

Huber, Ludwig

Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Aufgaben und Möglichkeiten

Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 306-322



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig: Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Aufgaben und Möglichkeiten - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 3, S. 306-322 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310146 - DOI: 10.25656/01:31014

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310146>

<https://doi.org/10.25656/01:31014>

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 use 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

Schulentwicklung hat viele Ebenen!

262

Die Diskussion um Schulprogramme und „Autonomie“ sollte nicht zu eng auf die einzelne Schule fixiert werden, sondern alle Ebenen einbeziehen, die zur Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Schule beitragen: von der globalen Dimension bis zur intra-individuellen Interaktion.

Christian Rittelmeyer

266

Infantilisierung der Informationsgesellschaft

Anlässe und Möglichkeiten einer kulturkritischen Erziehung in der Schule

Das moderne Medien- und Entertainment-Angebot lässt uns zunehmend in die Gefahr der Infantilisierung geraten – so lautet die These, die in einer engagierten, nicht unpolemischen Phänomenologie herausgearbeitet wird. Und daran sind nach Meinung des Autors auch manche Lehrerinnen und Lehrer nicht unerheblich beteiligt – passiv wie aktiv. Dem sollte eine Kultur des Widerstandes entgegengesetzt werden. Was das bedeuten könnte, wird an einigen Beispielen veranschaulicht. – Denen, die hier als „Naivididaktiker“ bezeichnet werden, wird die Redaktion gern Gelegenheit geben, ihren Einspruch zu artikulieren!

Frank-Olaf Radtke

278

Schulautonomie und Sozialstaat

Wofür ist die Bildungspolitik (noch) verantwortlich?

Die Diskussion um Schulautonomie steht in der Gefahr, über der Beschäftigung mit Profilbildung und Evaluation der einzelnen Schulen den politischen Kontext aus den Augen zu verlieren, in dem die gegenwärtige Auseinandersetzung um die Zukunft der Erziehung stattfindet. Angeregt durch eine Bemerkung von Norbert Maritzen (in Heft 1/96 dieser Zeitschrift) sollen die „blinden Flecken“ der Autonomiedebatte aufgezeigt werden: sie scheint den Bezug zur aktuellen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um den Sozialstaat zu verlieren und soziale Gerechtigkeit zu gefährden.

Schule zwischen Staat und Markt?

Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie
– eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke

Die von Radtke vorgetragenen Einwände und Bedenken seien im Prinzip durchaus frag-würdig und repräsentativ für eine bestimmte Sichtweise der Autonomie-Diskussion, sie hätten aber mit der tatsächlichen Entwicklung im eigenen Lande nicht viel zu tun. Im Konzept wie in der Praxis werde der Zusammenhang der verschiedenen pädagogischen und organisatorischen Handlungsebenen durchaus geschen. Der Staat wolle und könne seine Gestaltungsaufgabe nach wie vor in Form von verbindlichen Rahmenvorgaben und Ergebniskontrollen wahrnehmen. Zugleich setze er auf Steuerungsleistungen, die von den Schulen selbst effektiver erbracht werden können. Schließlich werde die externe Evaluation, die von der Bremischen Schulinspektion zu leisten sei, die erforderliche Rückkoppelung gewährleisten.

Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe**Aufgaben und Möglichkeiten**

Nach der neuen KMK-Vereinbarung soll sich die Oberstufe der Gymnasien stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen und die Berufsfähigkeit fördern. Vermutlich werden sich viele Gymnasien bzw. gymnasiale Oberstufen mit dieser neuen Aufgabe sehr schwer tun. Vor dem Hintergrund der überkommenen gymnasialen Traditionen und Bewußtseinslagen werden die bildungstheoretischen Voraussetzungen dieses Konzepts sowie praktische Konsequenzen erörtert. Mit Beispielen aus der nordrhein-westfälischen Schullandschaft (Kollegsieden, Oberstufenzirkel) werden sie konkretisiert. „Beruflichkeit“ könnte in allen Fächern integriert, aber auch durch Kooperationsformen mit beruflichen Lernorten gefördert werden. Die KMK-Vereinbarung lässt für entsprechende Entwicklungen einen breiten Raum, der genutzt werden müßte. Die praktischen Probleme bei der Umsetzung sollten jedoch nicht gering geschätzt werden.

Deprofessionalisierung durch Schulreform?**Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung der Lehrberufs**

Die Ausbildung neuer pädagogischer Profile, die Öffnung der Schule und die Autonomisierung der Einzelschulen bringen für die LehrerInnen eine Vielzahl neuer Aufgaben mit sich. Um Überforderungen zu vermeiden, muß die Frage nach der professionellen Gestalt des Lehrberufs neu beantwortet werden: Lehrende sind ExpertInnen für die Organisation und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen der Lernenden. Andere Aufgaben des pädagogischen Handlungsfeldes müssen in Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen auf der Basis abgegrenzter Kompetenzbereiche und gemeinsamer Zielvorstellungen bearbeitet werden.

Differenzierung als Optimierung von Lernprozessen**Didaktische – diagnostische – dialogische Gestaltung des Unterrichts**

Differenzierung ist ein altes schulpädagogisches Thema – aber die oft bekundeten guten Absichten bleiben häufig in Maßnahmen der äußerlichen Gruppenbildung stecken. Auf dem Hintergrund didaktischer Überlegungen wird hier ein als „3-D-Differenzierung“ bezeichnetes Konzept der Gestaltung von Lernprozessen entwickelt, mit dessen Hilfe Lernprozesse optimiert werden können. Die theoretischen Ansätze werden an Beispielen verdeutlicht.

Politische Bildung durch eigenes Tun

Erfahrungen des Projekts „Lernen und Arbeiten im ehemaligen KZ Sachsenhausen“

Politische Bildung bleibt häufig so abstrakt, daß den Jugendlichen – insbesondere in berufsbildenden Teilzeitschulen – nicht erkennbar wird, zu welchem Zweck sie sich mit diesem Fach beschäftigen sollen. Am Beispiel eines Sekundarstufenzentrums in Bremen wird hier deutlich, wie durch die konkrete Arbeit in einem Projekt sinnlich erfahren werden kann, was Politik bedeutet. Die Aufbauarbeit im ehemaligen KZ Sachsenhausen macht erfahrbar, wie wichtig und erfolgreich es ist, sich zu engagieren und die Erfahrungen bewußt zu machen.

Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft?

In den USA hat sich in den letzten fünf Jahren ein neuer Typ von öffentlichen Schulen verbreitet. Die Verfechter der „Charter Schools“ setzen auf vier Elemente: die Wahlfreiheit für Familien, unternehmerische Möglichkeiten für Pädagogen, Verantwortlichkeit für die Schulen und der Wettbewerb für die öffentlichen Schuldistricte. Erste, vorläufige Ergebnisse weisen auf eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten der Schüler und einen positiven Einfluß auf die Heranwachsenden hin. Für die Autonomie-Diskussion in Deutschland kann dieser Bericht sicherlich Anregungen geben.

Lehrerinnen und Lehrer im heutigen Palästina

Politische und professionelle Entwicklungstrends

Nach dem Machtwechsel in Palästina war der Bildungssektor einer der ersten Bereiche, die an die nationale Selbstverwaltung übergeben wurden. Damit sind vielfältige Herausforderungen und Schwierigkeiten verbunden, weil eine Fülle von Erwartungen bearbeitet werden sollen. Das Erbe der Besatzungszeit ist nicht einfach beiseite zu räumen. Die Hoffnungen der Lehrerinnen und Lehrer auf eine gesellschaftliche und materielle Aufwertung ihres Berufes scheinen sich (noch) nicht zu erfüllen. Die gesellschaftliche Bedeutung des Bildungswesens wird zwar proklamiert, die realen Verhältnisse bleiben jedoch dahinter zurück.

Neuerscheinungen:

- Hermann Giesecke: Die pädagogische Beziehung. (*HGH*)
- Jürgen Diederich und Elmar Tenorth: Theorien der Schule. (*HGH*)
- Rainer Winkel: Theorie und Praxis der Schule. (*JöS*)
- Elmar Tenorth, Sonja Kudella und Andreas Paetz: Politisierung im Schulalltag der DDR. (*HGH*)
- Gerhart Neuner: Zwischen Wissenschaft und Politik. (*Cloer*)
- Herbert Gudjons und Andreas Köpke (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. (*HGH*)
- Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert (Hg.): Bildung in Deutschland. (*JöS*)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, Nr. 3

Offensive Pedagogy: 262

Jörg Schlömerkemper

School development has to take place on different levels!

The discussion of school programs and "autonomy" should not be fixed on the single school, but should rather include all levels contributing to the shaping of teaching and learning at school: i.e. from global dimensions to intra-individual interaction.

Christian Rittelmeyer 266

Infantilisation in the modern information-society?

Reasons and possibilities for a culture-critical education in schools

The modern world of media and entertainment is increasingly threatening to infantilise us. Teachers are also contributing to this process – both actively and passively. A culture of resistance should be built up to counteract this tendency. Certain examples show what this could lead to.

