspädagogische Fortsetzung der ‚volkstümlichen Bildung‘ der Volksschule“ interpretierte, änderte sein bildungstheoretisch zweifellos interessanter Versuch letztlich am faktischen Nebeneinander zweier unverbundener wie undurchlässiger Bildungssysteme kaum etwas; und da seiner Theorie ein „antiquiertes Berufsverständnis“ wie Berufsethos zugrunde lag, das bereits in den 1920er Jahren Anna Siemsen kritisch analysiert hatte⁶, und er an einem „affirmativen Verständnis von Kultur“ festhielt, „dem nun auch die Erscheinungen des Wirtschaftslebens eingeordnet wurden“, konnte Blankertz (1969, S. 150 f.) ihn auch nicht von dem „Verdacht“ befreien, „mitverantwortlich für die Rückständigkeit der deutschen Berufsausbildung“ gewesen zu sein. Für Blankertz (ebd., S. 153) gab es „aus diesem Dilemma“ indes „nur eine angemessene Antwort“, die er als „Prolegomenon für eine Bildungstheorie in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation“ bezeichnete: „Bildungstheorie muß den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt.“ Den Vorsatz versuchte Blankertz ein Jahr nach Erscheinen der „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969) mit seinem Kollegstufen-Konzept NW zu konkretisieren.

2 Wissenschaftspropädeutik als Bildung – das Konzept Kollegstufe NW

Im Juli 1970 gab der damalige Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, Heinz Kühn, in einer Regierungserklärung bekannt, dass er eine Kommission zur Planung eines Schulversuchs eingerichtet habe, bei dem „Absolventen [...] bei differenziertem Bildungsangebot auf Studium und Beruf vorbereitet werden“ sollten (Kultusminister 1972, S. 5). Die Leitung dieser Kommission wurde Herwig Blankertz übertragen, der bereits seit 1967 in Ausschüssen des Deutschen Bildungsrates mitgearbeitet und u. a. ein Gutachten für dessen Empfehlung zur „Neuordnung der Sekundarstufe II“ eingebracht hatte. Schon 1972 lag die grundlegende, im Wesentlichen auf Blankertz selbst zurückgehende Empfehlung der

6 Vgl. Siemsen 1926, S. 163; 200 ff.; dazu jetzt auch Jungbluth 2012, S. 340 ff.

Was Siemsen kritisch zu Kerschensteiner anmerkt, gilt auch für Spranger: „Er sieht im Berufsleben den reinen Ausdruck der menschlichen freien Schöpferkraft und übersieht, daß die Wirtschaft heute als kapitalistische Profitwirtschaft den Menschen zur Erzielung der Kapitalsrente braucht, daß die menschliche Arbeit nicht nach ihrer Produktivität, sondern nach ihrer Rentabilität gewertet wird, und daß der Beruf zur Erwerbsgelegenheit herabgesunken ist“ (Siemsen 1926, S. 201).

Kommission für die – als weitestgehender Modellversuch zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung im Bereich der Sekundarstufe II geltende – „Kollegstufe NW“ vor; 1977, zwei Jahre später als ursprünglich geplant, nahmen die ersten Kollegschaften ihren Betrieb auf; 1986 erschien der „Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW: Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II“ – drei Jahre nach dem Tode von Herwig Blankertz, der seit 1972 die Wissenschaftliche Begleitung geleitet hatte.

Der Begriff „Kollegstufe“ fungierte als Sammelbezeichnung für den Modellversuch, zu dem alle in einer Planungsregion angebotenen schulischen Bildungsgänge allgemeiner und beruflicher Art gehörten, also der gymnasialen Oberstufen und sämtlicher beruflicher Schulen einschließlich Teilzeitberufsschulen, allerdings ohne den Bereich betrieblicher Ausbildung des „Dualen Systems“. Die im Rahmen des Schulversuchs eingerichteten „Kollegschaften“ waren in der Regel keine Neugründungen, sondern sollten im Idealfall aus systematisch angelegten und zeitlich nach Phasen geplanten Kooperations- und Integrationsprozessen zwischen einer oder mehreren beruflichen Schulen und einer gymnasialen Oberstufe zu einer „pädagogisch-organisatorischen Einheit“ entwickelt werden. Dies erwies sich jedoch realiter „als zu schwierig“ für Schulleitungen, Lehrerkollegien und Eltern⁷, so dass in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle als einfachere Variante das Modell einer Weiterentwicklung von einer oder mehreren bestehenden Berufsschulen zu einer Kollegschule zum Tragen kam, in ländlichen Regionen auch zu einem Kollegschulzentrum „an örtlich gestreuten Standorten“ (Schenk 1983, S. 379)⁸. Grundvoraussetzung sollte sein, dass von jedem der beteiligten Modellversuche sämtliche Abschlüsse des allgemeinbildenden wie des beruflichen Schulwesens angeboten werden konnten, einschließlich Allgemeiner und Fachhochschulreife. Als besondere Attraktion des Kollegschulversuchs galt die Möglichkeit zum Erwerb eines doppeltqualifizierenden Abschlusses, also der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife zusammen mit einer Berufsqualifikation, allerdings im Falle der Allgemeinen Hochschulreife mit vier- statt dreijähriger Dauer. Ebenso verlangte das Versuchskonzept vielfältige Möglichkeiten zur Anrechenbarkeit von Teilleistungen und damit zugleich weitestgehende Durchlässigkeit von Bildungsgängen.

7 Wie man hört, soll es bereits anlässlich der ersten Vorverhandlungen mit Schulen über deren mögliche Teilnahme am Modellversuch in den Kollegien zu heftigen Auseinandersetzungen über scheinbar ganz banale Fragen wie die, ob der gymnasiale oder der berufsbildende Teil den Schulleiter/die Schulleiterin stellen solle, gekommen sein.