Frank-Olaf Radtke 278

School-Development and Welfare-State

The concentration on the micropolitics of schools and schoolboards within the debate on "school-autonomy" is held to be at risk of loosing the broader political context in which the discussion takes place. Starting from a remark Norbert Maritzen made (DDS 96/1) the author tries to identify the "blind spots" of the debate in the context of the current conflict on the social welfare state and pointing at the consequences of market steering for social equity especially of immigrant children.

Norbert Maritzen 292

School between politics and market

On critical accuracy when discussing independence of schools

– A reply to Frank-Olaf Radtke

The objections and misgivings expressed by Radtke are, in principle, worthy of consideration. However, it has not much to do with the actual development in our own country. The government will be able to observe its original duties by controlling frame conditions and results. Finally, external evaluation, which has to be done by the "school inspection" will ensure the necessary feed-back.

Ludwig Huber 306

Informations about vocational choices at the secondary high school

Duties and possibilities

According to the new agreements of the KMK (Conference of the Cultural Ministers in Germany) the higher grades of the grammar schools shall pay more attention to the choice of professions. The theoretical educational requirements of this concept as

well as practical consequences are being discussed with respect to the traditional background of secondary education. "Professionality" might be integrated into all subjects or be also promoted by cooperation with vocational learning.

Klaudia Schultheis

School-development and teaching-profession – a difficult relation? 323

Present reformatory efforts like the development of pedagogical profiles, community orientation or autonomy are increasing the teachers' professional tasks. To avoid over-charges it seems necessary to reflect on and define their special professional competences: Teachers are experts for the organization and company of the pupils' learning processes by teaching. Schools could be conceived as differentiated fields of pedagogical activities where teachers cooperate with other pedagogical professions.

Manfred Bönsch

335

Optimizing the process of learning by differentiation

Shaping learning by means of didactic, diagnostic or dialogs

Differentiation is an old subject of school-pedagogy – but in most cases it remains on a superficial level of grouping pupils. On the background of theoretical considerations a so-called "3-D-Differentiation" is being developed. The theoretical proposals are illustrated by several examples.

Hans-Wolfram Stein und Hans-Joachim Gries

353

Political learning by doing

Experiences gained by a project in the former "KZ Sachsenhausen"

Teaching political topics often remains abstract and it is rather difficult for pupils to understand the purpose to which they shall go down with these themes. An example is set, where political experiences have been provoked by reconstructing buildings in a former Konzentrationslager (KZ) of the Nazi-period. The pupils of a vocational course have learned that it is important to engage oneself.

Marina Kallbach

365

Are Charter Schools the autonomous schools of the future?

In the USA during the past five years a new type of public schools has spread. Advocates of the "charter schools" claim that the charter school movement brings together four powerful concepts: freedom of choice for families, entrepreneurial possibilities for educators, accountability of schools, and competition for public school districts. First temporary results seem to indicate an expansion of educational opportunities for students and a positive impact on youngsters. Proponents of more autonomy in German schools nevertheless can learn something from the charter school movement!

Susanne Kröhnert-Othman

378

Teachers in Palestine

Following the declaration of Principles and the Oslo agreements the educational sector became one of the first fields of administration being transferred to the Palestinian self-rule authorities. Palestinian teachers hoped that the transfer of power would bring about an improvement of their material and social conditions. The article describes Palestinian teachers' professional reality in the context of the difficult conditions inherited by military occupation. It views trends in Palestinian educational policies as well as in the field of teachers' union representation.

Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe

Aufgaben und Möglichkeiten

Die Frage, was das Gymnasium mit Berufen bzw. mit der Berufswelt zu tun hat, ist weder sehr neu, noch gänzlich unbeachtet, aber doch immer noch weiterer Bearbeitung bedürftig. Einer breiten und gründlichen Annahme dieser Herausforderung zu theoretischem Nachdenken und praktischer Phantasie stehen allerdings *traditionelle Vorstellungen im Wege*:

- Konzepte von *Allgemeinbildung*, der Aufgabe des Gymnasiums, als einer Bildung, die gerade dadurch allgemein sei, daß sie von Berufen absicht, schon gar nicht an beruflichen Zwecken sich orientiert;
- Annahmen über das Funktionieren der Arbeitsteilung zwischen den Schularten im mehrgliedrigen Schulsystem dahingehend, daß im Unterschied zu den anderen Schularten *das Gymnasium auf das Hochschulstudium vorbereite* und von SchülerInnen besucht werde, die von vornherein auf dieses hin orientiert sind und es im Anschluß auch tatsächlich aufnehmen.

Beide Erwartungen richten sich verstärkt auf die gymnasiale Oberstufe, vor deren Beginn SchülerInnen, die anderes wollen, endgültig abgegangen sein sollten.

Die zweite Annahme ist offensichtlich *nicht wirklichkeitsgerecht*: Der Prozentsatz der SchülerInnen, der das Gymnasium nach der 10. Klasse verläßt, also sich an dieser im System dafür vorgesehenen Zäsur schon für den Übergang in eine Berufsausbildung entscheidet, ist minimal. Hingegen ist der Prozentsatz der SchülerInnen, die nach dem Abitur nicht oder nicht gleich in das dadurch doch eröffnete Hochschulstudium wechseln, hoch, höher jedenfalls, als es der traditionellen Erwartung entspräche: Ein halbes Jahr nach dem Abitur hat erst etwa ein Drittel der Studienberechtigten mit dem Studium begonnen; knappe 40% haben zwar zu diesem Zeitpunkt noch die feste Absicht, später zu studieren; einstweilen aber befinden sich etwa die Hälfte der Männer in Wehr- oder Zivildienst, ein Viertel aller Studienberechtigten in einer Berufsausbildung und weitere ca. 15% in einer Art Zwischenphase, die mit irgendwelchen Praktika, beruflichen oder anderen Tätigkeiten gefüllt ist (vgl. Durrer/Heine 1996, S. 9).

Hinzu kommt: Auch die Orientierung auf ein Studium und die Wahl eines Studienfaches bedeutet in einer Zeit, in der nicht mehr 5%, sondern 30% eines Jahrgangs studieren, nicht eine Entscheidung für die reine Wissenschaft (s.u. 2.1) statt einer anderen Berufstätigkeit. Nur die Ausbildung, die sich vor deren Realisierung schiebt, ist länger und erscheint „allgemeiner“ und weniger als „Arbeit“ (nicht vergütet) als in den sog. beruflichen Ausbildungsgängen.

Die zuerst genannten tief verankerten Vorstellungen hier (noch einmal) widerlegen zu wollen hieße die ganze bildungstheoretische und -politische Diskussion zu rekapitulieren, die zur *Kritik des traditionellen (bürgerlich verengten) Allgemeinbildungsbegriffs und zur Begründung der Möglichkeit von Bildung im Medium des Berufs* in den 60er und frühen 70er Jahren, dann wieder in den letzten 10 Jahren geführt worden ist. Das sprengt Rahmen und Zweck dieses Beitrags. Es sei nur erinnert an die von Blankertz initiierte und in dem von ihm herausgegebenen Band 9 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft repräsentierte Diskussion, an die programmatischen Artikel von Gruschka (1987, 1994 u.ö.) zur möglichen bildenden Kraft des beruflichen Lernens und Arbeitens (vgl. auch jüngst Arnold 1996, Weinbrenner 1995), an die wiederholten Erörterungen auch in dieser Zeitschrift (z.B. Kell 1995; Schweitzer 1995) zur Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und an die Bemühungen um einen neuen Begriff der Allgemeinbildung von Klafki bis Tenorth (vgl. Huber 1994, Tenorth 1994). Nach alledem mag es immer noch irgendwelche Gründe geben, Gymnasien von berufsbildenden Schulen zu trennen; Ziel und Begriff der Allgemeinen Bildung aber gehören nicht dazu. Diese würden vielmehr m.E. geradezu vom **Gymnasium verlangen**, daß auch dort berufliche Fächer als Bildungsmöglichkeit eröffnet werden.

Jedenfalls: die Bearbeitung der Eingangsfrage steht an. Sie muß mit einer Klärung der Ziele und Begriffe einhergehen.

1. Ziele und Begriffe

Noch einmal also: Was hat das Gymnasium, speziell die gymnasiale Oberstufe, mit Berufen, mit der Berufswelt zu tun? – Die Antwort ist in verschiedenen Perspektiven zu suchen.

1. Alle SchülerInnen, auch auf dem Gymnasium, erst recht und spätestens auf der gymnasialen Oberstufe, sind mit der *Notwendigkeit* konfrontiert, *einen Beruf oder doch ein Berufsfeld für sich zu wählen*, mindestens aber über die nächste Etappe ihres Lebensweges und damit über die Wahl einer Ausbildung (oder das Einschieben einer Zwischen- oder Wartephase mit irgendwelchen anderen Tätigkeiten) zu entscheiden. Sie müssen dazu ihre Ziele klären, ihre eigenen Neigungen und Fähigkeiten bestimmen können und rational zu entscheiden lernen. Insofern müssen sie ein objektives Interesse (wenn auch vielleicht subjektiv zurückgedrängt) haben an Orientierung, also an Information, Beratung und Unterstützung in diesem – gewöhnlich sich lange hinziehenden – Entscheidungsprozeß. Was damit gefordert wird, ist am besten mit „*Berufswahlvorbereitung*“ (oder, nach der von z.B. Ermert/Friedrich 1990, S.1ff. wieder aufgenommenen Unterscheidung „*Berufsorientierung im engeren Sinne*“) bezeichnet; sie schließt im o.g. Zusammenhang die *Studien(wahl)beratung* ein. Es ist nicht selbstverständlich, daß neben dazu besonders berufenen Instanzen wie z.B. der Berufsberatung des Arbeitsamtes auch die Schule an dieser Aufgabe mitwirkt, aber doch naheliegend und plausibel, weil sie sich durchaus mit dem Unterricht verbinden und durch ihn unterstützen läßt.