8 Die erste Kollegschule ist 1977 in Düsseldorf als eigenständige und neu aufzubauende Oberstufe an einer bestehenden Gesamtschule eingerichtet worden. Das Düsseldorfer Lessinggymnasium konnte aufgrund drohender Schließung zur Umwandlung in eine Kollegschule überzeugt werden. In einigen Projektregionen wie Recklinghausen und Ahaus beteiligten sich Gymnasien an der Planungsphase, schieden aber 1977, als es zur Hauptphase kam, aus. (Auskunft Andreas Gruschka)

Diesem Ziel dienten die Blockung des Berufsschulunterrichts, die Einteilung des Schuljahrs in Trimester – den Zeitraum, auf den sich der Unterricht der Teilzeitberufsschule zusammendrängen ließ – sowie die Organisation des gesamten Lernprogramms in Kursen, die wiederum drei Bereichen zugeordnet waren, dem Schwerpunktbereich, dem Lernbereich Obligatorik und dem Wahlbereich. Der *Schwerpunktbereich* mit dem höchsten Stundenvolumen diente vor allem der beruflichen bzw. studienbezogenen Qualifikation, der *Lernbereich Obligatorik* umfasste Kurse zu den Fachgebieten Gesellschaft/Politik sowie Sprache, der *Wahlbereich* sollte vielfältige Möglichkeiten zur Vertiefung von Schwerpunkt und Obligatorik bieten, darüber hinaus weitere Alternativen zur Wahl stellen; mindestens ein Kurs pro Trimester war aus dem Fachbereich Sport zu wählen. Alle Schülerinnen und Schüler mussten sich nach Abschluss der Sekundarstufe I und Eintritt in die Kollegscheule für *einen* Schwerpunktbereich (aus einem in der Regel mehrere Bereiche umfassenden Schwerpunkt) und damit zugleich für ein vorgegebenes, nach Anspruchsebenen differenziertes Lernprogramm entscheiden, das den Schwerpunktbereich zunächst auf ein Berufsfeld, später auch ein Berufsziel, sowie eine oder mehrere Wissenschaften hin auslegte und sowohl berufsqualifizierende als auch studienbezogene Anteile enthielt, die je nach Anforderungsniveau und angestrebtem Abschluss mehr oder weniger umfangreich ausfielen; aus den genannten Komponenten entstand für jede Kollegiatin und jeden Kollegiaten ein Schwerpunktprofil.

Das curriculare Gesamtangebot der Kollegstufe, dessen Ausarbeitung Teil der wissenschaftlichen Vorbereitung des Modellversuchs war, umfasste 17 Schwerpunkte, die so zugeschnitten waren, dass sie sowohl die wissenschaftlichen Disziplinen umfassten, die in den zur Allgemeinen wie zur Fachhochschulreife führenden Bildungsgängen verpflichtend waren, als auch das breite Spektrum an Berufsfeldern mit wiederum daran hängenden Einzelberufen einbezogen. Sie reichten von Mathematik, Philosophie, Informatik (mit beruflichen Bildungsgängen wie Bergvermessungstechniker und Mathematisch-Technischer Assistent) als Schwerpunkt 1 über Naturwissenschaften; Rohstoffe, Werkstoffe; Elektrotechnik als Schwerpunkte 2 bis 4, Papier- und Drucktechnik (7), Medizin (11) bis hin zu Sprache und Literatur (16) sowie Kunst, Musik, Gestaltung (17) (vgl. Schenk 1982). Die von jeder Kollegscheule angebotene Auswahl an Schwerpunkten musste so gebündelt sein, dass sich optimale Vernetzungsmöglichkeiten ergaben, aber auch alle Verpflichtungen der angebotenen Lernprogramme bedient werden konnten.

In unserem Zusammenhang interessiert vor allem das dem Kollegstufenversuch zugrunde liegende Bildungskonzept und dessen Zusammenhang mit der von Blankertz kritisch aufgearbeiteten Tradition des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Tatsache, dass die den Modellversuch begründende und beschreibende Empfehlung von 1972 gleich nach den einleitenden Bemerkungen zu deren Entstehung ein ausführliches Kapitel über „die bildungstheoretischen

Prämissen des Kollegstufenmodells“ enthält, zeigt, wie wichtig Blankertz diese Frage gewesen ist. Der Grund dafür ist, dass mit der Integration von Bildungsgängen der Sekundarstufe II zur Kollegstufe nicht nur überkommene schulische Strukturen, sondern auch die mit ihnen verbundenen Vorstellungen von Bildung obsolet wurden, was insbesondere für den oft emphatisch gebrauchten Begriff „Allgemeinbildung“ gilt, der traditionell gymnasiale Oberstufe und berufsausbildende Einrichtungen trennt. Abgesehen davon, dass in dem skizzierten Konzept des Schulversuchs für den zum gymnasialen Allgemeinbildungsbegriff gehörenden Fächerkanon kein Platz mehr war, begründet Blankertz dessen „Preisgabe“ in erster Linie argumentativ, und zwar mit deutlichem Bezug auf Humboldt (Kultusminister 1972, S. 20 u. 30): Erstens sei weder mit „*allgemeiner* Menschenbildung“ noch dem Grundgesetz vereinbar, dass nur eine *ausgewählte* Schülerschaft, die in der Tendenz auch ökonomisch und sozial besser gestellt ist, „mit der gelehrten Bildung“ und dem daran gebundenen „Zugang zu wissenschaftlichen Studien, zu höheren Berufsqualifikationen, zu den leitenden Ämtern in Staat und Gesellschaft [...] gesellschaftliche Privilegierung“ erfahre, während für den Rest der „Weg in die schon frühzeitig praxisbezogene, reflexionsarme Lehrlingsausbildung mit vergleichsweise bescheidenen Aufstiegschancen“ führe. Zweitens sei aufgrund des gebrochenen Verhältnisses zur Tradition wie des Fehlens einer „einheitlichen, die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung“ eine „inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung“ auch kaum mehr möglich (ebd., S. 21 f.).

Die Aufgabe des herkömmlichen Begriffs von „Allgemeinbildung“ bedeutete für Blankertz freilich nicht den Verzicht auf jegliche bildungstheoretische Fundierung des Modells, ganz im Gegenteil veranlasste sie ihn zum Nachdenken über neue Orientierungspunkte dafür. Er fand sie zum einen in Humboldts Zielvorstellung einer allgemeinen Menschenbildung im Rang eines Bildungsprinzips mit universalem Anspruch, zum anderen in dem Verzicht auf materiale Bildungsinhalte zugunsten zweier formaler Bildungsziele, nämlich dem der Wissenschaftsorientiertheit des Lernens und dem der Kritik. Die bereits im „Strukturplan“ empfohlene Wissenschaftsorientierung leitete er, ähnlich wie der Deutsche Bildungsrat, aus der „Lebenssituation in der technischen Zivilisation“ ab (ebd., S. 22), das Prinzip der Kritik aus dem seit der Aufklärung ebenso oft propagierten wie zurückgenommenen Mündigkeitsversprechen. „Wissenschaftsorientierung“ als Vermittlung aller Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften gilt seit dem „Strukturplan“ als grundlegendes Prinzip des Lernens auf allen Stufen des Bildungswesens, von der Vorschulerziehung bis zur Sekundarstufe II. Für die Kollegschule forderte Blankertz darüber hinaus gehend, Wissenschaft selbst zu thematisieren, für ihre „berufsbezogene Aufgabe [...] (als) Aspekt der eigenen Kritik“, „für die studienbezogene [...] [als, WK] Aspekt der Qualifizierung“ (ebd., S. 28). Diese weitergehende, Wissenschaft selber thematisierende Form von Wissenschaftsorientierung nannte er

Wissenschaftspropädeutik; in ihr war zugleich das Prinzip der Kritik aufgehoben. Blankertz machte sie zum „didaktischen Merkmal der Kollegstufe“ (ebd., S. 27), sprach von ihr als einigendem Prinzip für die nach Schwerpunktbereich, Berufsziel und angestrebtem Abschluss differenzierten Bildungsgänge und begriff sie „auch als ‚Bildung‘“ (ebd., S. 30). Zu klären ist, welche Funktion Wissenschaftspropädeutik im Konzept der Kollegstufe besaß, wie sie mit Berufs- und Studienqualifikation und nicht zuletzt mit dem der Kollegstufe zugrunde liegenden, für alle Bildungsgänge verallgemeinerbaren Bildungsverständnis zusammenhing.

Wie gesehen, ging das Kollegstufenkonzept davon aus, dass Bildung nicht von Inhalten, schon gar nicht einem Fächerkanon, sondern von erworbenen Fähigkeiten, Erkenntnissen, Einsichten und Haltungen abhängt, die selbstverständlich über die Be- und Erarbeitung von Inhalten erworben werden. Die Option für nur *einen* Schwerpunktbereich bedeutete zwar ein hohes Maß an Spezialisierung, galt jedoch als Bedingung dafür, dass wirklich am Speziellen das Allgemeine und damit, im Sinne produktiver Einseitigkeit, Bildung ermöglicht werden konnte. Vorausgesetzt war, dass alle Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule wie den Bildungsgängen der Sekundarstufe I ein Fundament *grundlegender* allgemeiner Bildung, das zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe befähigt, bereits mitbrachten, wobei die Kollegscheule – wie auch rein berufliche Schulen – die Möglichkeit eröffnen sollte, den Sekundarstufen I-Abschluss noch nachzuholen. Eine inhaltliche Erweiterung des sich aus dem Schwerpunktbereich ergebenden Lernprogramms boten lediglich der obligatorische und der Wahlbereich, beide mit begrenztem Stundenvolumen und eingeschränktem fachlichen Angebot, wobei der obligatorische Bereich offensichtlich bereits ein „Zugeständnis“ von Blankertz war, „das nicht ganz in der Konsequenz des Ansatzes“ lag (Klafki u. a. 1989, S. 95).

Konzentration auf einen gewählten Schwerpunktbereich bedeutete nicht Eindimensionalität der curricularen Vorgaben, beinhaltete vielmehr Möglichkeit und Notwendigkeit, ihn mittels unterschiedlicher wissenschaftlicher Leitdisziplinen nach verschiedenen Seiten und mit Rückbezügen auf den gewählten Beruf hin zu vertiefen. Dabei konnte man davon ausgehen, dass jeder Beruf spezifische mathematische, naturwissenschaftliche oder sprachliche Dimensionen besaß, ebenso jede wissenschaftliche Leitdisziplin mit anderen korrespondierte. Dies galt vor allem für Mathematik und Philosophie, die bereits in Humboldts gymnasialem Lehrplanentwurf als Königsdisziplinen für den „didaktischen Unterricht“ fungierten und auch im curricularen Gesamtsystem der Kollegscheule als „übergeordnete gemeinsame Bezugspunkte“ mit Bedacht zum Schwerpunkt 1 bestimmt wurden, weil sie „der umfassenden Tendenz der Mathematisierung und der umfassenden Notwendigkeit der Reflexion und Kritik von Wissenschaft und Alltag“ entsprachen; sie waren somit auch in allen Bildungsgängen fest verankert (Schenk 1982, S. 349). Die Ausweitung des für die Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Lernprogramms auf unterschiedliche Fächer war

allerdings ebenso dem Umstand geschuldet, dass die Anerkennung der an der Kollegscheule erworbenen Abschlüsse, insbesondere der Allgemeinen und der Fachhochschulreife, an entsprechende Auflagen durch die KMK gebunden war. Dass solche, aus Abschlussvorgaben entstehende Verpflichtungen die Arbeit für Lehrer/innen und Schüler/innen ganz erheblich erschwerten, ist unmittelbar einleuchtend, weil sie sich vielfach nicht mehr inhaltlich und das heißt aus dem Zusammenhang mit gewähltem Schwerpunktbereich und zukünftigem Beruf ergaben bzw. plausibel gemacht werden konnten, vielmehr zum Problem wurden, wie auch die wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Kollegscheule belegt.

Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik gewannen an Bedeutung vor allem im Zusammenhang mit Verknüpfungen von Beruf, Berufsfeld und Wissenschaft. Selbstverständlich geht es bei der Berufsqualifizierung zunächst einmal (auch) um ganz praktische und pragmatisch zu behandelnde Handgriffe und Tätigkeiten, die zu kennen und anzuwenden sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich um einen berufs- oder studienqualifizierenden Bildungsgang handelt; die „Empfehlung“ spricht vom „Einüben von Verhaltensweisen, die sich als akkumulierte Umgangserfahrung in vielen Berufssituationen bewährt haben“ (Kultusminister 1972, S. 27). Aber sobald Begründungen, Verallgemeinerungen, Regeln und Theorien ins Spiel kommen, ist indirekt oder direkt Wissenschaft und damit Wissenschaftsorientierung und -propädeutik gefragt. Hinsichtlich von *Wissenschaftsorientierung* meint dies, dass Begründungen und Regeln wissenschaftlichen Kriterien genügen müssen und als solche zu vermitteln sind, hinsichtlich von *Wissenschaftspropädeutik*, dass Begründungen und Regeln explizit auf wissenschaftliche Theorien bezogen, im Zusammenhang der Leitdisziplinen, aus denen sie stammen, bearbeitet werden müssen und somit Wissenschaft selber zum Thema gemacht wird. Die „Empfehlung“ misst wissenschaftspropädeutischen Unterricht daran, dass er die drei Ebenen: Methoden, Attitüden und politisch-gesellschaftliche Voraussetzungen berücksichtigt und entsprechende Fähigkeiten und Haltungen mit vermittelt, wobei sie die kritische Dimension auf allen Ebenen besonders akzentuiert: bei den „grundlegenden wissenschaftlichen Verfahrens- und Erkenntnisweisen“ durch Hervorhebung von „Methodenkritik“, bei den „wissenschaftlichen Attitüden“ durch Betonung „rationalen Verhaltens“, z. B. als Bereitschaft, „methodische Kontrolle und Kritik an(zu)erkennen und aus(zu)üben“, und beim Gesellschaftsbezug durch Verweis auf die „erkenntnisleitenden Interessen [...] wissenschaftlicher Forschung“ sowie die „emanzipatorischen Interessen der Individuen“, die mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vermitteln seien (ebd., S. 28 f.). Im Übrigen erscheint das Spektrum wissenschaftspropädeutischer Ziele nicht nur weit gespannt, sondern auch anspruchsvoll, bedenkt man, dass es sich ja erst nur um die Vorbereitung auf die eigentliche wissenschaftliche Arbeit an der Universität handeln soll, was im Übrigen auch im Zusammenhang mit der Kritik am Konzept der Kollegstufe häufig zu lesen war, zumal sich der Anspruch der Wissenschaftspropädeutik

zumindest in Ansätzen ja auch auf die berufsbezogenen Bildungsgänge und deren Abschlussprofile bezog.

Wissenschaftspropädeutik zielte letztlich auf Bildung. Unter der Blankertz'schen Prämisse: „Allgemeinbildung durch produktive Einseitigkeit“ (Klafki u. a. 1989, S. 88) musste das Erreichen dieses Ziels in wesentlichem Maße davon abhängen, inwieweit es gelang, Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Arbeit an dem *gewählten* Schwerpunkt so zu vermitteln, dass sie nicht nur auf *andere* Schwerpunkte übertragen und angewandt werden konnten, sondern in Verbindung damit auch einen weiten Horizont allgemeiner Zusammenhänge unserer heutigen, möglichst auch zukünftigen Welt mit eröffneten. Als Gegengewicht zur Einseitigkeit des Schwerpunktes war der obligatorische Bereich gedacht; damit wollte man „die eingeübte Spezialisierung zugleich auch“ überwinden und einen für alle Schwerpunktprofile „übergreifenden Bezugsrahmen“ herstellen (Kultusminister 1972, S. 54). Der weit gefasste Sammelbegriff „Gesellschaftslehre“ umfasste die „streng aufeinander bezogenen Aspekte“ Wissenschaftstheorie, Politik und Sprache: *Wissenschaftstheorie* als Frage nach der Rolle der Wissenschaft im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozess, *Politik* als kritisch reflektierte „Bezugnahme auf die Ordnung unserer Republik“, *Sprache* als Einübung „sozialen Handelns [...] in umgangssprachlicher Interaktion“. Bei letzterem ging es nicht um Literaturunterricht, sondern um Förderung „aktiven und passiven Sprachgebrauchs“ sowie um allgemeine Einführung „in die Bedingungen von Sprache“ (ebd., S. 55 f.), wobei bereits Humboldt Sprache als Brücke vom Individuum zur Welt interpretiert hatte. Das Konzept „Gesellschaftslehre“ sollte somit für alle Kollegschülerinnen und -schüler die Chance auf politisch-gesellschaftliche Teilhabe sichern, allerdings auf keine „einseitig-ausschließliche Soziobestimmung menschlichen Lebens“ festgelegt sein, vielmehr im Gegenteil auch anthropologische, die Ich-Identität und Selbstfindung junger Menschen betreffende Fragen einschließen (ebd., S. 56).