2. Nicht nur zur Einbettung ihrer Berufswahl in einem größeren Kontext, sondern auch zur Erweiterung ihres Welt- und Selbstverständnisses, soll-

ten die SchülerInnen Gelegenheit haben, sich in der Welt der Arbeit, der Berufe außerhalb von Schule und Hochschule und über sie zu orientieren, ihre technischen Grundlagen, ökonomischen Zusammenhänge und soziale Verfaßtheit verstehen zu lernen. Dieses Kontextwissen zu erschließen und damit auch das für Berufswahl nötige Ziel-, Selbst- und Methodenwissen (s.o. 2.1) zu ergänzen kann „*Berufsorientierung im weiteren Sinne*“ genannt werden; sie ist zugleich Teil und Zusitzung einer „sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung“ (vgl. Ermert/Friedrich 1990, S. 2).

Diese beiden Aufgaben, Berufsorientierung im engeren und im weiteren Sinne, sind am Gymnasium nicht auf einzelne Berufe spezialisiert, sondern vorberuflich organisiert; sie kollidieren daher nicht mit dem herkömmlichen Verständnis von Allgemeinbildung.

3. Allerdings bedeutet „sozio-ökonomisch-technische Grundbildung“ eine Erweiterung und Akzentverschiebung im Fächerspektrum hin zu Fächern wie Gemeinschaftskunde oder Arbeitslehre auf der Sekundarstufe I und zur Aufnahme von Kursen aus Rechts-, Sozial-, Wirtschaftswissenschaft und Technik in das Kursangebot der gymnasialen Oberstufe. In diese Richtung zielen auch die Empfehlungen der Expertenkommission der KMK zur „Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe“. Auch ihr zufolge sollte an spezifische Wissensinhalte von beruflichen Sparten in ihrer jetzigen Ausprägung Berufsorientierung gerade nicht gebunden werden – u.a. weil solche Qualifikationsanforderungen allzu eng und allzu rasch obsolet sein könnten, während umgekehrt keineswegs alle Inhalte der herkömmlichen Gymnasialbildung a priori berufsfrem sind. Worauf es aber vor allem auch für Berufsausübung ankomme, sei „differenziertes Zusammenhangswissen“ aus Disziplinen, die in der traditionellen gymnasialen Oberstufe vernachlässigt werden: „systematische Informationen über Berufsfelder, über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes, über Bedingungen und Strategien der Verwertung von Qualifikationen sowie über Möglichkeiten und Aufgaben der verantwortlichen Mitwirkung“ an ihnen. „Berufsorientierung in diesem Verständnis fällt zusammen mit einer vertieften Allgemeinbildung (Hervorhebung L.H.), die um Gegenstände und Themen der in der gymnasialen Oberstufe ausgeschlossenen oder randständigen Fächer wie Technik, Ökonomie und Recht erweitert wurde“ (Expertenkommission 1995, S. 141f.).

4. Die damit nach Berufswahlvorbereitung und Berufsorientierung erreichte dritte Perspektive einer vertieften und erweiterten Allgemeinbildung läßt sich allerdings noch in zwei weiteren verfolgen und differenzieren, wenn man sie in den Zusammenhang eines Allgemeinbildungskonzepts für die Oberstufe überhaupt stellt, wie es im Anschluß an v. Hentig, Blankertz, Klaßki erneut zu postulieren ist (vgl. Huber 1994, 1995). Die erste nimmt auf, was in der Kritik seitens aller möglicher Abnehmer, von der Industrie bis zu den Hochschulen, von Schulabsolventen immer wieder gefordert wird: die *Ausprägung allgemeiner Fähigkeiten* und *persönlicher Haltungen*, auch „Schlüsselqualifikationen“ genannt. Ob „systemisches Denken“, „Orientierungsvermögen“, „Lernfähigkeit und -bereitschaft“, „Flexibilität“, „Teamfähigkeit“, „soziale Kompetenz“ oder „Verantwortungsbereitschaft“: In solcher – problematischen – Allgemeinheit formuliert stimmt das, was die Hochschulen letzten Endes unter „*Studierfähigkeit*“ auch verlan-

gen und Industrielle von ihren Auszubildenden erwarten, überraschend überein (vgl. Huber 1994). Soweit solche Fähigkeiten in der Schule entwickelt werden können, würden sie gleichermaßen zur Berufsorientierung und -vorbereitung beitragen wie zur Studierfähigkeit.

5. Die andere Perspektive weist gleichsam in die entgegengesetzte Richtung. Auch allgemeine Fähigkeiten können nur an einem bestimmten Stoff (Gegenstand, Problem, Fach ...) gelernt werden, auch der flexibelste Generalist muß einmal in einem Feld erfahren haben, was Spezialisierung bedeutet, was sie erfordert, einbringt oder verschließt. Insofern gehört wenigstens eine *exemplarische Spezialisierung* zur vertieften Allgemeinbildung hinzu und in den Prozeß der Wissenschaftspropädeutik hinein, zusammen mit der Einübung darin, sie dann auch wieder in Kommunikation und Kooperation mit anderen – fachübergreifend – zu überschreiten (vgl. Huber 1994, Buttler 1994). Für den Zusammenhang hier ist wichtig, daß nichts dagegen, vielmehr alles dafür spricht, daß diesem Bildungsziel nicht nur eins der herkömmlichen Gymnasial-, sondern auch eines der beruflichen Fächer, z.B. Elektrotechnik oder Ernährungswissenschaft oder Rechtskunde, dienen könnte. Schon Blankertz hat zu Recht argumentiert, daß die modernen Berufe so verwissenschaftlicht sind und ihre Ausbildung es auch sein sollte, daß *Wissenschaftspropädeutik* auch an und in ihnen getrieben werden könnte.

6. Manch einer wird auf der bisherigen Skala der Begriffe das Stichwort „*Beruflichkeit*“ vermissen, das neuerdings im Schwange und durch die Bildungskommission NRW (1995) stark hervorgehoben worden ist. Sie möchte allen Heranwachsenden die Chance eröffnen, „sich mit Arbeitswelt und Beruflichkeit auseinanderzusetzen“, „Grundkenntnisse im Bereich der Wirtschaft“ zu erwerben, sich früh an Beruflichkeit“ zu orientieren“. Sie schließt dies alles in ein umfassendes Verständnis von einer „arbeitsorientierten Allgemeinbildung“ ein; diese „kann sich nicht in erster Linie auf den betrieblichen Arbeitsprozeß richten, sie muß dessen gesellschaftliche Bedingungen und Wirkungen einbeziehen. Das Aufeinandertreffen von Arbeitsplatzansforderungen und persönlichen Eigenschaften und Qualifikationen sollte am besten handelnd-erkennend erfahren werden; Beruflichkeit sollte als Bereich der Selbstverwirklichung erprobt und reflektiert werden. Diese Lerndimension ist ohne einen anwendungsbezogenen, situationsorientierten Unterricht und ohne Berufspraktika nicht zu realisieren“ (1995, S. 110f.). Diese Grundsätze wendet sie auch speziell auf die Sekundarstufe II an. Die grundsätzliche Frage für diese sei ...

... „wie eine für ein Studium und eine entsprechende Berufsausbildung tragfähige Grundbildung, die individuelles und selbstgesteuertes Lernen in Schwerpunkten einschließt, geschaffen werden kann“, „wie die bisherige Ausschließlichkeit einer studienpropädeutischen Interpretation der Bildungsziele in Richtung auf Beruflichkeit und berufliche Bildungselemente erweitert werden kann.“ (S. 230f.)

In der Summe finden sich alle oben genannten Motive der Berufsorientierung vereint: für eben diese Summe soll wohl das Wort „*Beruflichkeit*“ stehen. Es signalisiert einen Zusammenhang, das macht seinen Charme aus. Aber es verwischt auch notwendige Differenzen zwischen den Formen der Annäherung an den Beruf (vgl. Ermert/Friedrich 1990, S.1ff.; Gemeinsame Kommission ... 1996, S. 25), das macht es problematisch.