Die Kritik am Bildungskonzept der Kollegstufe richtete sich sowohl gegen dessen generellen Ansatz, allgemeine Bildung durch produktive Einseitigkeit erreichen zu wollen, als auch gegen die curriculare Füllung des obligatorischen Lernbereichs. Eine interessante Debatte über den konzeptionellen Grundgedanken der Kollegstufe gab es anlässlich einer Gedenkveranstaltung für Blankertz zwischen Wolfgang Klafki und Blankertz-Schülerinnen und -Schülern (vgl. Kutscha 1989). Klafki bat dabei um Aufschluss, wie Blankertz sich den „Durchstoß“ von der produktiven Spezialisierung zum Allgemeinen hin denke und „wie das geschehen“ solle, „daß *in* den Spezialisierungen und *durch sie* hindurch allgemeine Zusammenhänge einer modernen, technisierten, demokratischen, stark von Verwissenschaftlichungstendenzen bestimmten Welt sichtbar gemacht werden“ könnten. Nach Klafkis Einschätzung war dies „*nur im Medium eines inhaltlich benennbaren und zu benennenden Allgemeinen möglich*“ und unter der Voraussetzung, „daß das Allgemeine *auch explizit* zur Geltung gebracht wird“ (Klafki u. a. 1989,

S. 89, 91 u. 93, Hervorh. im Orig.). Klafki selber hat dieses Allgemeine in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik durch „epochale Schlüsselprobleme“ zu erfassen versucht (vgl. Klafki 1996), aus denen sich schulformübergreifend Kriterien für seine Vermittlung ergeben sollten; im Unterschied zu Blankertz war er überzeugt davon, dass ein Konsens über die Frage, *welche* Schlüsselprobleme es sein sollten, möglich war. Von Blankertz-Schülerinnen und -Schülern wurde kritisch zurück gefragt, ob ein „inhaltlich fixierter Unterricht *über* all die [...] Probleme nötig“ sei oder es nicht gelingen könne, „das Allgemeine in berufspraktischen, in freizeit- oder ökologiebezogenen Lebens- und Lehrzusammenhängen, z.B. in Form von Projekten, zu erfahren.“ Vor allem aber sah man hier die „Gefahr“, „daß alle die, die vom inhaltlich bestimmten Allgemeinen aus denken, sehr schnell zu der Entscheidung kommen: Laßt uns Unterricht über das Allgemeine machen!“ Dies war auch der Grund, weshalb in der Blankertz-Arbeitsgruppe der obligatorische Bereich zunächst skeptisch gesehen wurde, als „Sündenfall gegenüber der Idee produktiver Einseitigkeit“ (Klafki u. a. 1989, S. 97 f.).

Bezüglich des Konzepts „Obligatorik“ fragte Jörg Ruhloff (1983, S. 395 f.), ob angesichts der Absage an einen „unter den Bedingungen der Gegenwart“ möglichen „Kanon bildender Inhalte“ nicht auch ein „obligatorischer Lernbereich schwerlich als pädagogisch legitimiert“ gelten könne, hielt aber zugleich den „Anspruch [...], Bildung und nicht bloß beruflich-spezielle oder bürgerlich-allgemeine Fachqualifikationen zu ermöglichen, ohne sie mit einer inhaltlich spezifischen Aufgabe zu verknüpfen“, für „fraglich“. Die in der „Empfehlung“ „geforderte rückhaltlose Begründung (Wissensorientiertheit)“ des zu Lernenden und das Postulat der kritischen Vermittlung, das dem Kollegiaten die Distanzierung von den fachlichen Lernzielen erlauben“ solle, verwiesen viel eher „auf das Philosophieren als Disziplin des Grenzdenkens, nicht auf Sprache, Politik oder Kunst. Im Philosophieren die primäre Zugehörigkeit des Menschen zum Denken erfahren zu lassen“, so Ruhloff, „das könnte vielleicht heute auf Dauer Grund für einen bildungstheoretisch gemeinten obligatorischen Lernbereich und sein einziger Inhalt auf der Sekundarstufe II sein.“ Zwar spielte auch in Blankertz’ konzeptionellen Überlegungen Philosophie eine wichtige Rolle, aber wohl eher als Wissenschafts- und als Gesellschaftstheorie in einer Subjekt und Gesellschaft dialektisch vermittelnden Art und Weise.

In der Außenwahrnehmung der Kollegscheule war die Möglichkeit zur Doppelqualifikation zweifellos das charakteristische Element des Modellversuchs. Insofern lag es nahe, die ersten vier doppeltqualifizierenden Bildungsgänge über mehrere Jahre hinweg wissenschaftlich zu begleiten und auszuwerten, um Aufschluss zu gewinnen, inwieweit und vor allem unter welchen Voraussetzungen die intendierte Verbindung von studien- und berufsvorbereitendem Lernen gelang (vgl. Blankertz 1986; Meyer/Schenk 1989). In diesen vier Bildungsgängen wurden zusätzlich zu Abitur bzw. Fachhochschulreife die Ausbildung zum/zur Fremdsprachenkorrespondenten(in), zum/zur Technischen Assistenten(in) für

Physik, zum/zur Erzieher(in) und zum/zur Freizeitsportlehrer(in) angeboten, jeweils gekoppelt mit charakteristischen Leistungsfächern wie Englisch und Französisch für den Bildungsgang Fremdsprachen, Physik und Physikalische Technologie für Physik, Erziehungswissenschaft und Biologie (oder Englisch) für den Bildungsgang Erzieher(in) sowie Sport und Biologie für Sport. Ohne hier auf Einzelheiten der Untersuchung eingehen zu können, war zweifellos zunächst einmal das wichtigste Ergebnis, dass das Angebot der Doppelqualifikation relativ häufig, allerdings von Jahrgang zu Jahrgang, Schule zu Schule, aber auch von Bildungsgang zu Bildungsgang unterschiedlich stark ausgeprägt wahrgenommen wurde, dass die Entwicklung von Kenntnissen und Urteilskraft der Schüler(innen) des Modellversuchs der in den Vergleichsgruppen des Regelsystems entsprach, in einzelnen Dimensionen sogar mit besseren Ergebnissen bei den Schüler(innen) des Modellversuchs (vgl. Blankertz 1986, S. IV ff.).