Vor allem suggeriert es, zumal in der Charakterisierung als „Bereich der Selbstverwirklichung“ (111) oder als „Lebens- und Bildungsform“, den Fortbestand, der eben in Frage steht, einer heilen und sinnhaften Berufswelt, die so gewiß nicht mehr jedem zugänglich ist. Vielmehr stehen eigentlich große Fragezeichen um die wohlgemeinten Empfehlungen herum, mit denen die Kommission dort und auch dieser Text hier aus der Sicht einer älteren Generation die Berufswege einer jüngeren zu erhellen und zu ordnen versucht, die sich lange, z.T. von der Schulzeit an, durch Grauzonen von Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit, Mischverhältnisse von Studium und Job bewegen und häufiger zwischen „Berufen“ wechseln wird und vielleicht eher auf diese ganz anderen Unübersichtlichkeiten hin lernen will und muß. Was das für Schule bedeuten würde, kann ich hier noch nicht ausführen, aber jedenfalls warnt es vor zu harmlosem Gebrauch des Wortes „Beruflichkeit“.

2. Bildungspolitische Perspektiven

Vielmehr gibt es Anlaß, in der angesprochenen Richtung weiter zu arbeiten, um so mehr, als es Zeichen gibt, die auf eine gewisse Konvergenz zwischen berufs- und sog. allgemeinbildender Sekundarstufe II verweisen.

1. Auf der einen Seite: Je mehr Jugendliche der Altersgruppe eine gymnasiale Oberstufe besuchen (der Anteil ist stetig auf etwa 30% gestiegen! Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 483ff.) und je höher die Studierendenzahlen an den Hochschulen wachsen, die Berufsaussichten ihrer Absolventen aber abnehmen, desto drängender wird die Frage nach *Alternativen zum Studium* und das Streben nach Bildungsgängen und -abschlüssen, die weiterhin viele Optionen bieten. Gymnasiasten wollen in diesem Sinne mit dem Abitur auch die Option einer Berufsausbildung haben bzw. behalten. Mindestens ein Viertel der Abiturienten absolviert eine solche nach dem Abitur (s.o.); gut ein Drittel der StudienanfängerInnen an deutschen Hochschulen (Fachhochschulen inbegriffen) kommt mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Diese „sukzessive Doppelqualifikation“ verursacht hohe individuelle und gesellschaftliche Kosten, besonders eine Verlängerung der Ausbildungszeit, die die Frage wachhalten müssen, ob nicht doch eine „simultane Doppelqualifikation“, wie sie mit den Kollegschenken in NRW angestrebt war, so oder ähnlich vermehrt ermöglicht werden sollte (vgl. Bremer u.a. 1993).

2. Auf der anderen Seite ist von einer *Krise der Berufsbildung* die Rede, die nach formalen und inhaltlichen Reformen, besonders auch des dualen Systems fragen läßt. In dieser Sicht löst der Drang der Jugendlichen zum Gymnasium die Furcht vor einer Akademikerschwemme und vor Nachwuchsmangel für qualifizierte Berufe außerhalb der akademischen aus, deutlich spürbar z.B. bei den Spitzenverbänden der Wirtschaft (vgl. BDI u.a. 1993, S. 7f.). Gefragt wird, ob etwa die Berufsausbildung zu sehr als Sackgasse wirkt. Ausdruck dieser Sorge ist die in den letzten Jahren besonders intensive Diskussion um die (mögliche, gewünschte oder tatsächliche) Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Der BDI u.a. (1993, S. 8f., 12f., 40) etwa verlangen um ihretwillen Schärfung der Bildungsprofile im gegliederten Schulsystem, aber Durchlässigkeit; strikten Langform-Charakter der Gymnasien, aber größere Vielfalt und Attraktivität der Berufs-

bildung sowie Selektivität des Hochschulzuganges gegenüber allen. Die Kultusministerkonferenz (KMK 1995) hat im Zuge ihrer jüngsten „Loccumer Gespräche“ über die Frage beraten und sich prinzipiell für Stärkung der gegenseitigen Beziehung und inhaltlichen Angleichung erklärt, faktisch aber zunächst doch für den Weg *formaler Äquivalenz* von Abschlüssen in der Berufsausbildung mit dem Abitur als Hochschulzugangsberechtigung entschieden (vgl. Schweitzer 1995). Diese bloß formale Lösung verdient allerdings Kritik, insofern sie sich nicht durch entsprechende Veränderungen der Curricula legitimiert (vgl. z.B. Gruschka 1995). Sie überdeckt einstweilen die langfristig gewiß noch wichtigere Frage nach einer inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der Strukturen und Inhalte des dualen Systems. Dessen Probleme können hier allerdings nicht im einzelnen erörtert werden (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 626ff.; Geißler 1996; Kell 1995; für eine schlagwortartige Zusammenfassung z.B. Beckheuer 1995).

So wenig wie diese sind auch die Tendenzen zu immer weiterer *Differenzierung der Schultypen der Sekundarstufe II*, die auf Berufsaus- und -vorbildung im weitesten Sinne orientiert sind, zu übersehen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, 543ff.): Berufsbildende Schulen gliedern sich überall in wachsender Zahl zum Abitur führende Kurssequenzen („Zweige“) an; in Bayern und Baden-Württemberg formen sich mit Fachakademien, Berufsoberschulen, Technischen Oberschulen neue Typen, in denen auch Fachhochschul- oder fachgebundene Hochschulreife erreicht werden können. Zu dieser oder auch zur allgemeinen Hochschulreife führen auch die Fachgymnasien oder Beruflichen Gymnasien, eine schon ältere Form (vgl. Dehnhostel 1988), deren Anteil aber tendenziell steigt und in einzelnen Ländern schon über 20% liegt (vgl. Expertenkommission 1995, S. 58f.). Sie bieten einen beruflichen Leistungsschwerpunkt, vorzugsweise in Wirtschaft, Technik, Agrar- und Hauswirtschaft, z.T. auch berufliche Teilqualifikationen, die eine eventuelle spätere Berufsausbildung verkürzen können, aber nicht nur auf diese festlegen sollten.

3. Ich führe dies alles hier nicht an, um beiläufig die Probleme der dualen Berufsbildung zu „erledigen“: das ist eine Frage anderer Größenordnung. Sonderum für das Folgende daran anzuknüpfen, daß zum einen der Wandel im Beschäftigungssystem, die Trends zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft, in höherem Maße verallgemeinerte und zugleich wissenschaftspropädeutisch angelegte Formen auch der Berufsausbildung verlangen und daß zum anderen sich schon durchaus variantenreiche Verbindungen von Elementen der gymnasialen und der beruflichen Bildung, wenn auch selten wirkliche Integrationen, entwickeln – eine Art *Konvergenz*. Jedenfalls ist der Bildungskommission NRW zuzustimmen, wenn sie „Wechselwirkungen zwischen studienbezogenen und beruflichen Bildungsgängen“ konstatiert, die „sich in den letzten Jahren verstärkt“ hätten. Die „traditionelle Trennung“ der beiden Bildungsgänge sei daher obsolet (234f.)

Die Bildungskommission kommt von da aus zu folgenden Empfehlungen auch an das Gymnasium: „Die studienbezogenen Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe sollen auch auf die Vermittlung berufsbezogener bzw. berufsqualifizierender Fähigkeiten hin gestaltet werden“ (238). „Schritt-

weise sollen in die gymnasiale Oberstufe berufsbezogene Lernelemente, Lernfelder und Praktika aufgenommen werden, um eine Stärkung der unmittelbaren Berufsorientierung sowie die Durchlässigkeit zu beruflichen Ausbildungsgängen zu erreichen“ (242).

In diese Perspektive sind m.E. die Programme und Empfehlungen auch anderer Instanzen zu rücken, auch wenn sie sich auf dem Wege dahin nicht (mehr) bis zu einer integrierten Sekundarstufe II wagen. Um nur einige zu nennen: Die Expertenkommission der KMK plädiert (bei Akzeptierung der Zweigliedrigkeit) aus ihren oben schon genannten Überlegungen heraus „für eine Stärkung der Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Berufsorientierung soll bzw. kann die berufliche Ausbildung oder Einarbeitung jedoch weder vorwegnehmen noch erübrigen“. Sie soll aber zur „kompetenten Berufswahl“ befähigen und deswegen Gelegenheit geben, „Kenntnisse über Berufsfelder, Strukturen und Entwicklungen des Arbeitsmarktes, über Bedingungen und Strategien der Verwertung von Qualifikationen sowie über Möglichkeiten und Aufgaben der verantwortlichen Mitwirkung an der Gestaltung je vorsindlicher Arbeitsbedingungen zu erwerben ...“ (Expertenkommission 1995, S. 169).

Die KMK nimmt daraufhin in ihren Richtungsbeschuß vom 1.12.95 den Auftrag an ihren Schulausschuß auf, Vorschläge zur Verbesserung der beruflichen Orientierung auszuarbeiten. In den Ländern wird dies aufgegriffen. Der nordrhein-westfälische Landtag z.B. hat auf Antrag von SPD und Grünen/Bündnis 90 diesen Auftrag am 10.6.96 noch einmal unterstrichen (Drucks. 12/1065 Abs. II.3). Auch die Koalitionsvereinbarung dieser Parteien von 1995 sieht auf dem Wege zu einer „neuen Sekundarstufe II“ einerseits eine Verbindung von Berufsbildender Schule und Kollegschiule – jetzt unter dem Namen „Berufskolleg“ betrieben –, andererseits eine engere Verbindung von Berufsbildungs- mit sog. allgemeinbildenden Abschlüssen und weiterhin nach Möglichkeit auch doppelt qualifizierende Bildungsgänge vor.