Als größtes Problem erwies sich, wie eigentlich nicht anders zu erwarten, die Verzahnung der allgemeinbildenden und der berufsbezogenen Anteile.

Die Schülerinnen des Fremdsprachenbildungsgangs lernten, wie die unterschiedlichen Arten von Geschäftsbriefen zu schreiben sind *und* wie man Literatur zu interpretieren hat. Die Integration der Befähigung zur beruflichen, fremdsprachlichen Kommunikation *mit* der wissenschaftspropädeutischen Textanalyse und Sprachreflexion kam aber in ihrem Unterricht nicht in den Blick.

Oder es stand

im Physikbildungsgang immer noch das Leistungsfach Physik mit seinem Kanon von physikalischen Gesetzen und Experimenten *neben* der stark spezialisierenden, berufsorientierenden physikalischen Technologie (Meyer/Schenk 1989, S. 116 u. 120).

Die unzureichende Integration hier wie dort musste zu (vermeidbarem) Stress und zu Unlustgefühlen auf Seiten der Schüler(innen) führen, war allerdings realistischerweise, ungeachtet einer Vorbereitungsphase für die am Modellversuch beteiligten Lehrer(innen), kaum anders zu erwarten gewesen. Denn, wie zwei der an der Evaluation beteiligte Wissenschaftler(innen) im Rückblick konstatieren, werden

die tradierten, partiell reformbedürftigen Formen der Curriculumplanung, des Unterrichts und des Lernens [...] immer nur ein Stück weit und keineswegs immer im Sinne des Modells verändert, auch dort nicht, wo das Modell gut durchdacht und begründet ist (ebd., S. 110 f.).

Dass gleichwohl fast alle Absolvent(inn)en der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge am Ende auch die externe berufsbezogene Prüfung abgelegt haben, spricht

letztlich für den Bildungsgang, ebenso die Tatsache, dass die Schüler(innen) gruppen des Modellversuchs denen des gymnasialen Regelsystems deutlich überlegen waren hinsichtlich ihrer größeren Reife und Ernsthaftigkeit, mit der sie der beruflichen Arbeitswelt und damit wohl auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüberstanden. Während etwa im Fremdsprachenbildungsgang der gymnasialen Oberstufe „die Befähigung zu Urteil und Kritik [...] Gefahr [lief, WK], ins Gegenteil, vagabundierender Kritiklust‘ umzuschlagen“ – „Gymnasiasten diskutieren alles weg!“ –, erhielten die Schüler(innen) des integrierten Bildungsgangs über die Befähigung zu Urteil und Kritik hinaus die Chance, durch „die ernsthafte Auseinandersetzung mit einer fremdsprachenberuflichen Praxis“ sehr viel leichter auch die „Verbindlichkeit des Lernens und damit die Fähigkeit zur Ausgestaltung realer Arbeitsplätze“ zu erfahren (ebd., S. 122 ff.).

3 Herwig Blankertz' Beitrag zur Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung – Versuch einer Zwischenbilanz

1997, 25 Jahre nach Veröffentlichung der Kollegstufenempfehlung, wurde der Modellschulversuch mit dem vom nordrhein-westfälischen Landtag beschlossenen Berufskolleggesetz zum 1. August 1998 für beendet erklärt und die 42 Kollegschulen des Landes zusammen mit den 331 beruflichen Schulen unter der neuen Bezeichnung „Berufskolleg“ zusammengeführt.⁹ Übriggeblieben von der Kollegstufe, die einmal Gymnasium und berufliches Schulwesen im Bereich der Sekundarstufe II integrieren sollte, war damit nur noch das „-kolleg“, verbunden mit dem berufsbezogenen Teil der Sekundarstufe II, zwar erweitert um einen zur Allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgang, einschließlich der Möglichkeit zur Doppelqualifikation, aber *neben* der unverändert weiter bestehenden gymnasialen Oberstufe. Dies letztlich eine Parallelaktion zu der bereits Ende der 1970er Jahre erfolgten Integration der Gesamtschule als vierter Schulform in das tradierte Gesamtsystem, ebenfalls nicht *anstelle*, sondern *neben* dem Gymnasium. Das von Blankertz angestrebte Ziel der Integration allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge war damit anderthalb Jahrzehnte nach seinem Tod zunichte gemacht worden; gleichwohl hat sein mit historischen Erfahrungen vermitteltes Reformprojekt wichtige Spuren hinterlassen.

Mit dem Kollegstufenkonzept hat Blankertz seine These, dass sich die Humboldtsche Theorie Allgemeiner Bildung auch auf die Berufsbildung übertragen lasse, ebenso wie die Überlegung Sprangers, dass der Weg zur Allgemeinbildung über die Berufsbildung führe, modellartig umgesetzt und erprobt. Was

9 Vgl. zum Prozess und den Hintergründen der Beendigung Fingerle 2020; dort auch die genannten Zahlen (S. 23).

Allgemeinbildung sein soll, muss zweifellos jede Generation neu definieren und an der sich ständig verändernden gesellschaftlichen Wirklichkeit überprüfen. Aber mit Humboldt und mit Blankertz wird man daran festhalten können, dass es kein wie auch immer definierter Kanon spezifischer Inhalte sein kann, der Bildung ausmacht, es vielmehr allgemeine Fähigkeiten und Haltungen sind, die zu Bildung führen. Dass angesichts der Veränderungen durch das digitale Zeitalter Wissenschaft und Kritik eine noch größere Bedeutung als bereits zu Blankertz' Zeiten erlangt haben, steht außer Zweifel. Ebenso überzeugt nach wie vor die konzeptionelle Grundidee, von *einem* beruflichen Schwerpunkt aus zu Einsichten *allgemeiner* Art vorzustoßen, die dann, weil in einem konkreten Kontext erworben und gesättigt mit eigener Erfahrung, ein anderes Gewicht erhalten, als wenn sie nur über allgemeine Lernprozesse erworben würden. Ob, inwieweit und mit welchen Schwerpunkten es eines obligatorischen Bereichs allgemeiner Bildung neben dem Schwerpunkt als Gegengewicht zu möglicher Einseitigkeit bedarf, wird man ohne neue Erprobung kaum entscheiden können.