4. Fazit: Zwar lassen die politischen Kräfteverhältnisse die Realisierung einer wirklichen Integration beruflicher und allgemeinbildender Schularten auf der Sekundarstufe II gegenwärtig ebenso wenig wahrscheinlich erscheinen wie den Aufbau eines College-Systems. Aber andererseits wird in der Perspektive künftiger Entwicklungen doch auch deutlich, daß es bei Berufsorientierung im Grunde um mehr geht als um bloße Berufswahlvorbereitung (so sehr sie auch als ein Teil dazu gehört), nämlich um eine Erweiterung des Verständnisses von Allgemeiner Bildung.

3. Grundsätzliche Möglichkeiten und Formen

3.1 Berufswahlvorbereitung

Diese Aufgabe, zu der auch die Studienwahlvorbereitung gehört, ist theoretisch recht gut durchgearbeitet und auch Gegenstand vielfältiger praktischer Versuche. Das heißt nicht, daß sie generell schon gut gelöst würde. Vielmehr wiederholen sich Klagen über mangelnde Orientierung von Studien- und Berufsanfängern; noch die jüngste mir bekannte Kommission sieht Unzulänglichkeiten der behördlichen Vorgaben für die Sekundarstufe II und

noch größere der tatsächlichen Praxis (Gemeinsame Kommission 1996, S. 13, S. 25ff.). Aber es bedeutet, daß es eine stattliche Menge von einzelnen Vorschlägen und Erfahrungsberichten bis hin zu ganzen Programmen gibt.¹ Zu den darin *allgemein anerkannten Grundsätzen* gehört:

- Berufswahl muß als ein lang sich hinziehender Prozeß betrachtet werden;
- zu ihren Voraussetzungen zählen die Klärung der eigenen (Berufs-, ja Lebens-)Ziele, Orientierung über die Rahmenbedingungen der Berufsausbildung und -tätigkeit, Beherrschung einiger Methoden (der Planung und Entscheidung) sowie Erfahrung und Prüfung seiner selbst (nach Neigungen und Eignungen), oder kurz: Ziel-, Kontext-, Methoden- und Selbstkenntnis;
- zur Schaffung dieser Voraussetzungen müssen jedenfalls Schule und Arbeitsamt (für die Berufsinformation und -beratung), möglichst auch noch Betriebe, Behörden etc. (für Praktikumsplätze und -betreuung) zusammenwirken;²
- das System der Maßnahmen sollte in einem Schulprogramm geregelt werden, also über die Fächer und Schuljahre hinweg.

Auch fehlt es nicht an *systematisierenden Darstellungen*, Tableaus der möglichen Formen und Abläufe sowie an Modellprogrammen und Erfahrungsberichten, die ausweisen, wie die einzelnen Maßnahmen aufeinander aufbauen und ineinander greifen können. Erwähnt seien hier nur die Schrift von Ermert/Friedrich (1990, darin zur Sekundarstufe II besonders S. 91ff.) und die gemeinsame Handreichung von Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen (LSW/LAA 1995, S. 15ff., darin Beispiele zur Sekundarstufe II bes. 43ff., 78ff., 94ff., 118ff.). In der Summe lassen sie erkennen, daß es möglich und wie wichtig es für die Unterstützung bei der Berufswahl ist, daß alle SchülerInnen mit dieser Aufgabe explizit konfrontiert werden, daß sie aus den Schulmauern heraus in andere Räume kommen (Arbeitsamt, Berufsinformationszentrum, Betriebe und Hochschulen), daß sie mit Praktikern zusammentreffen, daß sie nicht nur – lehrerzentriert – informiert werden, sondern selbst handeln (evtl. auch in Simulationsspielen) und mit und über sich selbst Erfahrungen sammeln können.

1 Die Expertenkommission der KMK (1995, S. 49f.) hebt aus den Ergebnissen ihrer Umfrage hervor, daß jeweils etliche bis viele Schulen (a) im herkömmlichen Kurssystem Studientage oder Projektwochen durchführen, deren Thema auch Praxisfelder in interdisziplinärer Sicht sein können. Facharbeiten als genuine Form projektorientierten Lernens kultivieren, Berufsorientierung suchen durch Hinweise im Fachunterricht, durch Besuche bei Berufs- und Studieneinrichtungen, Einladungen von Experten, Beratung durch das Arbeitsamt und auch berufsorientierende Praktika in das Curriculum der gymnasialen Oberstufe integrieren wollen (49f.); (b) in Profiloberstufen fachliche und stundenmäßige Konzentrationen auch nutzen für Berufsberatung, Betriebserkundungen, außerschulische Lernorte, berufsorientierende Praktika und Betriebskooperationen (52f.).

2 Vgl. KM NRW: Richtlinien für die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung, RdErl. d. KM vom 27.4.1983 (GABI NW S. 172); Übereinkommen zwischen KMK, HRK und BA zur Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II vom 20.2.1992.

Besondere Erörterung verdienen daher vielleicht nur die folgenden Punkte:

1. *Verhältnis und Differenz der Aufgaben zwischen Sekundarstufe I und gymnasialer Oberstufe.* Grundsätzlich stellt sich, da nur relativ sehr wenige Schülerinnen und Schüler das Gymnasium nach Abschluß der Sekundarstufe I verlassen, die Frage, wie weit auf dieser die immerhin aufwendige Berufswahlvorbereitung überhaupt betrieben werden soll. Die Beispielberichte in LSW/LAA (1995) zeigen denn auch eine deutliche Tendenz zur Verschiebung der gewichtigeren Elemente in die Oberstufe. Allerdings gibt es m.E. doch viele gute Gründe – hier nicht weiter zu erörtern –, der Berufsorientierung im engeren und im weiteren Sinne Raum auch auf der gymnasialen Mittelstufe zu geben. Dann aber sollte die Berufswahlvorbereitung auf der gymnasialen Oberstufe nicht eine bloße Duplizierung der vorherigen bringen. Ein Unterschied wäre zu suchen in einer stärkeren Spezialisierung auf die Berufsbereiche, die durch Abitur und Hochschulstudium besonders erschlossen werden: heutzutage nicht nur die klassischen Akademiker-, sondern generell auch kaufmännische und Dienstleistungsberufe. Wie man dabei hinter die Klischee-Bilder vom Arzt, Richter, Lehrer, Kaufmann, Ingenieur, Journalist usw. dringt, die nicht so ohne Weiteres durch ein Praktikum erlebbar sind (vgl. o.), ist dabei allerdings durchaus noch ein Problem. Ein anderer Unterschied liegt potentiell im höheren Grad der Bewußtheit (Reflexivität) der Strategien der Problemdefinition, Informationsfindung, Zielentwicklung und Entscheidung, der auf dieser Stufe erreicht werden könnte und mit deren Zielen – Wissenschaftspropädeutik, selbständiges Lernen – gut zu verbinden wäre. Einen dritten Unterschied macht es aus, daß Berufs- und Studienvorstellungen und -absichten eine Rolle bei der Wahl der Kurse, besonders der Leistungskurse, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 spielen und insofern unmittelbar handlungsrelevant werden (können). Dies gilt es ebenso zu nutzen wie eine zu kurzsinnige „Ableitung“ zu problematisieren ist.

2. „*Ort*“ und *Einbindung der Berufswahlvorbereitung*. Wie für so manches andere Bildungsziel gilt auch für dieses, daß es viele Fächer angeht. Insofern müßte es als ein „Unterrichtsprinzip“ formuliert werden, dahingehend, daß die Fächer durch Richtlinien und Lehrpläne gehalten werden, auch immer wieder bei sich bietender Gelegenheit ihre Funktion und Bedeutung für das Handeln in bestimmten Berufsfeldern und mithin in der Qualifikation für diese zu thematisieren. Aber selbst wenn es allgemein befolgt würde – was kaum erhofft werden kann –, wäre angesichts der mit den Kurswahlen schon vollzogenen Eingrenzungen nicht gewährleistet, daß die SchülerInnen noch mit dem ganzen Spektrum der Möglichkeiten, auch der ihnen unbekannteren, konfrontiert würden. Das spricht für einen obligatorischen Grundkurs, naheliegenderweise vor endgültiger Wahl der Leistungs- und Grundkurse, also auf der Jahrgangsstufe 11, bzw. für die Anlage eines der ohnehin obligatorischen Grundkurse in Sozialwissenschaft auf diesen Zweck hin. Innerhalb dessen wären dann auch externe Experten, die Angebote und außerschulischen Informations- und Lernorte der Berufsberatung, evtl. auch schon der Hochschulen, zu nutzen.

3. Vielfach wird auch das *Betriebspraktikum* in den Zusammenhang der Be-

rußwahlvorbereitung gerückt, doch das ist problematisch ... Wie nähere Überlegung bald erkennen läßt und z.B. Feldhoff (1986) herausgestellt hat, führt das Praktikum die SchülerInnen, jedenfalls soweit es um eigenes Arbeiten geht, nur in Randzonen oder vergleichsweise untergeordnete Ebenen der betrieblichen Arbeitsabläufe ein; Beratungs-, Organisations-, Dispositions- und Führungsaufgaben und -tätigkeiten können Praktikanten nicht so rasch durchschauen, geschweige denn dabei mittun, sie entziehen sich ihrer unmittelbaren sinnlichen Erfahrung. Die Diskrepanz zu den Einsichten, die sie für eigene Berufswahl bräuchten, muß um so größer sein, je höher in Hierarchie und Abstraktionsgrad die Berufe liegen, die Gymnasiasten üblicherweise für sich selbst in Betracht ziehen.

In anderem Licht erscheint das Praktikum, wenn es vor allem als eine Gelegenheit der Selbsterfahrung für Schülerin oder Schüler betrachtet wird: entweder zu lernen, was es überhaupt heißt, unter betrieblichen Bedingungen bzw. als Arbeitnehmer zu arbeiten³; oder exemplarisch zu erproben, was z. B. handwerkliches oder technisches oder künstlerisches Arbeiten (jenseits der häuslichen Do-it-yourself-Möglichkeiten) bedeutet, bietet, aber auch abverlangt, und dabei eigene Fähigkeiten, Neigungen und Schwierigkeiten zu erfahren. Ein Praktikum, also eine räumlich-zeitlich konzentrierte Arbeitsphase in Werkstatt oder Labor mit möglichst hohem Grad von „Ernstfall“-Anspruch und -Verbindlichkeit (Projekt, Auftragsarbeit o.ä.) kann hier noch eine andere Dimension erschließen als das „Werkeln“ in einem Kunst- oder Werk- oder Hauswirtschaftsunterricht der Sekundarstufe I.

Es ist sicherlich wünschenswert, daß auch ein Praktikum mit diesem Ziel in einem Betrieb stattfindet; es ist aber, wenn das schwierig zu finden oder zu organisieren ist, nicht zwingend erforderlich. Berufs- oder Kollegschen mit gut ausgebauten Werkstätten vor allem in den technischen Disziplinen könnten dafür auch einen geeigneten Ort bieten. Hier liegt eine der besonderen Chancen einer auch schulartenübergreifenden Kooperation.

3.2 Berufsorientierung im weiteren Sinne

Nach dem, was oben über diese Aufgabe gesagt worden ist, kann sie nicht von einem der herkömmlichen Fächer der gymnasialen Oberstufe allein übernommen und bewältigt werden – je enger diese sich an hochschulische Disziplinen anlehnen, desto weniger. Das gilt selbst noch für Kurse in „Politik“ oder „Sozialwissenschaft“, wenn überhaupt angeboten; Recht, Wirtschaft, Technik, die hier nach den Empfehlungen z.B. der Expertenkommission mit ins Spiel kommen müßten, stehen noch seltener zur Wahl – am wenigsten in den oft kleinen Oberstufen der Gesamtschulen, deren Klientel ein besonderes Interesse daran hätte. Zu einem eigens für diese Orientierung konzipierten oder geeigneten „Fach“ wie „Arbeitslehre“ oder „Wirtschaftslehre“ auf der Sekundarstufe I fehlt auf der gymnasialen Oberstufe das Pendant. Im übrigen wäre im Kurswahl-System der neuen gymnasialen Oberstufe mit allen solchen Angeboten noch nicht gewährleistet,

3 Allerdings sollte man nicht vergessen, sondern evtl. auch nutzen, daß die SchülerInnen solche Erfahrung häufig auch schon durch „Jobs“ machen.

daß alle SchülerInnen mindestens eines davon wählen; keinesfalls sollte aber das Bündel der Beleg- und Einbringungspflichten noch weiter verstärkt werden.

Die Lösung des Problems ist m.E. am ehesten in einem *fächerübergreifend konzipierten Grundkurs* zu finden, besser noch in einer Sequenz von zwei Kursen. Man kann solche Kurse – je nach Auslegung des Schulprogramms – als Teil des Curriculums des 11. Jahrganges, also noch in dessen Lernverband, konzipieren oder als ein Angebot von Grundkursen in der Qualifikationsphase; im letzteren Fall müssen sie zwar nicht obligatorisch, aber auf die Belegpflichten im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld anrechenbar sein. Dabei geht es nicht um einen durchgehenden Lehrgang, für den ja auch ein fachsystematisch legitimierter Rahmen gar nicht zur Verfügung stünde, sondern um Eindringen in ein exemplarisches Problem, an dem das Ineinanderwirken von z.B. naturwissenschaftlich-technischen Grundlagen und sozialer Verfaßtheit, von mikro- und makroökonomischen Entscheidungen, lokalen und globalen Verhältnissen erarbeitet werden kann. Die Stichworte „sozio-ökonomisch-technische Grundbildung“ oder „um Recht, Wirtschaft, Technik erweitertes Fächerspektrum“ (der allgemeinbildenden Oberstufe) deuten hinreichend an, aus welchen Bereichen fachliche Kompetenzen sich dazu verbinden müssen.⁴ Im Lehrkörper einer gymnasialen Oberstufe ist ein Teil dieser Kompetenzen nicht (Technik) oder kaum (Wirtschaft) vorhanden; auch hier ist man daher auf Gewinnung externer Experten oder aber auf Kooperation mit anderen Schulen angewiesen.

Im Zusammenhang einer solchen sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung bekommen *Betriebspraktikum* und Betriebserkundung eine andere Bedeutung als nur die der Berufswahlvorbereitung. Diese Formen des „Realkontakts“ werden hier ihrem eigentlichen Potential entsprechend eingesetzt, um den in schulischer Vor- und Nachbereitung erarbeiteten theoretisch-analytischen Kategorien die komplexe Wirklichkeit gegenüberzustellen, Sensibilität für diese und Erkenntnisinteresse für jene zu wecken:

„Zugleich stützen viele Berichte aus der schulischen Praxis die Annahme, daß gut vorbereitete Praktikanten/innen durch eigene Arbeit in Verbindung mit Beobachtung und Kommunikation in der betrieblichen Arbeitssituation neue Interessen und soziales Problembewußtsein entwickeln können, kritischer und sensibler werden und Bereitschaft zu reflektierter Deutung von Arbeitssituationen und Arbeitsverhältnissen aufbringen. Neben kognitiven Lernleistungen ist aber der emotionale Erlebnishorizont der Arbeitssituation im Praktikum unter Umständen von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Lernbereitschaft. Sie ermöglicht emotionelle Kontakte zu Angehörigen anderer sozialer Gruppen und Schichten, zu betrieblichen Bezugsgruppen und Bezugspersonen mit Identifikationsmöglichkeiten“ (Feldhoff 1986, S. 15).

In der einschlägigen Literatur besteht Einigkeit, daß Praktika, um auch nur annähernd diesen Zielen gerecht zu werden, theoretisch vorbereitet und nachbereitet, die SchülerInnen mit Fragen und Kategorien zur Beobach-

4 In der andernorts entwickelten Typologie (vgl. Isensee u.a. 1996; Huber 1996) würde es sich hier um den Typ des problemorientierten (konzentrischen) fächerübergreifenden Unterrichts, wenngleich innerhalb eines Kurses, handeln.

tung wie zur Auswertung ausgerüstet sein müssen (vgl. Feldhoff 1986, S. 16; Ermert/Friedrich 1990, S. 67ff. u.v.a.). Erst recht gilt dies für Betriebserkundungen (ebd. S. 65ff.).

Das legt es nahe, Betriebserkundungen oder -praktika in einen fächerübergreifenden Kurs oder Sequenz, wie oben bezeichnet, einzufügen. Je enger die Verbindung zwischen Theorie und Praxis in diesem Sinne, desto ähnlicher würde der Kurs einem Projekt, das problemorientiert, fächerübergreifend und arbeitsteilig-kooperativ arbeitet.⁵

3.3 Schlüsselqualifikationen und basale Fähigkeiten

1. Ginge es nach der Verbreitung und Gewichtung, mit der die Forderung nach „Schlüsselqualifikationen“ als Kern aller Berufs- und Studierfähigkeit in der gegenwärtigen Reformdebatte – sowohl zur Berufsbildung wie zur gymnasialen Oberstufe – erhoben wird, müßte hier zu den Formen ihrer Vermittlung ein langer Abschnitt folgen. Aber: den Stoff dafür gibt die Wissenschaft noch nicht her – abgesehen von Problematisierungen: die Begriffe sind vage, die Abgrenzungen schwankend, die Kataloge folglich bald kürzer, bald länger – aber fast immer so, daß ein Wunder an kumulierter Kompetenz für alle Lebenslagen dabei herauskommt.⁶ Bedeutsamer ist noch, daß die Rückführung der großen Wörter auf korrespondierende, theoretisch und empirisch prüfbare psychologische Konstrukte in den meisten Fällen noch nicht gelungen ist. Schließlich scheinen die psychologischen Forschungen bisher zu zeigen, daß der souveräne Einsatz allgemeiner Fähigkeiten und Strategien (ein Teil der Schlüsselqualifikationen) nicht rein formal funktioniert und erworben wird, sondern auch ein gewisses bereichsspezifisches Strukturwissen voraussetzt.⁷ Diese Forschungsprobleme können hier nicht beiläufig gelöst werden. Relativ plausibel sind aber zwei Annahmen:

Zum einen: Diese persönlichen Haltungen und allgemeinen Fähigkeiten sind samt und sonders nicht von der Art, daß sie nur theoretisch gelehrt, nur rezeptiv gelernt werden könnten oder sich „automatisch“ an bestimmten Inhalten entlang ergäben. Man kann sie nur (weiter) entwickeln, wenn man sie aktiv übt; man kann sie nur üben – im doppelten Sinne von einüben und sich gewöhnen –, wenn es praktische Situationen gibt, in denen man sie braucht. Das schulische Curriculum, zumal das der Oberstufe, muß als Mindestbedingung solche *Lern-Situationen* bieten, danach die relevanten Inhalte aussuchen, an denen sie sich entzünden können (vgl. Huber 1995).