Dass der Modellversuch nicht nur die Diskussion zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung bereichert hat, sondern auch die Praxis der jetzt im Rahmen nordrhein-westfälischer Berufskollegs weiterlaufenden ehemaligen Kollegschen, zeigen Schulprogramme wie das des seit 1991 den Namen Herwig Blankertz führenden Berufskollegs Recklinghausen.¹⁰ Die Schule war bereits 1973 in die Vorlaufphase des Modellschulversuchs eingetreten, beteiligte sich seit 1981 an der Hauptphase, wurde 1998 in ein Berufskolleg übergeleitet, nahm in der Folgezeit an weiteren Projekten wie dem zur Salutogenese teil und arbeitet seit 1995 systematisch an seinem Schulprogramm, das inzwischen für den Zeitraum von 2019–2023 vorliegt und einen Umfang von über 100 Seiten hat. Dem Schulprogramm ist ein Satz aus einer Gedenkrede von Blankertz' ehemaligem Schüler Hilbert Meyer vorangestellt:

Es geht nicht um Parteipolitik, schon gar nicht um Personenkult [...], sondern darum, daß sich eine Schule ein Arbeitsprogramm setzt und dieses Arbeitsprogramm möglichst phantasievoll und kreativ mit der bildungstheoretischen Grundidee zu verknüpfen sucht, nämlich mit der Grundidee, den Jahrhunderte alten Widerspruch von Allgemein- und Berufsbildung endlich konstruktiv aufzuheben.

Daran arbeitet die Schule mit z. Zt. knapp 900 Auszubildenden in verschiedenen Bildungsgängen des Dualen Systems und knapp 1000 Schülerinnen und Schülern in Vollzeitbildungsgängen; den beruflichen Schwerpunkten entsprechend sind

10 Bildungskompass – Herwig-Blankertz-Berufskolleg, Recklinghausen, Online unter <https://www.hb-bk.de/index.php/bildungsangebot/bildungskomp> [Abgerufen am 29.11.2020]. Ein geplanter Schulbesuch konnte leider aufgrund von Corona nicht realisiert werden.

zwei Drittel der Schülerschaft weiblich, die meisten kommen aus der Unter- und Mittelschicht, wobei der Migrant(inn)enanteil ca. 34 % beträgt; Frauenförderung, insbesondere von Frauen aus Migrantenfamilien, gehört ausdrücklich zum Schulprogramm. Immerhin 20 % der Schüler/innen streben die Fachhochschul- bzw. die Allgemeine Hochschulreife an. Eine Doppelqualifikation mit Allgemeiner oder Fachhochschulreife und Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten Erzieher*in kann im Schwerpunkt Gesundheit/Erziehung und Soziales mit den Leistungskursen Erziehungswissenschaften und Deutsch nach 3 bzw. 2 Jahren fachtheoretischer Ausbildung und einjährigem Berufspraktikum erworben werden. Dieser Studiengang, wenngleich nicht der in Recklinghausen, gehörte auch zu den durch die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs evaluierten Studiengängen. Dabei zielten die Empfehlungen für Verbesserungen u. a. auf „flankierende Maßnahmen im Bereich der Lehrerfortbildung und Lehrervorbereitung“ (Blankertz 1986, S. 566). Diese Empfehlung hat das Recklinghauser Berufskolleg offensichtlich aufgenommen; das Schulprogramm enthält ausführliche Informationen über Ziele, Möglichkeiten und Verpflichtungen des Kollegiums zur Fortbildung: „Fortbildungsplanung“, heißt es dort,

ist ein entscheidender Bestandteil der Schulprogrammarbeit. Im Rahmen systematischer Schulentwicklung werden die aktuellen Ziele im Hinblick auf sich ändernde gesellschaftliche Anforderungen, neue Erkenntnisse über erfolgreiches Lernen und Lehren, sich wandelnde Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Jugendlichen und technologische Herausforderungen fortlaufend überprüft und verändert. Diese Dynamik schulischer Entwicklung verlangt von Lehrer/innen, ihr Wissen und Können den sich ändernden Erfordernissen schulischer Arbeit kontinuierlich anzupassen. Lebenslanges Lernen ist gerade für die Arbeit mit Jugendlichen unverzichtbar. (Schulprogramm, S. 49)

Im Folgenden wird ausführlich über die verschiedenen Aspekte von Fortbildung, aber auch über Ziele und Merkmale guten Unterrichts, über kompetenzorientierte Bildungspläne, über Flexibilisierung des traditionellen Stundenrasters, Teambildung in den Bildungsgängen, Binnendifferenzierung und fachübergreifende Projekte bis hin zur schulspezifischen Willkommenskultur berichtet – Aspekte, die teilweise auch in den Empfehlungen der Begleitstudie eine Rolle spielten. Zwar sagt ein Schulprogramm noch nichts darüber aus, was in der Schule wirklich umgesetzt wird, immerhin zeigt es, wie ernst die Schule die Ergebnisse der Evaluation genommen hat.