5 Zu diesen Kriterien für Projekte vgl. Emer u.a. (1993), zur Unterscheidung von fächerübergreifendem Unterricht im allgemeinen und Projekten im besonderen Huber 1996.

6 Vgl. oben 2.4. Die Kataloge der Anforderungen an Studier- und Berufsfähigkeit gleichen sich in Inhalt und Unerfüllbarkeit. Vgl. als neues Beispiel IHK NRW/Westdeutsche Handwerkskammer: „Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern?“ wie zitiert und ironisch glossiert von Sindern, K.: Bescheidenheit und Einsichtsfähigkeit. In: neue deutsche schule 1995/20, S. 11f.

7 Vgl. die sorgfältige Erörterung von Dörig; ferner die Thesen von F.E. Weinert, wie berichtet von Schweitzer 1995; Friedrich/Mandl 1992; Simons 1992.

Zum anderen: Nicht auf bestimmte Fächer, sondern auf die „Bauprinzipien“, Denk- und Handlungsmuster der drei, besser: vier „Lernbereiche“ (sprachlich-literarisch, historisch-sozial, mathematisch-naturwissenschaftlich, ästhetisch-expressiv) kommt es eigentlich im Kanon an (vgl. Tenorth 1994, S. 126ff.). Mit jedem Bereich sollen SchülerInnen konfrontiert werden, wenn es denn richtig ist, daß inhaltliche Vorkenntnisse („Ahnung“) eines neuen Bereichs Transfer in ihn erleichtern; nicht notwendig aber mit bestimmten kanonischen Fächern. Wichtig ist vielmehr auch die Beherrschung allgemeiner Strategien und Methoden (vgl. Gick/Holyoak 1987, bes. S. 20ff.). Reflexivität des Wissens und Lernens. Transfer ist mithin abhängig von der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts. Dieser muß auf Transfer hin angelegt: die Transfererwartung muß kommuniziert, die Transfermöglichkeit antizipiert, beides schon mit der Aufgabenstellung verknüpft werden; die Denk-, Lern- und Handlungsmuster, die Lese-, Untersuchungs-, Problemlösungs- und Aneignungsstrategien müssen nicht nur implizit gebraucht, sondern explizit und bewußt gemacht werden; Übung und Anwendung des Gelernten an neuer Materie und Thematisierung der Probleme dabei gehören zur Vermittlung selbst.

2. Als inhaltlich bestimmte „*Basale Fähigkeiten*“ habe ich aus der Fülle von Hochschullehrerforderungen zur Studierfähigkeit deren Schnittmenge herauszuschälen gesucht. In diese Schnittmenge fallen – nur – Sprachkompetenz in der deutschen Sprache, Kommunikationsfähigkeit in Englisch, zumal als Sprache der internationalen Wissenschaft, und Verständnis elementarer mathematischer Funktionen sowie der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Sie dürfen auch für Berufe bzw. Berufsausbildungen, denen sich Abiturienten zuwenden, gelten (vgl. Huber 1994).⁸

Grundsätzlich muß die Aneignung der basalen Fähigkeiten in der gymnasialen Oberstufe gewährleistet sein. Die KMK hat mit dieser Begründung die Beleg- und Einbringungspflichten für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache festgesetzt (Richtungsentscheid vom 1.12.1995).

Damit hat sie sich, was zu bedauern ist, über zwei Differenzierungen hingegesetzt: daß nicht mehr alle SchülerInnen in basalen Fähigkeiten auf der Oberstufe weiter oder gar durchgängig Unterricht brauchen, wenn die Sekundarstufe I auch nur annähernd die ihr – ebenfalls von der KMK (1995) – zugewiesenen Aufgaben erfüllt hat, zum Ausgleich von Defiziten also beschränkte, aber genau auf diese abgestimmte Angebote genügen würden; und daß, wenn es denn noch auf genau dieses Ziel gerichteten Unterricht

8 Es ist eine besondere Diskussion wert, ob nicht im Interesse der beruflichen Flexibilität künftig auch basale Fähigkeiten in Informatik/Mikroelektronik für alle solche Berufe nötig sind und deswegen neben Mathematik oder mit dieser zusammen vermittelt werden müßten. Eckerle (1985) hat das in einer bedenkenswerten Auseinandersetzung mit dem vagen Postulat der „allgemeinen“ Fähigkeiten eingebracht (S.75) und zugleich vorgeführt, wie Wissenschaftspropädeutik im computergestützten Unterricht betrieben werden könnte (S. 84ff.). Zwischen Anerkennung des Arguments dafür und Sorge um eine erneute Aufstockung des Pflichtkanons vermag ich mich zu dieser Frage noch nicht zu entscheiden, möchte sie hier aber weitergeben.

geben soll, dieser nicht deckungsgleich mit dem herkömmlichen Lehrplan und Selbstverständnis der Fächer Deutsch, Fremdsprache und Mathematik auf der gymnasialen Oberstufe ist. Da aber die Entscheidung nun einmal so gefallen ist, werden künftig selbst bei einer kleinen Oberstufe parallele Kurse, teils Grund-, teils Leistungskurse in diesen Fächern geführt werden müssen. Das ist Grund genug für Überlegungen, ob sie nicht, im Rahmen der Lehrpläne, inhaltlich bewußt differenziert gestaltet und angeboten werden können. Man kann sie natürlich auch im vollen Bewußtsein der Bildungstradition unterrichten wie bisher; man könnte sich aber auch fragen, ob sie nicht in je verschiedene Zusammenhänge und Anwendungsbezüge eingestellt werden können – basale Fähigkeiten in bereichsspezifischer Anwendung hie, fachliche Vertiefung da, Komponente übergreifender Profilbildung drittens (als Ausgangsbasis oder als Reflexionsdach). Entsprechend größere Vielfalt ließe sich auch in den von der KMK zugelassenen substituierenden Kursen in anderen Fächern erreichen.

3.4 Spezialisierungsmöglichkeiten

Es ist oben schon daran erinnert worden, wie wichtig für die Oberstufe Spezialisierungsmöglichkeit und -erfahrung in einem Fachgebiet, sei es „akademisch“ oder „beruflich“, bildungstheoretisch gesehen, sind. Schon im Verhältnis zur Hochschule ist die Begrenztheit des herkömmlichen Fächerspektrums der gymnasialen Oberstufe zu kritisieren und kritisiert worden, in dem ganze Fakultäten wie Ingenieurwissenschaften, Medizin, Rechts- und zumeist auch Wirtschaftswissenschaft und viele Fächer auch der Geistes- und Sozialwissenschaften völlig fehlen; erst recht beschränkt zeigt es sich gegenüber der Berufswelt. Aus Gründen mangelnder Kapazität müssen allerdings viele gymnasiale Oberstufen mit kleinen Belegzahlen auch dieses Spektrum noch weiter reduzieren – und damit die Wahlmöglichkeiten für ihre SchülerInnen empfindlich verringern.

Aus dieser Not suchen neuerdings die „Profiloberstufen“ die Tugend von mehrere Fächer verbindenden Schwerpunkten zu machen – also zwar weniger Alternativen anzubieten, diese aber in sich sinnvoll auszugestalten.

Der andere Ausweg heißt Kooperation. Er wird z.B. in NRW ausdrücklich durch das Kultusministerium gewiesen (Kooperationsverordnung vom 24. 3. 1995 GV NW S. 360, § 9.1) – allerdings zunächst nur auf die Zusammenarbeit in der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien und Gesamtschulen bezogen. Aber die Entwicklung sollte an dieser Grenze nicht stehen bleiben. Denn auch ohne eine derzeit politisch nicht gestützte Integration ermöglicht es eine weitergehende Kooperation der beiden Schulbereiche, den Jugendlichen ihrem Interesse entsprechend ein breiteres Spektrum an Optionen zu bieten. Der curriculare Rahmen, das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe, dessen Flexibilität die Expertenkommission der KMK noch wieder anerkennend hervorgehoben hat, gibt das her:

„Organisatorisch lässt sich ein derartiger Schwerpunkt (sc. berufsbildender Fächer) ohne besondere Schwierigkeiten in die reformierte Oberstufe einbauen. Leider gibt es praktisch keine empirische Forschung zur curricularen Integration“ (Roeder 1990, S. 51).