So erfreulich diese Langzeitwirkung des Modellversuchs auf der Ebene einer einzelnen Schule, der sich sicherlich weitere an die Seite stellen ließen, gewesen ist, hat sie am unverbundenen Nebeneinander allgemeiner und beruflicher Bildung nur wenig geändert. Noch 1982 hatte Blankertz – angesichts

des sich verschärfenden Numerus Clausus, drohender Abitur-Normenbücher und steigender Akademikerarbeitslosigkeit im Verlaufe der 1970er Jahre¹¹ – prognostiziert, dass die Friktionen innerhalb des vertikal gegliederten Schulwesens derart zunehmen, dass dessen Ersetzung durch ein horizontales System unausweichlich erscheine:

Jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, vermehrt den Sog, den die Gymnasien auf die Angehörigen des neuen Mittelstandes ausüben ... Darum ist längerfristig ein Bildungswesen zu erwarten, welches der Vielfalt der in der Jugend wirksamen Begabungen und Interessen, Lebensperspektiven und Berufserwartungen mit einem sehr viel differenzierteren Angebot entsprechen kann als das überlieferte, in einigen wenigen, streng gegeneinander abgeschotteten Schulformen gegliederte vertikale System. Für die Sekundarstufe I werden dahin gehende Möglichkeiten durch die Gesamtschule angedeutet, für die Sekundarstufe II durch die Kollegschen. (Blankertz 1982b, S. 336)

Indessen hatte vermutlich weder die Gesamtschule noch die Kollegsche – trotz überzeugender Argumente – zu irgend einem Zeitpunkt auch nur den Hauch einer *reellen* Chance, das Gymnasium zu beerben; zu stark war und ist die Lobby derer, die dies zu verhindern gewusst haben. Dass es dann ausgerechnet eine rot-grüne Regierung sein würde, die der Kollegsche den Garaus gemacht hat, indem sie sie dem beruflichen Schulwesen zuschlug¹², gehört zu den Pikanterien der Reformgeschichte. Aber vielleicht bedarf es auch nur eines längeren Atems, bedenkt man, wie lange es bis zur Entdeckung Humboldts als Gewährsmann für ein allgemeine und berufliche Bildung integrierendes Bildungskonzept gedauert hat, dessen Erprobung im Rahmen nordrhein-westfälischer Kollegschen keinesfalls als gescheitert angesehen werden kann. Und sicherlich sind die Krisen des bestehenden Schulsystems aufgrund seiner Dysfunktionalität längst noch nicht die letzten gewesen. Deshalb mein Rat an die nächste Generation, weder die Erfahrungen mit der integrierten Gesamtschule noch die mit der Kollegsche zu vergessen. Was die Kollegsche anbelangt, enthalten die Auswertungen und die im Anschluss daran gemachten Empfehlungen der Wissenschaftlichen Begleitung eine Fülle wichtiger Anregungen, vor allem die, dass jede Reform nur so gut ist wie die Lehrerinnen und Lehrer, die sie umsetzen.

11 Der Grad der Aufregung lässt sich ablesen etwa an Flitner/Lenzen 1977.

12 Vgl. zu den Einzelheiten Fingerle 2020.

Literatur

- Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg/München.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf.
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.
- Blankertz, Herwig (1982a): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Blankertz, Herwig (1982b): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Ders. u. a.: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil I: Handbuch. Stuttgart, S. 321–339.
- Blankertz, Herwig (Hrsg.) (1986): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. 2 Teile. Soest.
- Fingerle, Karlheinz (2020): ... warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist. In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt/M. 2009, S. 223–250. Korr. u. erw. Onlineversion: <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/11786> [Abgerufen am 01.12.2020].
- Flitner, Andreas/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1977): Abitur-Normen gefährden die Schule. München.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2010): Die Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen und ein neuerlicher Versuch, sie aus dem Weg zu räumen. Online unter: <https://www.google.com/url> [Abgerufen am 01.12.2020].
- Hauff, Sigurd (1972): Kursmodell der Oberstufe. Das Beispiel der Walter-Gropius-Schule in Berlin. In: Gesamtschule 4, H.4, S. 21–23.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Werke in 5 Bden., hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. I). Darmstadt.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Werke in 5 Bden., hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV). Darmstadt.
- Jungbluth, Manuela (2012): Anna Siemsen – eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin. Frankfurt/M.
- Klafki, Wolfgang (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 43–81.
- Klafki, Wolfgang/Lohmann, Ingrid/Meyer, Hilbert/Schenk, Barbara (1989): „Allgemeine Bildung oder produktive Einseitigkeit?“ Überarbeitete Fassung eines Gesprächs über die bildungstheoretisch-didaktische Position Herwig Blankertz'. In: Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel. S. 87–109.
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf.
- Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel.
- Kutscha, Günter (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99, S. 328–349. Online als PDF: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/habel> [Abgerufen am 30.11.2020].
- Kutscha, Günter (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 43, S. 65–83. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-882> [Abgerufen am 01.12.2020].
- Lohmann, Ingrid/Strässer, Rudolf (1989): Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung“. In: Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel, S. 69–83.

- Meyer, Meinert A./Schenk, Barbara (1989): Skizze zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in vollzeitschulischen doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Kollegscheule. In: Kutscha, Günter (Hrsg.) (1989): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim/Basel. S. 110–129.
- Ruhloff, Jörg (1983): Lernbereich, obligatorischer. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon, S. 392–396.
- Schenk, Barbara (1982): Schwerpunktssystem der integrierten Sekundarstufe II. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil I: Handbuch. Stuttgart 1982, S. 340–360.
- Schenk, Barbara (1983): Kollegscheule. In: Blankertz, Herwig u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon, S. 378–381.
- Schulprogramm des Herwig-Blankertz-Berufkollegs (2019–2023): <https://www.hb-bk.de/index.php/schulprogramm.html> [zuletzt geprüft am 21.05.2021]
- Schütte, Friedhelm (2007): Jahrzehnt der Neuordnung 1890–1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. Berufspädagogische Anmerkungen zu einem bildungshistorisch „disparaten“ Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H 4, S. 544–561.
- Siemens, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin.
- Spranger, Eduard (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main, S. 17–34.
- Spranger, Eduard (1923): Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.) (1965): Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“, hrsg. von Th. Ballauff u. a. Heidelberg, S. 8–23.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/München.
- Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung (1987). Die Deutsche Schule 79, H 2.