Inhaltlich ist es um so leichter denkbar und mit den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe um so mehr vereinbar, je mehr die entsprechenden sog. beruflichen Fächer ohnehin „verwissenschaftlicht“ (formalisiert, theoretisch durchgearbeitet usf.) sind und damit der Wissenschaftspropädeutik ähnlich produktives Material zu bearbeiten geben wie die gymnasialen es beanspruchen. Für Elektrotechnik/Mikroelektronik, auch für Rohstofftechnik und Maschinenbau einerseits, Wirtschafts-, Verwaltungswissenschaft und Sozialpädagogik, -arbeit andererseits mit ihren hochschulischen Bezugsdisziplinen ist dies unzweifelhaft der Fall. Die bildungstheoretische Begründung für die Einbeziehung solcher Fächer in ein zum Abitur führendes Curriculum der gymnasialen Oberstufe liegt allerdings, um es noch einmal zu unterstreichen, nicht darin, daß sie (auch) berufsqualifizierend sein könnten, sondern in ihrem wissenschaftspropädeutischen Potential als exemplarische Spezialisierung. Dennoch oder gerade deswegen gewinnt in diesem Zusammenhang ein Betriebspрактиkum eine dritte, möglicherweise produktive Bedeutung: als *Fachpraktikum* – wie es das auch für gymnasiale Fächer geben kann und sollte.⁹

4. Zusammenfassung

Wir haben uns hier nach Aufgaben und Möglichkeiten der Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe gefragt. Die Sichtung der bildungstheoretischen Diskussion ergibt, daß ein neu durchgearbeitetes und die gesellschaftliche Situation des Gymnasiums heute reflektierendes Verständnis von Allgemeinbildung nicht nur nicht gegen die Aufnahme von Bezeugen zur Berufs- oder Arbeitswelt spricht, sondern auf wichtige Aufgaben für sie stößt: „Berufswahlvorbereitung“, „Berufsorientierung im weiteren Sinne“ als zugleich Teil und Zuspitzung einer „sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung“, die ein „differenziertes Zusammenhangswissen“ erschließen soll; die Sorge für „Schlüsselqualifikationen“ und „basale Fähigkeiten“ als Voraussetzungen für Beruf und Studium gleichermaßen; die Ermöglichung der für die Wissenschaftspropädeutik unverzichtbaren Spezialisierung auch in einem sog. beruflichen Fachgebiet; in summa, die Auseinandersetzung mit – wenn man dieses in Schwang gekommene Wort benutzen will – „Beruflichkeit“ in unserer Gesellschaft überhaupt. Es lassen sich eine Reihe von Formen bezeichnen, in denen solche Ziele – abgesehen davon, daß sie in allen Unterrichtsfächern und -formen ihren Platz haben (sollten) – im besonderen verfolgt werden können: alle expliziten Maßnahmen und Lernorte der Berufs- und Studienberatung, verbunden mit einem eigens darauf gerichteten Grundkurs; fächerübergreifende Kurssequenzen zu einem für sozio-ökonomisch-technische Zusammenhänge exemplarischen Problem; Gestaltungsprinzipien für Lernsituationen in allen Fächern und im Schulleben, die wenigstens eine

9 Auch dafür wären gewiß weitere Beispiele zu finden; hier sei nur ein eindrucksvoller Bericht von Helmstetter u.a. (1996) von Fachpraktika erwähnt, die für die Schwerpunkte einer Profiloberstufe, „Umwelt“, „Technik“, „Erziehung“, sowohl Zielpunkt projektförmigen Arbeitens wie Ausgangspunkt anschließender Facharbeiten waren.

Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen schaffen; Differenzierung der Kurse zu „basalen Fähigkeiten“, der Heterogenität der Voraussetzungen entsprechend; Erhalt des gymnasialen Fächerspektrums und damit der Wahlmöglichkeiten für Spezialisierung durch Kooperation überhaupt und Erweiterung um solche des berufsbildenden Bereichs im besonderen durch Kooperation mit Kollegschen (bzw. Berufskollegs). Betriebspрактиka und -erkundungen können und sollten, differenziert gestaltet und gründlich vor- und nachbereitet, jede dieser Funktionen vertiefen: als Arbeits- und Selbsterfahrung und (in Grenzen) Orientierung, wie schon zuvor auf der Sekundarstufe I, vor allem aber, jetzt auf der Oberstufe, als Medium der sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung in fächerübergreifenden Kursen und Projekten und als Arbeitsfeld (Fachpraktikum) in der gewählten fachlichen Spezialisierung.

Der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe stellen sich also unter dem schlichten Lösungswort „Berufsorientierung“ Aufgaben in vielen Hinsichten: Modellversuchen öffnet sich hier ein großes Feld; die Experimentierklausel im KMK-Richtungsentscheid sollte genutzt werden.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt 1994
- Arnold, R.: Bildende Qualifizierung. In: Neue Sammlung. 36, 1996, 1, S. 19-34
- BDI u.a.: Differenzierung – Durchlässigkeit – Leistung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Weiterentwicklung von Schule, Berufsbildung und Hochschule. Bonn: 1993
- Beckheuer, H.-H.: Die Reform beruflicher Bildung. In: Neue deutsche Schule. 1995, 21, S. 8-10
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995
- Bremer, R. u.a.: Zur Notwendigkeit und Möglichkeit einer integrierten Sekundarschule II. Essen 1993
- Buttler, F.: Welche Anforderungen und Erwartungen werden heute aus der Sicht der beruflichen Bildung und der Arbeitswelt an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife gestellt? In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 2, 132-146
- Dehnbostel, P.: Grundbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart: Steiner 1988
- Dörig, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Teil I und II. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufm. Bildungswesen 88 (1994); 13, S. 255-276
- Durrer, F./Heinze, C.: Studienberechtigte 94 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hannover: HIS 1996 IS-Kurzinformation A 4/96
- Eckerle, G.: Berufliche Flexibilität – Was kann die allgemeinbildende Schule tun? In: Unterrichtswissenschaft. 1985, 1, S. 70-88
- Emer, W. / Horst, U. / Ohly, K.-P. (Hg.): Wie im richtigen Leben ... – Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg 1991 (AMBOS 29)
- Emler, W. / Schülert, J. / Schumacher, M. (Red.): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen (Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung). Soest: LSW 1996
- Erment, J. / Friedrich, H.: Berufsorientierung am Gymnasium. Bergisch-Gladbach: Hobein 1990

- Expertenkommission: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Expertenkommission. Bonn: KMK 1995
- Feldhoff, J.: Betriebspraktika – eine Herausforderung gewerkschaftlicher Bildungspolitik. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. 1986; 1, S. 14-19
- Friedrich, H. F. / Mandl, H.: Lern- und Denkstrategien. In: H. Mandl / H. F. Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 3-54
- Geißler, K. A.: Spieglein, Spieglein an der Wand ... In: Frankfurter Rundschau. 14.3.1996
- Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land NRW (Hg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied: Luchterhand 1996
- Gick, M. L. / Holyoak, K.J.: The Cognitive Basis of Knowledge Transfer. In: St.M. Cormier / J.D. Hagman (Eds.): Transfer of Learning. San Diego: Academic Press 1987, S. 9-46
- Gruschka, A.: Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen „Bildung im Medium des Berufs“. In: Die Deutsche Schule. 79, 1987, 2, S. 156-173
- Gruschka, A.: „Real praktizierter Praxisbezug“ – Noch eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. In: M. A. Meyer / W. Plöger (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz 1994, S. 254-267
- Gruschka, A.: Qualität als Einheit von Struktur und Inhalt. In: Neue deutsche Schule. 1995; 21, S. 8-10
- Gruschka, A. / Rüdell, G.: Mit zweierlei Maß auf dem Weg zur Zweigliedrigkeit? In: Die Deutsche Schule. 80, 1988; 4, S. 483-491
- Helmstetter, R. u. a.: Anders lernen. Fachpraktika in der Oberstufe. In: Neue deutsche Schule. 1996, 4, S. 18-22
- Huber, L.: Individualität zulassen und Kommunikation stützen. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 161-182
- Huber, L.: Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts. In: W. Emmler / J. Schülert / M. Schumacher (Hg.): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Soest: LSW 1996, S. 63-85
- Huber, L.: Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: D. Hänsel (Hg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim: Beltz 1997, S. 31-53
- Isensee, W. / Kupsch, J. / Schülert, J.: Leitunterscheidungen für fächerübergreifenden Unterricht: In. W. Emmler / J. Schülert / M. Schumacher (Hg.): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Soest: LSW 1996, S. 47-61
- Kell, A.: Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 143-160
- Roeder, P.-M.: Gymnasiale Oberstufe und Hochschulzugang. In: Pädagogik (1990); 12, S. 48-53
- Schweitzer, J.: Neue Königswege führen über Loccum: In. Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 132-139
- Simons, P.R.J.: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl / H. F. Friedrich (Hg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe 1992, S. 251-264
- Tenorh, H.-E.: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1994

*Ludwig Huber, geb. 1937, Dr. phil., Prof. für Pädagogik, Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld
Anschrift: Oberstufen-Kolleg, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld*