

Integriertes Lernen

in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II

Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland

von

Günter Kutscha

Gerhard-Mercator-Universität

Gesamthochschule Duisburg

Duisburg 1996

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorbemerkungen | 4 |
| Kapitel 1 | |
| Integriertes Lernen - Allgemeine Prinzipien und spezielle Problembezüge im Hinblick auf das Bildungs- und Berechtigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland | 8 |
| 1.1 Leitfragen und allgemeine Prinzipien zum Konzept des integrierten Lernens | 8 |
| 1.2 Das Bildungs- und Berechtigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland als institutioneller Bezugsrahmen für integriertes Lernen | 10 |
| 1.3 Integriertes Lernen, Doppelqualifikation, Gleichwertigkeit - Konzepte und Differenzierung der Problembezüge | 19 |
| Kapitel 2 | |
| Gymnasiale Allgemeinbildung - Von der Idee der integrierten Einheitsschule zur differenzierten gymnasialen Oberstufe | 29 |
| 2.1 Einheitsschulidee und integriertes Lernen - Universalisierung der Allgemeinbildung als pädagogisches Reflexionsproblem im Entstehungsprozeß des modernen Schulwesens | 29 |
| 2.2 Hochschulreife und Studium als Standesprivileg - Zur Trennung von gelehrter und volkstümlicher Bildung im Systemfindungsprozeß des gegliederten allgemeinen Schulwesens | 35 |
| 2.3 Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe im Kontext expansiver Bildungspolitik - Durchlässigkeit, Differenzierung und die Reintegration wissenschaftlicher Grundbildung | 41 |
| 2.4 Berufliche Gymnasien - Ein Beispiel für die "Gymnasialisierung" berufspropädeutischer Lerninhalte in studienbezogenen Bildungsgängen | 48 |

| | | |
|-----|---|----|
| 2.5 | Integriertes Lernen im wissenschaftspropädeutischen Unterricht - Verbindung von Allgemeinbildung und Spezialisierung am Oberstufen-Kolleg als produktive Alternative zum fachspezifischen Kollektionismus der gymnasialen Oberstufe | 53 |
|-----|---|----|

Kapitel 3

| | |
|--|----|
| Berufliche Bildung - Integriertes Lernen im Medium des Berufs | 62 |
|--|----|

| | | |
|-----|--|----|
| 3.1 | Das berufliche Bildungswesen in Deutschland - Bildungsgänge, Berechtigungen und doppelqualifizierende Abschlüsse | 62 |
|-----|--|----|

| | | |
|-----|---|----|
| 3.2 | Das Duale System und die Pluralität der Lernorte - Rahmenbedingungen integrierten Lernens in der Berufsausbildung | 71 |
|-----|---|----|

| | | |
|-----|--|----|
| 3.3 | Die betriebliche Ausbildung im Dualen System und integriertes Lernen im Transformationsprozeß von Arbeit und Beruf | 75 |
|-----|--|----|

| | | |
|-------|--|----|
| 3.3.1 | Universalisierung der Berufs-Betriebs-Differenz und "Integration" als Methode politischer Steuerung - Strukturmerkmale der betrieblichen Ausbildung im Dualen System | 75 |
|-------|--|----|

| | | |
|-------|--|----|
| 3.3.2 | Reform der betrieblichen Berufsausbildung im Spannungsfeld von beruflicher Differenzierung und Integration | 80 |
|-------|--|----|

| | | |
|-------|---|----|
| 3.3.3 | Diffusionssperren und Qualifikationsfallen - Probleme und Perspektiven integrierten Lernens in der betrieblichen Ausbildung | 96 |
|-------|---|----|

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.3.4 | Integration von Arbeiten und Lernen im Betrieb - Modellversuche als Schrittmacher der Modernisierung im Transformationsprozeß | 102 |
|-------|---|-----|

| | | |
|-----|--|-----|
| 3.4 | Modernisierung des Berufsschulunterrichts im Spannungsfeld von Fächerdifferenzierung und integriertem Lernen | 121 |
|-----|--|-----|

Kapitel 4

| | |
|--|------------|
| Integration und Gleichwertigkeit - Konzepte zur Strukturreform des Bildungswesens | 137 |
| Zusammenfassung und Schlußfolgerungen | 150 |
| Literaturverzeichnis | 155 |

Vorbemerkungen

Weltweit wird über die Reform der bestehenden Bildungssysteme diskutiert. Es geht um grundlegende Modernisierungsmaßnahmen im Hinblick auf die Herausforderungen der "Welt im Umbruch". Schon immer war das Leben Änderungen unterworfen, und immer wieder mußte das Verhältnis zwischen den Generationen neu bedacht, mußten die Erziehungseinrichtungen kritisch überprüft und mußten Curricula und Lernkonzepte revidiert werden. Doch die Veränderungsprozesse der Gegenwart unterscheiden sich in wesentlichen Punkten vom Wandel früherer Zeiten. Das gilt sowohl für die Dynamik der Veränderungsprozesse als auch für deren Komplexität in Wechselwirkung mit den globalen gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Veränderungen.

Verantwortliches Handeln unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse bedeutet, fähig zu sein, Probleme spezieller Handlungsfelder sowohl fachkompetent als auch in Kenntnis fachübergreifender Handlungsfolgen reflektieren und in Kooperation mit anderen Menschen praktisch lösen zu können. In diesem Sinne sind allgemeine und spezielle Bildung nicht Gegensätze, sondern notwendigerweise aufeinander bezogene Dimensionen humanen Lernens in einer Welt dynamischen Wandels. Dies scheint bei aller Unterschiedlichkeit der nationalen Bildungssysteme die gemeinsame Grundidee integrierten Lernens zu sein, mit dem sich das VOTEC-Seminar "Integrated Learning" im November 1994 in Paris eingehend befaßte. Als die OECD im Jahre 1990 ihr Programm "Changing Role of Vocational and Technical Training" (VOTEC) startete, standen alle Mitgliedsstaaten vor der Frage, wie die überlieferten Bildungssysteme - speziell auf dem Gebiet der beruflichen Bildung - möglichst optimal an die veränderten Anforderungen der technischen, ökonomischen und kulturellen Umwelten angepaßt werden könnten. Der von der OECD herausgegebene Band "Vocational Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice" dokumentiert hierzu ein breites Spektrum an Problemstellungen und Problemsichten im Hinblick auf unterschiedliche nationale Bildungssysteme innerhalb der OECD (vgl. OECD 1994a). Weitgehende Übereinstimmung gab es in der allgemeinen Auffassung, daß die Bildungssysteme flexibler gestaltet werden müßten, um mit der Dynamik in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bezugs-

systemen Schritt halten zu können. Und einig war man sich auch darin, daß die heranwachsenden Generationen in Zukunft mehr denn je zu lernen hätten, in Zusammenhängen zu denken, Interdependenzen zu beachten und mit zunehmender Spezialisierung sensibel zu bleiben für die Grenzen und Folgen spezialisierten Handelns.

Integriertes Lernen ist grenzüberschreitendes Lernen im Kontext unvermeidbarer Differenzierung und Spezialisierung - so die Leitthese des vorliegenden Berichts. Er behandelt integriertes Lernen aus Sicht des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und ergänzt in bezug auf die Problematik integrierten Lernens den bereits vorliegenden Band zum Thema "Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness" (vgl. OECD 1994b; Koch/Reuling 1994). Zugleich wird der Bezugsrahmen für die Analyse des Bildungssystems erweitert. Die Erweiterung besteht insbesondere darin, daß der Berichtersteller sich nicht auf das in Deutschland so bezeichnete "Duale System" der Berufsausbildung im traditionellen Sinne beschränkt, sondern die unterschiedlichen Aspekte integrierten Lernens auf der Makro-, Meso- und Mikroebene sowohl der studien- als auch der berufsbezogenen Bildungsgänge nach Abschluß der Vollzeitschulpflicht untersucht. Damit ist die Auffassung verbunden, daß die Integrationsproblematik in wesentlichen Punkten aus der "Dualität" der in Deutschland institutionell voneinander getrennten Bildungssysteme resultiert, also Folge der Tatsache ist, daß sich die gymnasiale Allgemeinbildung und die berufliche Spezialbildung als relativ eigenständige Systeme verselbständigt haben. Deren interne "Integrationsprogramme" werden präsentiert in der Idee des traditionellen "Allgemeinbildungskanons" für die privilegierten akademischen Ämter einerseits und im Konzept der "Bildung im Medium des Berufs" andererseits. Integriertes Lernen findet *innerhalb* dieser Systeme und *zwischen* diesen Systemen statt, und zwar auf sehr unterschiedliche Weise. Davon handelt der vorliegende Bericht.

Der Berichtersteller strebt an, grundlegende Entwicklungen zur Frage integrierten Lernens in der Bundesrepublik Deutschland im Überblick darzustellen und sie an besonders relevanten Beispielen im Detail zu vertiefen. Soweit er selbst Position bezieht, geschieht das unter dem Vorbehalt der systemtheoretischen Prämisse, daß integriertes Lernen in unter-

schiedlichen Systemen und funktional äquivalenten Formen möglich ist. Damit erledigt sich weder die Suche nach guten Lösungen noch die bildungspolitische Diskussion über das was "gut" ist oder nicht. Aber es relativiert den Anspruch, mit dem bildungspolitische und pädagogische Positionen geltend gemacht werden (können). Auf jeden Fall ist Skepsis immer dort angebracht, wo versucht wird, eindimensionale Beziehungen zwischen integriertem Lernen der einzelnen Lernsubjekte und makrostrukturellen Arrangements, innerhalb derer integriertes Lernen stattfindet, kausal-technologisch herzuleiten. Kausal-technologische Argumentationsfiguren sind bei der Erörterung pädagogischer und bildungspolitischer Probleme ohnehin fehl am Platz.

Um dem Leser die Lektüre zu erleichtern, werden die Strukturen und Funktionen des Bildungs- und Berechtigungssystems in der Bundesrepublik Deutschland und die entsprechende Terminologie, einschließlich die des Integrationsbegriffs, zunächst im Gesamtüberblick dargeboten (Teil 1). Die daran anschließenden Berichtsteile behandeln die Problematik integrierten Lernens im Hinblick auf die Regelsysteme der gymnasialen Oberstufe (Teil 2) und der Berufsausbildung (Teil 3). Das geschieht unter Berücksichtigung bildungsgeschichtlicher Entwicklungen, um die "Systemlogik" der in Deutschland bestehenden Bildungssysteme und der damit über das Berechtigungswesen verkoppelten Karrierewege für Akademikerberufe einerseits und Facharbeiterberufe andererseits verständlich machen zu können. Mit dem Plural 'Bildungssysteme' schließt sich der Berichtsteller jener Interpretation an, wonach sich die für das Bildungswesen in Deutschland spezifische Trennung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung nicht auf eine pädagogisch-curriculare oder organisatorisch-administrative Differenzierung beschränkt, sondern daß es sich dabei um zwei auf unterschiedliche Beschäftigungssegmente spezialisierte Systeme handelt, die "unterschiedliche Einflußzentren ... mit einer eigenen institutionellen Logik darstellen" (Harney/Zymek 1994, S. 406).

Die hierarchische Gliederung des allgemeinen Schulwesens nach Schularten mit ungleichwertigen Abschlüssen (Hauptschulabschluß, Realschulabschluß und Abitur) und die Trennung zwischen gymnasialem und beruflichem Bildungswesen sind der institutionelle Hintergrund dafür, daß

sich die reformpolitischen Aktivitäten und die Integrationsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland bis heute ganz wesentlich auf die Berechtigungsproblematik in bezug auf den Zugang zum Hochschulbereich als Vorstufe des Übergangs in das Segment privilegierter Akademikerberufe fokussiert haben (vgl. Teil 4). Gleichwohl zeigt sich immer deutlicher, daß sich die Bedeutung des integrierten Lernens keineswegs in der Berechtigungsproblematik erschöpft, auch wenn diese die inhaltlichen und pädagogischen Aspekte integrierten Lernens, die sich aus den Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens im allgemeinen und dem Beschäftigungssystem im besonderen ergeben, immer wieder überlagern.

Kapitel 1

Integriertes Lernen - Allgemeine Prinzipien und spezielle Problembezüge im Hinblick auf das Bildungs- und Berechtigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland

1.1 Leitfragen und allgemeine Prinzipien zum Konzept des integrierten Lernens

Allgemeine Leitfragen und Prinzipien haben den Zweck, Referenzpunkte anzudeuten, die es erlauben, grundlegende Dimensionen eines so komplexen Problems, wie das des integrierten Lernens, zu identifizieren. Das geschieht hier in Anlehnung an systemtheoretische Konzepte. Nach Sicht des Berichterstatters sind es folgende vier Fragen, die gestellt werden sollten, um die Komplexität des zu verhandelnden Gegenstands differenziert zu erschließen:

- Was heißt integriertes Lernen; um welches **Problem** handelt es sich?

Integriertes Lernen hat es nicht mit isolierten Lernelementen als solchen zu tun, sondern im weitesten Sinne mit den Beziehungen zwischen Elementen und Strukturen des Lernens. Dabei kann es sich um elementare Formen der Vernetzung einzelner Lerninhalte zu Strukturen eines höheren Ordnungsniveaus handeln oder um komplexe Verbindungen zwischen theoretischer Erkenntnis und praktischem Handeln einschließlich der darin implizierten sozialen und moralischen Dimensionen. Beschränkte sich integriertes Lernen unter relativ stabilen Umweltbedingungen auf vorgegebene Ordnungssysteme als "Grenzen des Denkens", gewinnt bei zunehmender Dynamik der Lernumwelt die Fähigkeit des Lernenden an Bedeutung, selbsttätig Ordnungs- und Integrationsleistungen zu erbringen. Reflexiver Umgang mit Komplexität bedeutet, Grenzen zu ziehen, also sich auf Differenzierung und Spezialisierung einzulassen, und sie zugleich als Verweis auf andere Möglichkeiten wahrzunehmen, sie zu überschreiten. Integriertes Lernen im allgemeinsten Sinne ist grenzüberschreitendes Lernen.

- Welchen **Funktionen** und **Zwecken** dient integriertes Lernen?

Integriertes Lernen im oben angedeuteten Sinne bezeichnet eine Problemlösungsstrategie, keineswegs schon eine "gute Lösung" per se. Die Frage nach der Bedeutung integrierten Lernens ist mithin eine Frage nach den Funktionen, Zielen und Zwecken des Lernens in Abhängigkeit von den Herausforderungen der Lernumwelt. Im weitesten Sinne zielt integriertes Lernen darauf ab, die Variationsmöglichkeiten des Umgangs mit Lernresultaten zu erweitern. Integriertes Lernen bedeutet bei "gelungener Integration" Optionserweiterung für den Lernenden. Es reduziert in diesem Fall die Risiken der Selektivität von Lernprozessen, hebt diese aber nicht auf.

Jede Form der Integration differenziert zwischen realisierten und nicht realisierten Integrationsalternativen. Integration und Differenzierung sind einander bedingende, komplementäre Prozesse. Es geht bei der Frage nach den Zielen integrierten Lernens mithin nicht um die Maximierung oder Minimierung von Integration bzw. Differenzierung, sondern um die Optimierung des Verhältnisses von Integration und Differenzierung in bezug auf die jeweils favorisierten Zielparameter der zur Disposition stehenden Lernprozesse.

- Welche **Lehr-Lern-Arrangements** sind erforderlich, um integriertes Lernen zu ermöglichen und positiv zu beeinflussen?

Integriertes Lernen bedeutet: in Zusammenhängen lernen, Differenzieren und Koordinieren, Vernetzen von Theorie und Praxis etc. In allen Fällen geht es dabei um relativ komplexe und aktive Formen des Umgangs mit Wissen und um insgesamt höhere Anforderungen an die Steuerungsfähigkeit, Reflexivität und Flexibilität des Lernsystems. Der Einsatz von Methoden, Medien und Sozialformen ist darauf abzustimmen. Von zunehmender Bedeutung sind Lehr-Lern-Arrangements, die integriertes Lernen in Form selbstorganisierten Lernens fördern. Auch hierbei geht es nicht um Maximierungsstrategien. Integriertes Lernen und erhöhte Variabilität der Lehr-Lern-Arrangements erfordern zugleich Stabilisierung von Lernprozessen. Stabilisierung von Variabilität ist die unerläßliche

Bedingung dafür, daß durch integriertes Lernen trotz erhöhter Komplexität und Flexibilität fachliche Kompetenz und Identität entwickelt werden können.

- Welche **systemischen und lernökologischen Zusammenhänge** sind im Fall integrierten Lernens zu berücksichtigen, und wie beeinflussen sie sich wechselseitig?

Die Art und Weise, wie sich eine Person im Laufe ihres Entwicklungsprozesses mit der Umwelt auseinandersetzt, hängt nicht nur von den Lernerfahrungen in den jeweils wahrgenommenen Lebensbereichen und von den unmittelbar erlebten Interaktionen in Lehr-Lern-Prozessen ab (mikrostruktureller Aspekt), sondern wird tiefgreifend beeinflusst von den Wechselwirkungen zwischen dem Mikrosystem des Lernens und den damit verbundenen Makro- und Mesosystemen. Dazu gehören das Bildungssystem insgesamt und das mit ihm verkoppelte Berechtigungswesen sowie die jeweiligen Bildungsgänge, in die die einzelnen Lernprozesse curricular eingebunden sind und deren Abschlußzertifikate ("Bildungstitel") entscheidenden Einfluß auf die Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen haben. Anders gesagt: Optionserweiterung durch integriertes Lernen ist nicht primär eine Funktion des praktischen "Gebrauchswerts" erworbener Qualifikationen, sondern weitgehend eine Frage des "Tauschwerts" von Bildungsabschlüssen in Abhängigkeit von den Konditionen des Berechtigungssystems sowie den Knappheitsbedingungen und Rekrutierungsstrategien im Beschäftigungssystem.

1.2 Das Bildungs- und Berechtigungssystem in der Bundesrepublik Deutschland als institutioneller Bezugsrahmen für integriertes Lernen

Die Konkretisierung des Begriffs 'integriertes Lernen' ist ohne Bezug auf das jeweilige Bildungssystem, in dem integriertes Lernen stattfindet oder gegen das der Anspruch integrierten Lernens als Reformalternative postuliert wird, gar nicht denkbar.

Ausgangsproblem von Integration formalisierter Bildungsprozesse ist die Herstellung grenzüberschrei-

tender Interdependenzen als Folgeproblem funktionaler Differenzierung des Bildungssystems insgesamt sowie der institutionellen und curricularen Differenzierung innerhalb der unterschiedlichen Bildungsbereiche.

Jeder Versuch, die Differenzierung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland im Gesamtüberblick darzustellen, ist zunächst mit der Schwierigkeit konfrontiert, daß es wegen des föderalen Aufbaus der Bundesrepublik und der damit zusammenhängenden Kompetenzverteilung bezüglich der gesetzlichen Zuständigkeiten von Bund und Ländern unterschiedliche Ausprägungen der Grundstruktur des Bildungswesens gibt. Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Bundesstaat mit 16 Bundesländern. Das Prinzip des Bundesstaates beziehungsweise des **Föderalismus**, so wie es im "Grundgesetz" - der derzeitigen Verfassung für die Bundesrepublik Deutschland - festgelegt ist, besteht darin, daß die Staatsaufgaben zwischen Bund und Ländern aufgeteilt sind und daß beide ihre Aufgaben grundsätzlich eigenständig wahrnehmen und hierfür mit entsprechenden Finanzmitteln ausgestattet werden. Das Bildungswesen fällt nach den Grundentscheidungen des Verfassungsgebers in den Aufgabenbereich der Länder. Die "Kulturhoheit" der Länder hat zur Folge, daß es für das Schulwesen von Bundesland zu Bundesland eigene Gesetze gibt. Das trifft nicht auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung zu; denn für sie gilt das Wirtschafts- und das Arbeitsrecht. Die Gesetzgebung auf diesen Gebieten wird vom Bund wahrgenommen. Für das Duale System der Berufsausbildung ergibt sich daraus eine komplizierte Rechtslage: Der Bund regelt den Bereich der betrieblichen und überbetrieblichen Berufsausbildung auf der Grundlage eines bundeseinheitlichen Berufsbildungsgesetzes (seit 1969); für die Berufsschulen sind die Länder zuständig.

Daß unter diesen Voraussetzungen eine relativ stabile Grundstruktur des Bildungswesens gewahrt bleiben konnte, hängt mit der Einrichtung länderübergreifender Planungs-, Beratungs- und Koordinationsorgane zusammen. Das System der länderübergreifenden Kooperation wird auch als **"kooperativer Föderalismus"** bezeichnet (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 81 ff.). Zu den wichtigsten Koordinations-Einrichtungen der Bildungs- und Hochschulpolitik gehören: die "Ständige Konferenz der Kultusminister der

Länder in der Bundesrepublik Deutschland" (kurz: Kultusministerkonferenz oder KMK, seit 1948), der Wissenschaftsrat (seit 1957) sowie die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (kurz: BLK, seit 1970). Insbesondere die Institution der Kultusministerkonferenz (KMK) hat wesentlich dazu beigetragen, die bundesweite Einheitlichkeit des Bildungssystems zu sichern. Die Kehrseite der Medaille ist, daß Abweichungen vom Regelsystem nur im begrenzten Rahmen von Modellversuchen und nach Maßgabe der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz möglich sind. Flächendeckende Gesamtreformen in Hinsicht auf Integration des Bildungswesens sind unter solchen Voraussetzungen politisch kaum durchsetzbar. Für das integrierte Lernen folgt daraus:

Integriertes Lernen findet vorzugsweise innerhalb des vertikal und horizontal gegliederten Bildungswesens statt. Modellversuche mit integrierten Bildungsgängen sind bei der Vergabe von Abschlusssertifikaten und der damit verbundenen Berechtigungen an die Normen des Regelsystems gebunden.

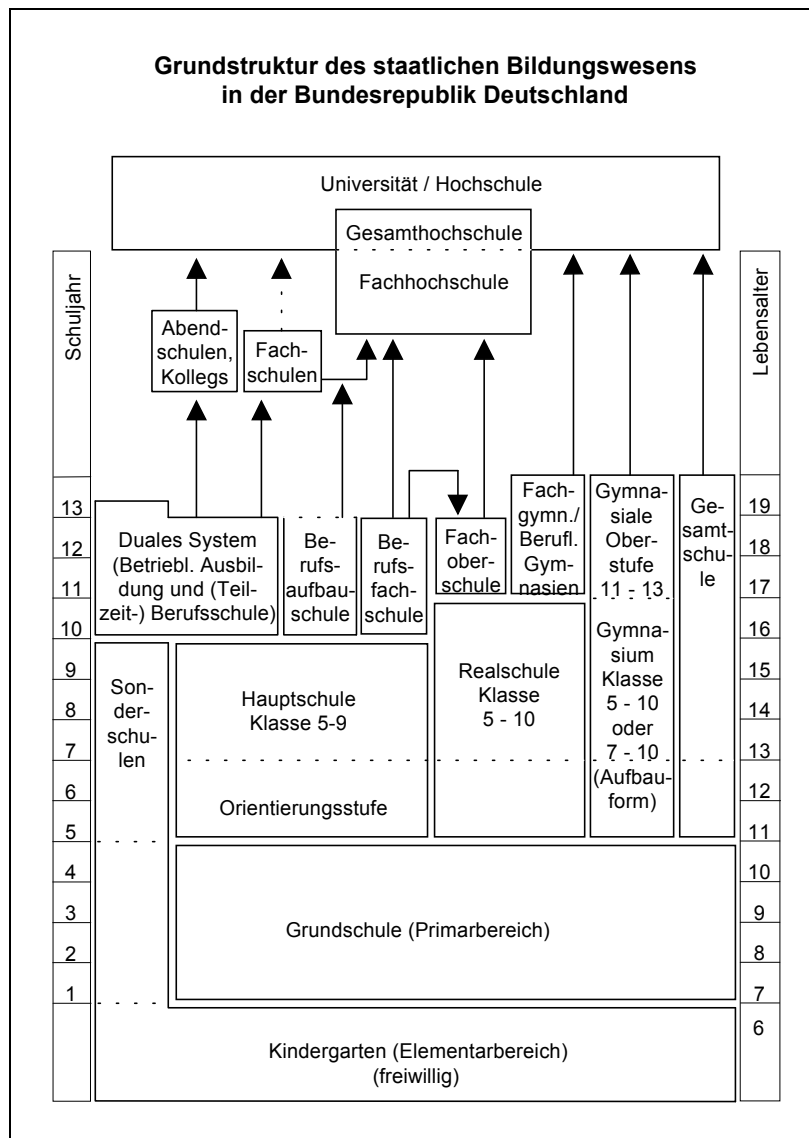
Was sind die **Strukturmerkmale des vertikal und horizontal gegliederten Bildungswesens** in der Bundesrepublik Deutschland? Zu den hervorstechenden Charakteristika gehören:

- Innerhalb des sogenannten allgemeinbildenden Schulwesens findet im Anschluß an die vierjährige (integrierte) Grundschule (Primarbereich) eine Differenzierung und Selektion nach Schularten des Sekundarbereichs I mit unterschiedlicher Wertigkeit der Abschlüsse statt (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule);
- der Sekundarbereich II ist institutionell und curricular getrennt nach gymnasialer Oberstufe und beruflichem Schulwesen.

Die Schulpflichtgesetze der Bundesländer sehen vor, daß die allgemeine Schulpflicht nach einem vierjährigen Besuch der gemeinsamen Grundschule im Primarbereich (vom 6. bis zum 10. Lebensjahr) und einem - je nach geltendem Landesrecht - fünf- oder sechsjährigen Besuch der Sekundarstufe I (getrennt nach Hauptschule, Realschule, Gymnasium

oder integriert in der Gesamtschule) beendet ist. Die Vollzeitschulpflicht umfaßt mithin insgesamt 9 bzw. 10 Jahre. Danach können die dann 15- bis 16jährigen Schüler und Schülerinnen entsprechend den erworbenen Abschlüssen in die gymnasiale Oberstufe oder in die Bildungsgänge des beruflichen Bildungswesens überwechseln. Für Jugendliche, die eine betriebliche Berufsausbildung absolvieren oder sich nicht in einem vollzeitschulischen Bildungsgang befinden (zum Beispiel arbeitslose Jugendliche), besteht in den meisten Bundesländern die Pflicht zum Besuch der Teilzeit-Berufsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahr.

Abbildung 1:



Das berufliche Schulwesen ist in sich sehr differenziert. Nach einem auch heute noch geltenden Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.12.1975 werden jedoch in allen Ländern folgende fünf **Grundtypen beruflicher Schulen** unterschieden (Kultusministerkonferenz 1977, S. 178 ff.):

1. *Berufsschulen* sind Schulen, die von Berufsschulpflichtigen/Berufsschulberechtigten besucht werden, die sich in der beruflichen Erstausbildung befinden oder in einem Arbeitsverhältnis stehen. Sie haben die Aufgabe, dem Schüler allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln. Der Unterricht erfolgt in Teilzeitform, zum Teil an mehreren Wochentagen oder in zusammenhängenden Teilabschnitten (Blockunterricht); er steht in enger Beziehung zur Ausbildung in Betrieben einschließlich überbetrieblicher Ausbildungsstätten. Im Rahmen einer in Grund- und Fachstufe gegliederten Berufsausbildung kann die Grundstufe als Berufsgrundbildungsjahr mit ganzjährigem Vollzeitunterricht oder im dualen System in kooperativer Form geführt werden.
2. *Berufsfachschulen* sind Schulen mit Vollzeitunterricht von mindestens einjähriger Dauer, für deren Besuch keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt wird. Sie haben die Aufgabe, allgemeine und fachliche Lerninhalte zu vermitteln und den Schüler zu befähigen, den Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einem Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu erlangen oder ihn zu einem Berufsausbildungsabschluß zu führen, der nur in Schulen erworben werden kann.
3. *Berufsaufbauschulen* sind Schulen, die neben einer Berufsschule oder nach erfüllter Berufsschulpflicht von Jugendlichen besucht werden, die in einer Berufsausbildung stehen oder eine solche abgeschlossen haben. Sie vermitteln eine über das Ziel der Berufsschule hinausgehende allgemeine und fachtheoretische Bildung und führen zu einem dem Realschulabschluß gleichwertigen Bildungsstand ("Fachschulreife"). Der Bildungsgang umfaßt in Vollzeitform mindestens ein Jahr, in Teilzeitform einen entsprechend längeren Zeitraum.
4. *Fachoberschulen* sind Schulen, die - aufbauend auf einem Realschulabschluß oder einem als gleichwertig anerkannten Abschluß - allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und zur Fachhochschulreife führen. Die 11. Klasse umfaßt Unterricht und fachpraktische Ausbildung; der Besuch der 11. Klasse kann durch eine einschlägige Berufsausbildung ersetzt werden. Der Unterricht in Klasse 12 wird in der Regel

in Vollzeitform erteilt; wird er in Teilzeitform erteilt, dauert er mindestens zwei Jahre.

5. *Fachschulen* sind Schulen, die grundsätzlich den Abschluß einer einschlägigen Berufsausbildung oder eine entsprechende praktische Berufstätigkeit voraussetzen; als weitere Voraussetzung wird in der Regel eine zusätzliche Berufsausübung gefordert. Sie führen zu vertiefter beruflicher Fachbildung und fördern die Allgemeinbildung. Bildungsgänge an Fachschulen in Vollzeitform dauern in der Regel mindestens ein Jahr, Bildungsgänge in Teilzeitform dauern entsprechend länger. Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen behalten diese Bezeichnung, auch wenn sie unmittelbar oder über ein Angebot von Ergänzungskursen und Zusatzprüfungen weiterführende Abschlüsse ermöglichen. Bildungsgänge in Vollzeitform, die nicht mindestens ein Jahr dauern, sind als Lehrgänge zu bezeichnen.

In einigen Bundesländern gibt es neben diesen fünf Grundtypen beruflicher Schulen noch fünf weitere berufliche **Bildungseinrichtungen im begrenzten Geltungsbereich einzelner Bundesländer**:

1. *Berufsoberschulen* sind Schulen mit Vollzeitunterricht, die - aufbauend auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung bzw. einer entsprechenden Berufspraxis und Realschulabschluß bzw. einem gleichwertigen Abschluß - eine allgemeine und fachtheoretische Bildung vermitteln und in mindestens zwei Jahren zur fachgebundenen Hochschulreife führen.
2. *Fachakademien* sind berufliche Bildungseinrichtungen, die den Realschulabschluß oder einen gleichwertigen Schulabschluß voraussetzen und in der Regel im Anschluß an eine dem Ausbildungsziel dienende berufliche Ausbildung oder praktische Tätigkeit auf den Eintritt in eine angehobene Berufslaufbahn vorbereiten. Der Ausbildungsgang umfaßt bei Vollzeitunterricht mindestens zwei Jahre.
3. *Berufskollegs* sind Einrichtungen, die den Realschulabschluß oder einen gleichwertigen Schulabschluß voraussetzen. Sie führen in ein bis drei Jahren zu einer beruflichen Erstqualifikation und können bei mindestens zweijähriger Dauer unter besonderen Voraussetzungen auch zur Fachhochschulreife führen. Das Berufskolleg wird in der Regel als Vollzeitschule geführt; es kann in einzelnen Typen in Kooperation mit betrieblichen Ausbildungsstätten auch in Teilzeitunterricht durchgeführt werden.
4. *Berufsakademien* sind Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs außerhalb der Hochschule. Die Ausbildung findet an der Studienakademie (Lernort Theorie) und den betrieblichen Ausbildungsstät-

ten (Lernort Praxis) statt und dauert drei Jahre. Sie führt Abiturienten in Stufen zu einem wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden Abschluß, der mit einem Hochschulabschluß vergleichbar ist.

5. *Fachgymnasien/Berufliche Gymnasien* sind Gymnasien in Aufbauform, die aufbauend auf einem Realschulabschluß oder einem als gleichwertig anerkannten Abschluß mit einem beruflichen Schwerpunkt zur allgemeinen oder zur fachgebundenen Hochschulreife führen. Sie können durch das Angebot in beruflichen Schwerpunkten - gegebenenfalls in Verbindung mit Zusatzpraktika - einen Teil der Berufsausbildung vermitteln oder den Abschluß in einem anerkannten Beruf ermöglichen.

Eine detailliertere Darstellung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland ist an dieser Stelle nicht erforderlich. Notwendig aber sind noch einige eher grundsätzliche Hinweise zum **Zusammenhang von Bildungs- und Berechtigungswesen** (vgl. hierzu insbesondere Kell 1982; Münch 1994). Wie bereits in den allgemeinen Ausführungen zum Konzept integrierten Lernens angedeutet, geht es beim integrierten Lernen nicht nur um inhaltliche Interdependenzen und die Herstellung von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Wissensbereichen mit der Zielsetzung, den "Gebrauchswert" des Wissens für Problemlösungen in komplexen Lebenssituationen zu erhöhen. Vielmehr stehen immer auch Fragen zur Bewertung dieses Wissens, dessen Zuordnung zu Bildungsgängen und Anrechnung auf die erforderlichen Leistungen zum Erwerb von Abschlußzertifikaten zur Diskussion ("Tauschwert").

Was und wie gelernt wird, ist in formalisierten Bildungsgängen nicht nur eine Frage des praktischen Nutzens der Lerninhalte, sondern auch und insbesondere eine Funktion der Verwertbarkeit des Wissens im Hinblick auf den Erwerb der im Berechtigungssystem anerkannten Bildungszertifikate.

Das Wort 'Berechtigungen' verweist zunächst auf einen juristischen Sachverhalt: Aufgrund urkundlich nachweisbarer Qualifikationen leiten die Inhaber von Berechtigungszertifikaten das Recht ab auf Teilnahme an (weiteren) Lernprozessen mit höherwertigen Berechtigungen, auf die Zuweisung zu bestimmten Positionen und Status im Beschäftigungssystem und/oder auf die Übernahme bestimmter Funktionen im politisch-gesellschaftlichen System. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung, Formalisierung und Verrechtlichung des Bildungssystems haben die in Zeugnis-

sen dokumentierten Nachweise über die im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen und Bescheinigungen erhöhte Bedeutung erlangt. Solche Abschlußzeugnisse und Bescheinigungen werden, sofern mit ihnen Berechtigungen verbunden sind, auch 'Bildungszertifikate' genannt; sie haben "funktionale Ähnlichkeit mit Wertpapieren" (Kell 1982, S. 292). Da der Wert von Berechtigungen aber durch die Realisierbarkeit der verbrieften Ansprüche bestimmt ist, kann der Staat nur solche Zertifikate ausstellen, für deren Einlösung er selbst haftbar zu machen ist. Bildungszertifikate des öffentlichen Schulwesens verbriefen also primär Ansprüche an den Staat. Gleichwohl werden sie in der Bundesrepublik weithin auch im privaten Sektor des Beschäftigungssystems und in anderen gesellschaftlichen Bereichen akzeptiert. Sie haben gewissermaßen eine universelle Geltung, unabhängig von den persönlichen Merkmalen des Zertifikatsinhabers in bezug auf soziale Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc.

Von den rein **schulischen Bildungsabschlüssen** des allgemeinen und beruflichen Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland sind von besonderer Bedeutung:

- *Hauptschulabschluß*: Er wird nach erfolgreichem Abschluß der Klasse 9 (bzw. in einigen Bundesländern der Klasse 10) erteilt, und zwar ohne förmliche Prüfung. Wird das Bildungsziel der Hauptschule nicht erreicht, erhält der Absolvent lediglich ein "Abgangszeugnis". Absolventen der Hauptschule können ungeachtet ihres Zeugnisses, also auch mit dem Abgangszeugnis, eine Berufsausbildung im Dualen System aufnehmen. Dagegen setzt der Besuch der Berufsfachschulen, sofern sie in einem vollzeitschulischen Bildungsgang zur Fachoberschulreife führen, den Hauptschulabschluß voraus. Das Abschlußzeugnis der Hauptschule eröffnet den Zugang zum *Einfachen* öffentlichen Dienst der Bundes-, Landes-, Kommunalbehörden, der Arbeitsverwaltung, der Bundesbahnverwaltung etc. Schließlich berechtigt der Hauptschulabschluß in Verbindung mit einer einschlägigen Berufsausbildung und Berufserfahrung zum Besuch der Fachschule.

Es gibt unterschiedliche Varianten des Hauptschulabschlusses und der damit verbundenen Zeugnisse. So bescheinigt die sechsjährige Hauptschule in Nordrhein-Westfalen nach erfolgreichem Abschluß

der Klasse 9 den "Hauptschulabschluß", nach Klasse 10 Typ A den "Sekundarabschluß I - Hauptschulabschluß nach Klasse 10" und nach Klasse 10 Typ B den "Sekundarabschluß I - Fachoberschulreife"; letzterer ist hinsichtlich der Berechtigungen gleichwertig mit dem Realschulabschluß. An der fünfjährigen Hauptschule in Bayern, um ein anderes Beispiel zu nennen, können der einfache (erfolgreiche) Hauptschulabschluß und der qualifizierte Hauptschulabschluß mit besonderer Leistungsfeststellung erworben werden.

- *Realschulabschluß* (Mittlerer Bildungsabschluß) beziehungsweise *Fachoberschulreife*: Dieser Abschluß berechtigt zum Besuch der Fachoberschule (mit Abschluß der Fachhochschulreife), des Fachgymnasiums oder eines beruflichen Gymnasiums, des Gymnasiums in Aufbauform (ab Klasse 11) oder einer höheren Berufsfachschule (gegebenenfalls mit Abschluß der fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife). Der Realschulabschluß beziehungsweise die Fachoberschulreife ist Voraussetzung für den *Mittleren Dienst* der öffentlichen Arbeitgeber.
- *Fachhochschulreife*: Sie wird in der Regel an Fachoberschulen erworben und berechtigt zum Studium an einer Fachhochschule.
- *Abitur* als Zertifikat der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife: Dieser Abschluß verbrieft die Berechtigung zum Studium an Universitäten und Gesamthochschulen oder - in Verbindung mit den erforderlichen Praktika nach Maßgabe der landesrechtlichen Regelungen - auch an Fachhochschulen. Die allgemeine Hochschulreife eröffnet grundsätzlich den Zugang zu allen Studienfächern. Überdies ist die Hochschulreife Voraussetzung für den Zugang zum *Gehobenen Dienst* der öffentlichen Arbeitgeber.

Der Erwerb der hier genannten schulischen Abschlüsse ist heute nicht mehr an bestimmte schulische Institutionen gebunden. Man kann sagen, daß sich das Berechtigungswesen und die Vergabe von staatlichen Bildungszertifikaten gegenüber den speziellen Institutionen des allgemeinen und beruflichen Schulwesens quasi verselbständigt habe. So können der Hauptschul- oder der Realschulabschluß unter bestimmten Vorausset-

zungen an Einrichtungen des beruflichen Schulwesens oder der Erwachsenenbildung nachgeholt werden. Auch der Erwerb der allgemeinen und fachgebunden Hochschulreife setzt heute nicht unbedingt den Besuch des Gymnasiums voraus. Im beruflichen Schulwesen gibt es nach den schulrechtlichen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer unterschiedliche Bildungsgänge, wie zum Beispiel die Fachgymnasien, die Beruflichen Gymnasien oder die Höheren Berufsfachschulen, die mit der allgemeinen beziehungsweise fachgebundenen Hochschulreife abschließen. Im Fall der allgemeinen Hochschulreife müssen dabei aber die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz über die gymnasiale Oberstufe eingehalten werden (siehe Teil 2). Es ist ein großes Anliegen der beruflichen Schulen, im Rahmen ihrer Bildungsgänge möglichst alle im allgemeinen Schulwesen angebotenen Bildungsabschlüsse zu vermitteln. Das gilt insbesondere für das Abitur. Bereits Ende der siebziger Jahre konstatierte Gustav Grüner, ein exzellenter Kenner des beruflichen Schulwesens: "Heute können in den meisten Bundesländern alle im allgemeinen Schulwesen zu erwerbenden Berechtigungen (Hochschulreife, Fachhochschulreife, mittlerer Schulabschluß, Hauptschulabschluß) auch im beruflichen Schulwesen erworben werden" (Grüner 1979, S. 357). Angesichts der Entwicklungen im beruflichen Schulwesen gewinnt man den Eindruck, so Grüner, daß nicht so sehr die Qualifizierung für eine bestimmte Ebene im Beschäftigungssystem das zentrale Anliegen sei, sondern die Vermittlung von Berechtigungen, die normalerweise im allgemeinbildenden Schulwesen erworben werden könnten. Angesichts der überaus großen Bedeutung des Berechtigungswesens sei eine solche Tendenz verständlich.

1.3 Integriertes Lernen, Doppelqualifikation, Gleichwertigkeit - Konzepte und Differenzierung der Problembezüge

Spätestens an dieser Stelle ist es erforderlich, einige grundlegende Unterscheidungen zu treffen, um den Begriff des integrierten Lernens im Kontext der institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungs- und Berechtigungswesens in der Bundesrepublik Deutschland abgrenzen und einordnen zu können. Hilfreich hierfür sind insbesondere die begrifflichen Differenzierungen von Dauenhauer und Kell in ihrer Studie über "Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration" (1990), die von der

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Auftrag gegeben wurde. In Anlehnung an diese Studie soll 'Integration' hier in Verbindung mit dem Komplementärbegriff 'Differenzierung' als übergreifendes Konzept verstanden werden, während die Begriffspaare Doppelqualifikation/Einfachqualifikation, Gleichwertigkeit/Ungleichwertigkeit spezielle Aspekte integrierten Lernens betreffen. Es kommt also darauf an, die Relationen zwischen diesen Begriffen näher zu bestimmen.

Integration: Schulisch organisiertes Lernen bedeutet notwendigerweise Differenzierung zwischen primärer Erfahrung in individuellen Lebenswelten und sekundär vermittelten, generalisierten Kenntnissen, Fertigkeiten etc. für bestimmte Lernkollektive. Jede weitere organisatorische, curriculare oder soziale Differenzierung innerhalb des schulisch institutionalisierten Bildungswesens produziert neue 'Grenzen'. Die Grenzen zwischen differenzierten Schulformen können mehr oder weniger offen beziehungsweise mehr oder weniger geschlossen sein. Entsprechendes gilt für die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsfächern, zwischen theoretischem und praktischem Lernen. Offene versus geschlossene Schulsysteme, offene versus geschlossene Curricula etc. sind jeweils idealtypische Extremwerte der relativen Stärke von Grenzziehungen, innerhalb derer sich das Verhältnis von Integration und Differenzierung auf mannigfaltige Art manifestiert. Das Integrationsproblem stellt sich unter diesem Gesichtspunkt in seiner allgemeinsten Form als Grenzproblem (vgl. Abschnitt 1.1). Differenzierungsprinzip ist das der "Grenzstärke" (Bernstein 1971), und zwar auf den unterschiedlichen Ebenen von Makro- und Mikrosystem, Meso- und Exosystem sowie zwischen diesen Ebenen (Bronfenbrenner 1981). Wenn es keine Durchlässigkeit zwischen den Schulformen gibt oder wenn es keine Vernetzungen zwischen den fachlich klassifizierten Inhalten eines Curriculum gibt, wenn zwischen den im Unterricht behandelten Inhalten und den außerschulischen Erfahrungen keine Zusammenhänge hergestellt werden - wenn also die Grenzen eine abschließende Funktion haben und grenzüberschreitende Prozesse unterbinden, dann soll hier von 'geschlossenen' Beziehungen die Rede sein. Sind die Grenzen der jeweils differenzierten Systeme fließender, so tendieren sie zu 'offenen' Beziehungen. Integration setzt Differenzierung voraus, freilich unter der Bedingung, daß Grenzen dabei keinen Abbruch von Zusam-

menhängen markieren, sondern Verbindungen zwischen den Systemen ermöglichen. Integration und geschlossene Grenzen schließen sich aus.

Allerdings ist die *Öffnung von Grenzen* nur eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für Integration. Durchlässigkeit als Öffnung der Grenzen zwischen den unterschiedlichen Schulformen eines Bildungssystems ermöglicht Integration, ist aber nicht von selbst schon integriertes Lernen. Erst in dem Maße, wie *Interdependenzen* zwischen grenzüberschreitenden Lernprozessen bestehen, entwickelt sich integriertes Lernen. Für den Integrationsbegriff ist Interdependenz konstituierend. Dabei ist Interdependenz jedoch nicht mit Integration gleichzusetzen (vgl. Willke 1978, S. 236). Interdependenzen erzeugen *Integrationsbedarf*, wenn und soweit sie Probleme, Widersprüche, Komplikationen erhalten, die nur durch integriertes Lernen gelöst werden können. Integriertes Lernen zu postulieren, wo kein Integrationsbedarf besteht oder wo ein solcher sich nicht überzeugend darstellen läßt, dürfte auf Dauer kaum erfolgreich sein.

Um es an einem konkreten Beispiel zu demonstrieren: Umweltschutz gehört seit einigen Jahren zu den verbindlichen Bestandteilen der Berufsausbildung im Dualen System. Themen des Umweltschutzes betreffen jeden, und die Interdependenzen zwischen politischen und wirtschaftlichen, technischen und sozialen Problembezügen liegen auf der Hand. Interdependenzen als solche reichen aber nicht aus, um vom integrierten Lernen sprechen zu können. Interdependenzen müssen Problemstellungen erhalten und subjektiv erfahrbar sein, und zwar in dem Sinne, daß der Lernende von dem Problem persönlich betroffen und an der Problemlösung beteiligt ist. Ob in Handel oder Handwerk, Industrie oder in den Berufen der Touristikbranche, in allen Berufen haben es die Berufstätigen und Auszubildenden zunehmend mehr mit den Herausforderungen der Umweltverschmutzung zu tun. Aber nicht alle in derselben Weise. Die Auszubildenden kommen in die Berufsschule, weil sie sich von ihr erhoffen, sie möge die Probleme ihres beruflichen Alltags ernstnehmen. Es bleibt nur eine Möglichkeit, die zum Erfolg integrierten Lernens führen könnte: Dort anzusetzen, wo der Auszubildende für seine berufliche Kompetenzentwicklung theoretische und praktische Hilfe erwartet. Das kann für die Kauffrau oder den Kaufmann im Einzelhandel die Frage nach der kundenfreundlichen, im Interesse der betrieblichen Wettbewerbsfä-

higkeit aber auch kostengünstigen und nicht zuletzt umweltverträglichen Entsorgung von Verpackungsmaterial sein; für den Gas- und Wasserinstallateur die Problematik des umweltschützenden Betriebs von Heizungs- und Sanitäreinrichtungen etc. So liegt es nahe, daß für die Verbesserung der Umweltbildung (zunächst) die konkreten Erfahrungen im Vollzug beruflichen Handelns den Anknüpfungspunkt für integriertes Lernen bilden, das dann buchstäblich "grenzüberschreitend" in die Behandlung der weltweiten Dimension der Umweltproblematik einmündet. Fazit:

Integriertes Lernen bedeutet Lernen in Bildungssystemen mit relativ offenen Grenzen zwischen den jeweils differenzierten und spezialisierten Lernbereichen (zum Beispiel Unterrichtsthemen, Fächern, Bildungsgängen, schulischen und außerschulischen Lernorten). Ansatzpunkt für integriertes Lernen sind Interdependenzen zwischen allgemeinen (objektiven) Problemlagen und den speziellen Anforderungen, wie sie die Lernenden in ihrer Umwelt (zum Beispiel am Arbeitsplatz) wahrnehmen und sich mit ihnen aktiv auseinandersetzen. Ziel integrierten Lernens ist die Entwicklung der Fähigkeit, bedeutungsvolle Probleme komplexer Handlungssituationen, an denen die Lernenden selbst beteiligt sind, verstehen, bewältigen und gestalten zu können, sowie - daran anknüpfend - die Förderung grenzüberschreitender Problemlösungsfähigkeiten in Hinsicht auf interdependente Problemlagen außerhalb des unmittelbaren Erfahrungsbereichs.

Mit dieser allgemeinen Bestimmung des Begriffs 'integriertes Lernen' ist eine ökologisch-systemische Perspektive menschlicher Entwicklung verbunden. Menschliche Entwicklung wird dabei verstanden als ein Prozeß, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. "Der Mensch erweitert im Verlauf seiner Entwicklung seinen Einfluß auf die entfernteren Teilbereiche seiner Umwelt, die sein Leben bestimmen" (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 266). Integriertes Lernen hat mithin nicht nur eine synchronische Dimension, auf die das Merkmal der Interdependenz von Lebensbereichen verweist, sondern auch eine diachronische Dimension, die den Prozeß der Differenzierung und Koordination oder Vernetzung von Lerninhalten im subjektiven Bildungsgang der Lernenden betrifft.

Damit ist ein entscheidender Punkt angesprochen: Der Begriff integrierten Lernens läßt sich sinnvollerweise nur auf den subjektiven Bildungsgang beziehen, auf die Art und Weise, wie Menschen sich in ihrem Entwicklungsprozeß mit ihrer Umwelt und mit sich selbst auseinandersetzen, Beziehungen herstellen und in Zusammenhängen denken und handeln. Natürlich haben die pädagogisch arrangierten, curricular strukturierten und rechtlich formalisierten Rahmenstrukturen in Form institutionalisierter Bildungsgänge darauf einen Einfluß. Bildungsgänge mit starken Grenzziehungen nach außen und innen und streng formalisierten Grenzsicherungen seitens externer Kontrollinstanzen engen den Spielraum für integriertes Lernen ein, offenere Curricula ermöglichen und stimulieren vergleichsweise komplexere und flexiblere Formen integrierten Lernens.

Das Bildungssystem in der Bundesrepublik bevorzugt Bildungsgänge mit relativ stark ausgeprägten Grenzziehungen. Das gilt für das allgemeine Schulwesen in ähnlicher Weise wie für den beruflichen Bildungsbereich, und für doppelqualifizierende Bildungsgänge vielfach noch verstärkt, weil die eng definierten Rahmenvorgaben sowohl des allgemeinen als auch des beruflichen Bereichs berücksichtigt werden müssen. Deshalb empfiehlt es sich, den Begriff des integrierten Lernens deutlich zu unterscheiden von Integrationskonzepten, die sich auf die organisatorischen und curricularen Rahmenstrukturen sowie auf die Zertifizierung der Lernprozesse beziehen. Unterscheiden bedeutet nicht trennen! Im vorliegenden Bericht geht es um integriertes Lernen unter dem Gesichtspunkt der in institutionalisierten Bildungsgängen zu realisierenden subjektiven Bildungsprozesse. Insofern sind beide Seiten aufeinander zu beziehen: der subjektive und der formale Aspekt von Bildungsgängen. Primär mit der formalen Seite integrierten Lernens haben es die Begriffe Doppelqualifikation und Gleichwertigkeit zu tun.

Doppelqualifikation: Der Begriff Doppelqualifikation wird im deutschsprachigen Bereich in der Regel auf abschlußbezogene Bildungsgänge angewandt, und zwar vorzugsweise im Zusammenhang mit der Verbindung von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsabschlüssen. Mit 'Bildungsgang' im institutionellen Sinne ist in Anlehnung an den Sprachgebrauch des Deutschen Bildungsrats (1974, S. 75) gemeint: "eine geordnete Folge von Lehrveranstaltungen in einem Schwerpunkt, die zu einem

Fachabschluß führt". Als doppelqualifizierend bezeichnet man Bildungsgänge üblicherweise dann, wenn innerhalb ein und desselben Bildungsgangs ein allgemeiner und ein berufsbezogener Abschluß erworben werden können. Doppelqualifikationen können sich auch auf das Nachholen des Hauptschul- oder des Realschulabschlusses beziehen. Eine umfassende Definition bieten Dauenhauer und Kell an:

"In einem neuen doppelqualifizierenden Bildungsgang soll durch Verknüpfung, Verbindung, Verzahnung *oder* Integration von Inhalten zweier bisher getrennter Bildungsgänge der Erwerb von zwei Abschlüssen ermöglicht werden, und zwar gleichzeitig oder nacheinander" (Dauenhauer/Kell 1990, S. 49).

Ziel doppelqualifizierender Bildungsgänge kann, aber muß nicht das integrierte Lernen im Sinne der Herstellung grenzüberschreitender Interdependenzen zwischen allgemeinen und beruflichen Lerninhalten sein. Vielfach steht als pragmatische Zielperspektive die Zeitersparnis im Vordergrund der Doppelqualifikation (Dauenhauer/Kell 1990, S. 49). Dieser Effekt kann durch integriertes Lernen positiv beeinflusst werden. Bei der Durchsicht curricularer Materialien gewann der Berichtersteller allerdings den Eindruck, daß sich Doppelqualifizierung vielfach auf die Addition separierter allgemeiner und beruflicher Lerninhalte beschränkt. Auch auf diese Weise ist Zeitersparnis möglich. Dann nämlich, wenn die gemeinsame Schnittmenge von Lerninhalten zweier Bildungsgänge im doppelqualifizierenden Bildungsgang nur einmal vermittelt werden muß. Ob und in welcher Weise in doppelqualifizierenden Bildungsgängen tatsächlich integriertes Lernen stattfindet, muß in jedem Einzelfall sorgfältig geprüft werden. Festzuhalten bleibt jedenfalls, daß integriertes Lernen nicht identisch ist mit Doppelqualifikation. Doppelqualifikation stellt auf den formalen "Tauschwert" der bildungsgangbezogenen Abschlüsse ab. Im pädagogisch erwünschten Fall ist mit Doppel-Berechtigung auch eine neue Qualität der Lernprozesse verbunden, zum Beispiel: allgemeine Bildung im Medium des Berufs.

Gleichwertigkeit: In der bildungspolitischen Diskussion werden integriertes Lernen und Doppelqualifikation mit Gleichwertigkeit in Verbindung gebracht. Auch dieser Zusammenhang bedarf der genaueren Klärung. Formal betrachtet bedeutet Gleichwertigkeit, daß äquivalente Abschlüsse

über verschiedene, nicht gleichartige Bildungsgänge erworben werden können. Bei der Forderung nach Gleichwertigkeit dominiert die Zielperspektive des Zugangs zum Hochschulsystem. Gefordert wird die Gleichwertigkeit bestimmter Berufsabschlüsse mit dem Abitur beziehungsweise der Fachhochschulreife hinsichtlich der Berechtigung zum Studium an Universitäten und Fachhochschulen. Das zentrale Problem liegt nun darin, das *tertium comparationis* der Gleichwertigkeit ungleichartiger Bildungsgänge zu bestimmen. Wenn es um die Gleichwertigkeit gymnasialer und beruflicher Bildungsgänge in bezug auf die Studienberechtigung geht, liegt es nahe, auf das Kriterium der "Studierfähigkeit" zurückzugreifen. Aber leider besteht derzeit kein bildungspolitischer Konsens darüber, welche inhaltlichen Leistungsanforderungen und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, welche studienrelevanten Verhaltensweisen und Attitüden als zuverlässige Eigenschaften allgemeiner Studierfähigkeit gelten (sollen).

Traditionell wurde die Hochschulreife (Maturität) zertifiziert durch das Abitur als Abschlußzeugnis der gymnasialen Oberstufe. Trotz der früheren Vielfalt an Gymnasialzweigen (altsprachliches, neusprachliches, mathematisch-naturwissenschaftliches, wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium etc., siehe Teil 2 des Berichts) und trotz der unterschiedlichen Kurskombinationen, die heute an der neugestalteten gymnasialen Oberstufe angeboten werden, wird nach wie vor am Ziel der *allgemeinen* Hochschulreife festgehalten. Im Prinzip basiert dieses Konzept auf dem Gedanken der Gleichwertigkeit im Sinne des Äquivalenzkriteriums. Denn mit dem Abitur als Zertifikat der an unterschiedlichen Gymnasialzweigen beziehungsweise in der differenzierten gymnasialen Oberstufe erworbenen Berechtigung der allgemeinen Hochschulreife - womit in der Bundesrepublik Deutschland zugleich die Hochschulzugangsberechtigung verbunden ist - wird ja unterstellt, daß sich *die allgemeine Studierfähigkeit im Medium unterschiedlicher Bildungsgänge* vermitteln läßt. Demselben Prinzip folgt im Grunde auch die Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung; sie ist nur radikaler und beschränkt sich nicht auf die speziellen Inhalte des gymnasialen Fächerkatalogs, der den curricularen Vermittlungsrahmen und damit die Grenzen wissenschaftspropädeutischen Lehrens in der gymnasialen Oberstufe bestimmt.

Wie Doppelqualifikation ist auch Gleichwertigkeit nicht per se mit integriertem Lernen gleichzusetzen. Gleichwertigkeit von Abschlüssen im Sinne des Berechtigungswesens basiert auf bildungspolitischen Vorgaben, schulrechtlichen Normierungen und administrativen Regulierungen. Durch sie werden Bildungszertifikate ungleichartiger Bildungsgänge hinsichtlich ihrer Berechtigungen "gleichgestellt". Gleichwertigkeit heißt in diesem Zusammenhang: Gleichstellung von Bildungsabschlüssen durch Verwaltungsakte, unabhängig davon, auf welchen Gründen diese beruhen. Mit integriertem Lernen und speziell mit der Integration von wissenschafts- und berufspropädeutischem Lernen muß das nichts zu tun haben. An der Geschichte des Gymnasiums läßt sich studieren, wie kontingent bildungspolitische Entscheidungen über die Gleichwertigkeit gymnasialer Bildungsabschlüsse sind. War im 19. Jahrhundert der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in der Regel an den Besuch des neuhumanistischen Gymnasiums gebunden, erfolgte an der Jahrhundertwende die Gleichstellung der Abschlüsse des neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums mit dem Abitur des nun so genannten altsprachlichen Gymnasiums. Und wurde in den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts darum gerungen, die Gemeinsamkeit der herkömmlichen Gymnasialtypen erneut in einem allgemein verbindlichen Maturitätskatalog zu fixieren, setzten sich schon ein Jahrzehnt später unter dem Druck der expansiven Reformpolitik eine Reihe weiterer gleichberechtigter Gymnasialtypen durch (wirtschaftswissenschaftliches, sozialwissenschaftliches, musikalisches Gymnasium und andere), bis es im Rahmen der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) dazu kam, die Vielzahl der Gymnasialtypen durch ein differenziertes System von Grund- und Leistungskursen bei gleichzeitiger Erweiterung des Fächerspektrums zu ersetzen.

Fragt man nach den Kriterien für die Gleichwertigkeit der unterschiedlichen gymnasialen Bildungswege, gibt es nur einen wirklich zuverlässigen Anhaltspunkt: Konstitutiv für ihre Gleichwertigkeit ist der gemeinsame Abschluß des Abiturs, das kraft Verwaltungsakt der Schulaufsichtsbehörden die Berechtigung der allgemeinen Studierfähigkeit zertifiziert. Ebenso könnte auch die Gleichwertigkeit bestimmter Abschlüsse in beruflichen Bildungsgängen mit den Abschlüssen der gymnasialen Oberstufe durch hoheitliche Verwaltungsakte hergestellt werden. Dabei lassen sich die

Mittel des Berechtigungswesens durchaus für unterschiedliche Zielsetzungen und Interessen nutzen: Gleichwertigkeit kann "Belohnung" und damit Folge integrierten Lernens sein, bei dem das jeweilige Integrat nach dem Äquivalenzprinzip auf den Erwerb studien- und berufsbezogener Abschlüsse angerechnet wird. Sie kann aber auch eine Strategie der Separierung sein - nach dem Motto: "Separate, but equal". Gleichwertigkeit dient im letzteren Fall der Grenzerhaltung getrennter Bildungssysteme mit ungleichartigen Curricula und vor allem ungleichartigen Zuständigkeiten staatlicher, korporativer und betrieblicher Entscheidungsträger. In diesem Kontext sind auch die jüngsten bildungspolitischen Initiativen der Wirtschaftsverbände zu sehen. Mit ihrer Forderung, der Hochschulzugang müsse auch über eine qualifizierte Berufsausbildung möglich sein (Bundesverband der Deutschen Industrie u.a. 1992, S. 14), verfolgen sie eine Strategie der Stabilisierung dualer Ausbildungswege durch Erweiterung (studienberechtigender) Bildungsoptionen. Primäres Ziel ist die Verbesserung der Attraktivität der Berufsausbildung im Dualen System und damit die Festigung getrennter Bildungssysteme in der Zuständigkeit des Staates (für das Schulwesen) einerseits und der korporativen Steuerungsorgane (Kammern etc.) unter Einbeziehung tarifpartnerschaftlicher Beteiligung (für die betriebliche Berufsbildung) andererseits (siehe Teil 3).

Ob es nun um die Erfolgsgeschichte des Gymnasiums geht, das seine Attraktivität dem Abitur als einheitsstiftende Berechtigung verdankt, oder um den noch andauernden "Kampf" des beruflichen Bildungswesens um die Gleichwertigkeit qualifizierter beruflicher Bildungsabschlüsse mit der Hochschulzugangsberechtigung des Abiturs, im Vordergrund stand und steht das partikulare Interesse der jeweiligen staatlichen und nicht-staatlichen Bildungsagenturen an der Erweiterung ihrer institutionellen Autonomie durch Teilhabe an Verfügungsrechten in bezug auf das Hochschulzugangsprivileg. Als Beobachter wird man rasch erkennen, daß diese Gesamtstruktur des Bildungs- und Berechtigungswesens die Möglichkeiten grenzüberschreitender Operationen auf dem Feld der Bildungsreform und damit den Rahmen integrierten Lernens stark limitiert.

Wer unter diesen Voraussetzungen vom integrierten Lernen entsprechend den großen Idealen der Bildungstradition in Deutschland eine allseitige Bildung des Menschen im Sinne einer größtmöglichen Realisierung der

Menschheit im Individuum erhofft, wird enttäuscht sein - wie nicht anders zu erwarten ist (Luhmann 1986, S. 179). Jedenfalls lehrt das die Geschichte des Bildungswesens. Sie hinterläßt ein "duales System" der Bildungssysteme in staatlicher und korporativer Zuständigkeit (vgl. Harney/Zymek 1994). 'Gleichwertigkeit' codiert in diesem System ungleichartiger Bildungskarrieren eine Form der Ungleichheit, deren Ursachen nicht mehr dem System als solchem, sondern den einzelnen Individuen als "Manager" ihrer Bildungs- und Berufskarrieren zugeschrieben werden. Sie empfiehlt sich als Strategie eine Modernisierungspragmatik, die für Kontinuität im Wandel sorgt. Innerhalb dieser Grenzen ist auch für integriertes Lernen Raum. Verglichen mit der Reformphase Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre hat Integration ihren Spitzenplatz unter den bildungspolitischen Modernisierungskonzepten für die Herstellung von Gleichwertigkeit verloren. Favorisiert werden in der Bundesrepublik Deutschland derzeit und mit aller Wahrscheinlichkeit auch in absehbarer Zukunft Konzepte der Gleichwertigkeit ungleichartiger statt integrierter Bildungsgänge. Aber es ist nicht zu übersehen, daß die Ungleichartigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge im Begriff ist, ihre ehemals diskriminierende Rolle zu verlieren, nicht zuletzt deshalb, weil die Modernisierung der beruflichen Bildung unter dem Einfluß technologischen und gesellschaftlichen Wandels Integrationspotentiale entfaltet, die aus sich heraus Ansprüche auf Gleichwertigkeit begründen und legitimieren.

Kapitel 2

Gymnasiale Allgemeinbildung - Von der Idee der integrierten Einheitsschule zur differenzierten gymnasialen Oberstufe

2.1 Einheitsschulidee und integriertes Lernen - Universalisierung der Allgemeinbildung als pädagogisches Reflexionsproblem im Entstehungsprozeß des modernen Schulwesens

Die Institutionalisierung des Bildungswesens und dessen Verselbständigung als eigenständiges Sozialsystem spezifischer Prägung ist eine typische Erscheinung der modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. Sie ist spezialisiert auf die soziale Integration der heranwachsenden Generation durch Vermittlung und Verteilung pädagogisch kodifizierten Wissens. Von Beginn an stellt sich mit der öffentlichen Verschu- lung gesellschaftlicher Erziehungsprozesse die Frage nach der **Ordnung des zu vermittelnden Wissens als Bezugsproblem integrierten Lernens**. Dies ist das zentrale Thema der Großen Didaktik (1657) des Johann Amos **Comenius**. Das Paradigma des Ordo-Prinzips und die daraus abgeleiteten Prinzipien integrierten Lernens ist die Uhr, jene Maschine, die von allen technischen Systemen, die damals bekannt waren, am präzisesten funktionierte. Welche Kraft bewirkt ein solches technisches Wunderwerk? Was ist daraus abzuleiten für die Gestaltung des schulischen Unterrichts? Hier die Antwort des Comenius:

"... Keine andere (Kraft, G.K.) als die offenkundige, hier alles beherrschende Ordnung. D.h. die Kraft der richtigen Anordnung aller zusammenwirkenden Teile, richtig in Zahl, Maß und Ordnung, deren jedes seine vorgeschriebene Aufgabe hat und auf diese Aufgabe gerichtete Mittel und zu diesen Mitteln gehörige Verhaltensweisen. Überall finden sich die richtigen Größenverhältnisse der einzelnen Teile zum Ganzen und der nötige Zusammenhang eines jeden mit seinem Arbeitspartner, und es herrschen gegenseitig verpflichtende Gesetze über die Vermittlung und Wechselwirkung der Kraft. So entwickelt sich alles mit größerer Genauigkeit ab als in einem lebendigen, vom eigenen Geist geleiteten Körper. Wenn nun aber darin etwas auseinanderfällt, zerbricht, sich spaltet, erschläfft oder sich verbiegt, und wenn es sich dabei um ein noch so kleines

Rädchen, die kleinste Achse oder das feinste Teilchen handelt, so bleibt alles stehen oder weicht von seinem Wege ab. So augenfällig geht daraus hervor, daß von der Ordnung einzig und allein alles abhängt ... Laßt uns also im Namen des Höchsten versuchen, einen Typus (conformatio) von Schulen zu begründen, der einer kunstreich angefertigten, mit vielfacher Pracht gezierten Uhr genau entspricht" (Comenius 1657, Ausgabe 1966, S. 77).

Kaum anschaulicher als am Text der Großen Didaktik läßt sich demonstrieren, welche Faszination der Ordnungs- und mit ihm der Integrationsgedanke bei den theoretischen Wegbereitern des modernen Unterrichtswesens ausübte. Der Primat der "rechten Ordnung" (rerum ordo) als Bezugspunkt integrierten Lernens steht im engen Zusammenhang mit dem kühnen Anspruch, alle alles zu lehren. Bildungsgeschichtlich ist dieses Erziehungsprogramm einzuordnen in die seit der Renaissance eingeleiteten Modernisierungsbestrebungen, deren unbestrittenes Kennzeichen die Verselbständigung schulisch organisierter Erziehungseinrichtungen gegenüber den vorher primär in der Lebenswelt "mitlaufenden" Erziehungsprozessen ist (Tenorth 1988, S. 30 ff.). In Deutschland beginnt seit Mitte des 17. Jahrhunderts - vorerst nur in einzelnen Feudalstaaten - die Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Comenius nimmt diese Entwicklung mit der Forderung vorweg: "Die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts muß den Schulen anvertraut werden." Ein Integrationsvorgang von gigantischen Ausmaßen bahnt sich an. Wie sollen Massen von Kindern in der Stadt und auf dem Lande unterrichtet werden, wenn die infrastrukturellen Voraussetzungen des öffentlichen Schulwesens noch kaum entwickelt sind, es an personellen und sächlichen Ressourcen mangelt, ja, wenn ein öffentlicher Basiskonsens bezüglich der Notwendigkeit einer allgemeinen Schulpflicht noch gar nicht hergestellt ist? Der damals als revolutionär angesehene Lösungsvorschlag des Comenius ist bekannt: Frontalunterricht in einem nach Schulklassen differenzierten Einheitschulsystem. Die schulorganisatorische Differenzierung des Unterrichts nach aufeinander aufbauenden Klassen und in der didaktischen Organisationsform des Frontalunterrichts war eine entscheidende Bedingung dafür, das Programm einer allgemeinen Schulbildung zu ermöglichen. Nun konnten viele Kinder - Comenius dachte an 100 - gleichzeitig von einem Lehrer unterrichtet werden, dann nämlich, wenn alle Schüler

gleichzeitig mit dem Lehrer eine Gedankenbewegung vollzogen und gemeinsam in der Sache fortschritten.

Die Organisation der Massenschule impliziert notwendigerweise die Möglichkeit, Unterricht als kollektiven Lernprozeß auf eine gemeinsame didaktische Ordnung beziehen zu können. Einheitsschule als Organisationsform sozialer Integration und "rechte Ordnung" als Prinzip integrierten Lernens sind bei Comenius auf ein Integrationsprinzip höherer Ordnung verwiesen: auf die von Gott geschaffene Ordnung des Makrokosmos, die im Mikrokosmos der schulischen Ordnung ihre Entsprechung zu finden habe. Grundlage des Ordnungs- und Integrationsgedankens ist bei Comenius die christliche Pansophie. Auf ihr basiert der pädagogische Optimismus, alle alles lehren zu können. Denn ein solcher Anspruch konnte nur Sinn machen unter der Annahme, daß es möglich sei, jenseits unproduktiver Vielwisserei durch "rechte Ordnung" des Lernens jeden Menschen an der "Allweisheit" Gottes teilhaben zu lassen (Imago-Dei-Lehre).

Daß der Tscheche Jan Amos Komenský (Comenius) in der Geschichte des Bildungsdenkens in Deutschland bis heute aktuell und speziell für die Integrationsproblematik relevant geblieben ist, hängt vor allem damit zusammen, daß sein Allgemeinbildungskonzept geistlich-christliche Motive eng mit weltlichen Zwecken verbindet (Flitner 1966, S. 44 ff.). Und zwar auf eine Weise, die höchst moderne Züge trägt. Das weltliche Motiv der Volksbildung reduziert sich bei Comenius nicht mehr - wie bei den Vorläufern der Elementarschule - auf die bloß technisch-mechanische Vermittlung einfacher Kenntnisse und Fertigkeiten des Rechnens, Lesens und Schreibens. Leitziel der Volksbildung ist für Comenius kein geringeres, als die wissenschaftliche oder gelehrte Bildung allen Menschen zugänglich zu machen. 'Bildung' bedeutet 'integriertes Lernen'. Es führe dahin, so Comenius, daß auch die "Handwerker, die Bauern, die Sackträger und schließlich gar Weibsbilder Gelehrte werden" (Comenius, Ausgabe 1966, S. 58). Läuft das geistliche Motiv darauf hinaus, daß alle Menschen in gleicher Weise Gottes Ebenbilder seien, so ist das weltliche geprägt von der Idee, daß jeder Mensch ein Philosoph und Gelehrter zu sein habe. Damit ist nicht ein spezieller Berufsstand und schon gar nicht der in sich versponnene, weltfremde Eigenbrödler gemeint. Das Modell

des Philosophen oder Gelehrten steht für die Universalisierung des Bildungsprinzips unter dem Anspruch, daß jeder, auch der "einfache Mensch", nunmehr zu einem denkenden, aufgeklärten und für seinen Lebenskreis "philosophisch" geschulten Bürger zu erziehen sei.

Läßt man die zeitbedingten und weltanschaulichen Komponenten im Werk des Comenius beiseite, so zeichnen sich die Umrisse einer Theorie integrierten Lernens ab, die sich seither wie ein roter Faden durch die Geschichte modernen europäischen Bildungsdenkens ziehen. Bildung als integriertes Lernen erhält eine universelle Dimension. Sie basiert auf folgenden Prinzipien (vgl. Mollenhauer 1983, S. 53 ff.):

- Wenn Gleichheit unter den Menschen sinnvoll angestrebt werden soll, dann muß jedes Kind das "Ganze" lernen, unabhängig davon, in welcher sozialen Lage es sich befindet und welche Lebens- und Beschäftigungschancen die Gesellschaft für es bereithält.
- Die Vielfalt dessen, was die Gesamtheit der sinnlich wahrnehmbaren Tatsachen ausmacht, ist so verwirrend groß, daß die Welt dem Kinde von Anfang an in der rechten Ordnung repräsentiert werden muß.
- Ordnung bedeutet, daß nichts Einzelnes als Einzelheit, sondern jedes Einzelding, jede einzelne Handlung in ihrem Zusammenhang mit anderen Dingen und Handlungen dargestellt wird. Anders formuliert: Jeder einzelne Sachverhalt muß dem Kinde so zur Darstellung kommen, daß das Einzelne in seiner Beziehung zum Ganzen deutlich wird.
- Die Ordnung der Dinge in ihrem Zusammenhang ist dem Kind so zu vermitteln, daß die den jeweiligen Ordnungszusammenhängen zugrunde liegenden Ideen und die Sinneswahrnehmungen der Lernenden miteinander verknüpft werden.

In der weltweit wohl bekanntesten Schrift des Comenius, dem "Orbis sensualium pictus" (1658), hat das hier angedeutete Konzept integrierten Lernens in der Form eines bebilderten Schulbuchs seinen konkreten und schulpraktisch verwertbaren Niederschlag gefunden. Es ist ein kritisches Dokument gegen den Zerfall der Ordnungen zur Zeit des Comenius. Zu-

gleich deutet es darauf hin, daß das, "was nothwendig zu wissen ist" - wie es Comenius im "Orbis pictus" formulierte - sich nicht mehr von selbst als sinnhafte Ordnung aus der praktischen Erfahrung erschließen läßt. Ordnung muß durch Lehr-Kunst hergestellt, sie muß in der multimedialen Verknüpfung von Wort und Bild als Medien der sekundären Repräsentation einer sinnhaft geordneten Welt in den subjektiven Lebens- und Lernzusammenhang der Lernenden integriert werden. Das meint 'Bildung'.

Integriertes Lernen verweist im deutschsprachigen Bereich auf den Begriff 'Bildung'. Von der Imago-Dei-Lehre und der Pansophie des Comenius über den Neuhumanismus (Humboldt) und den Deutschen Idealismus (Hegel) bis in die bildungstheoretischen Diskurse unserer Tage steht der Bildungsbegriff für die regulative Idee der Einfügung allen Lernens und Wissens in einen Ordnungszusammenhang, der für das Subjekt des Lernens Einheit in der Vielfalt stiftet.

Das verhinderte jedoch nicht, daß sich in Deutschland ein Bildungssystem entwickelte, für das die institutionelle und didaktische Differenzierung des Schulwesens so prägend wurde, wie in kaum einem anderen Land der Welt. Bildungsgeschichtlich wird dafür weithin die **neuhumanistische Bildungstheorie**, namentlich das Allgemeinbildungskonzept Wilhelm von Humboldts haftbar gemacht. **Humboldt**, in den Jahren 1809/1810 zuständig für die Bildungsreform in Preußen, plädierte für eine strikte Trennung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung. Für Humboldt war diese Trennung die entscheidende Voraussetzung dafür, den Gedanken integrierten Lernens in einer Einheitsschule für die ganze Nation als bildungspolitisches Programm durchzusetzen. Denn "Spezialbildung" bedeutete im ausgehenden 18. und noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts nicht einfach Bildung für den einzelnen Beruf, sondern hieß Bildung für den Stand, in den man hineingeboren wurde und in dem man sein Leben lang verbleiben würde. Spezialbildung implizierte also die Hinnahme und Legitimation der gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien am Ausgang der Epoche des Feudalabsolutismus. Humboldts Bildungskonzept und die scharfe Disjunktion von allgemeiner und spezieller Bildung muß vor diesem Hintergrund bildungspolitisch als Reformprogramm im Kontext der Erneuerung des preußischen Staates nach der Niederlage durch Napoleon im Jahre 1806 interpretiert werden. Es ist Teil der Reformpolitik des Reichsfreiherrn vom Stein und des späteren Reichskanzlers von Harden-

berg. Hinter diesen Reformen stand die im gebildeten Bürgertum und Adel verbreitete Einsicht, daß die Entwicklung eines modernen Staatswesens weder mit der Subalternität gehorsamer Untertanen noch mit dem instrumentalen Verstand einer technokratischen Elite zu realisieren sei, sondern die kritische Vernunft frei entscheidender und selbstverantwortlicher Bürger voraussetze. An die Stelle der nach Ständen getrennten Erziehung mußte nach Auffassung Humboldts eine gemeinsame Erziehung der ganzen Nation treten, woran sich dann das Universitätsstudium oder die spezielle berufliche Fachausbildung anzuschließen hätten.

In der Formulierung des Bildungsproblems durch Humboldt war die Abwehr der Spezialbildung identisch mit der Abkehr von der Ständegesellschaft. Die theoretischen Kategorien, mit denen das Bildungskonzept und mit ihm das Modell der integrierten Einheitsschule begründet wurde, sind die Leitfigur des "mündigen Staatsbürgers", sind "Nation" und "Öffentlichkeit" - also Gegenkonzepte zu der damals noch vorherrschenden Dominanz des Adels, der Vielstaaterei und Beschränkung des Zugangs zu politischen Teilnehmerrollen (vgl. Lohmann/Strässer 1989). Anders als bei Comenius ist der Einheitsschulgedanke nicht mehr rückgebunden an die Vorstellung einer von Gott gewollten Ordnung als "Urbild" der Kunst, alle alles zu lehren. Für die säkularisierte Fassung des Bildungskonzepts bei Humboldt kommt es auf das Individuum als Inbegriff des "Menschen überhaupt" an (vgl. hierzu Tenorth 1994, S. 46 f.). Wer zum "Menschen überhaupt" gebildet sei, sei auch auf das bürgerliche Leben und alle Gewerbe gut vorbereitet. Rousseau hatte diesen Gedanken bereits in seinem Erziehungsroman "Emile" entwickelt und damit der menschheitlich-gesellschaftlichen Universalität der Bildungsidee zum Durchbruch verholfen.

Bildung des Individuums bedeutet bei Humboldt zunächst und vor allem Entwicklung der inneren Formkraft, mit der der Mensch die an Bildungsinhalten repräsentierte Welt in das eigene Wesen umwandelt. Also galt es in erster Linie, diese Formkraft zu entfalten. Der Schüler sei auf doppelte Weise, "einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt" (Humboldt 1809, Ausgabe 1964, S. 70). Werde der Unterricht nach Zielen und Methoden auf diese Weise durchgeführt, so der

emphatische Bildungsanspruch bei Humboldt, sei die gelehrte Bildung für alle ein Gewinn.

"Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebensowenig unnütz sein, wie Tische machen dem Gelehrten" (Humboldt 1809, Ausgabe 1964, S. 78).

Humboldt hat diesen Gedanken in seinen Entwürfen zur Reform des Bildungswesens in Preußen nicht konsequent beibehalten. Formale Bildung wurde fixiert auf einen Kanon von Bildungsinhalten, in der zwar Griechisch eine dominierende Stellung innehatte, das "Tische machen" aber nicht vorgesehen war. Grundsätzlich formuliert: Die Materialisierung der formalen Bildung in Gestalt klassischer Bildungsinhalte schränkte den universalen Anspruch des Bildungskonzepts ein auf das Programm einer Spezialschule für die gelehrten Schichten, des Gymnasiums. Denn die scharfe Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung und die Festlegung der allgemeinen Bildung auf einen Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit des Menschen ausmachen sollte, mußte unter den gegebenen Bedingungen selektiv wirken, und zwar zugunsten des gehobenen Bürgertums, das sich anstelle adeliger Herkunft über die "gelehrte Bildung" den Zugang zu den expandierenden höheren Staatsämtern und zu den gesellschaftlich privilegierten Professionen verschaffte.

2.2 Hochschulreife und Studium als Standesprivileg - Zur Trennung von gelehrter und volkstümlicher Bildung im Systemfindungsprozeß des gegliederten allgemeinen Schulwesens

Daß sich die neuhumanistischen Reformideen nicht adäquat in Bildungspolitik und Schulpraxis umsetzen ließen, hängt freilich nicht nur mit den inneren Widersprüchen zusammen, die die Fixierung formaler Bildungsansprüche auf bestimmte Inhalte zwangsläufig mit sich brachte. Von Beginn an stieß dieses Konzept auf entschiedenen Widerstand restaurativer Kräfte. Die Universalisierung gelehrter wissenschaftsorientierter Bildung als Konzept der integrierten Einheitsschule für die moderne staatsbürgerliche Gesellschaft ließ sich unter den Bedingungen der Monarchie und der Ständegesellschaft des 19. Jahrhunderts nicht durchsetzen. Der wohl prominenteste Gegner des neuhumanistischen Bildungskonzepts, Ludolph von Beckedorff, ein hoher Beamter der preußischen Kulturbürokra-

tie, brachte es 1820 in einer Denkschrift gegen den Entwurf eines allgemeinen Schulverfassungsgesetzes, das noch von den Ideen Humboldts geprägt ist, auf den Punkt:

"... Für Republiken mit demokratischer Verfassung mag dergleichen vielleicht passen, allein mit monarchischen Institutionen verträgt es sich gewiß nicht" (Beckedorff 1820, zitiert nach Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 48).

Die Universalisierung des Leitbilds vom aufgeklärt-mündigen Staatsbürger wurde ersetzt durch die Partikularisierung der gymnasialen Allgemeinbildung als Modell der Bildung für den wissenschaftlich qualifizierten Staatsbeamten. "Gesellschaftliche Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung" - so haben Herrlitz/Hopf/Titze in ihrer "Deutsche(n) Studiengeschichte von 1800 bis zur Gegenwart" (1981, S. 49) die bildungspolitische Position Beckedorffs treffend charakterisiert. Die staatsfunktionale Verkopplung des Gymnasiums mit der Rekrutierung der höheren Beamtenschaft vollzog sich über das Berechtigungswesen. Das Abitur als Abschluß des Gymnasiums wurde als Zulassungsvoraussetzung für das Universitätsstudium und damit zu den höheren Ämtern rechtlich abgesichert, mit der Folge, daß sich nun "gelehrte Bildung" und "volkstümliche Bildung" auf allen Ebenen separierten. Das Ergebnis dieses Differenzierungs- und Separierungsprozesses ist die **dreisäulige Struktur des allgemeinen Bildungswesens**: an der Spitze der Hierarchie das sogenannte "höhere Schulwesen" in Form des Gymnasiums mit dem Abschluß des Abiturs, an der Basis die Volksschule als Einrichtung des "niederen Schulwesens", und dazwischen - auf der mittleren Ebene - schließlich die Realschule mit dem Abschluß der "mittleren Reife". Die Volksschule entließ ihre Schüler in der Regel entweder direkt in die Arbeit oder in die betriebliche Lehre. Übergangsmöglichkeiten waren durch die Schulgesetzgebung ausgeschlossen und praktisch auch gar nicht möglich. Denn die Absolventen der Volksschule, eingedrillt auf die unreflektierte Übernahme elementarer Kulturtechniken und die Reproduktion volkstümlichen Wissens, hätten weder in bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte des Gymnasiums, insbesondere was die Fremdsprachen und die Mathematik anging, noch in Hinsicht auf Formen und Niveau wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens den Anschluß an die gelehrte Bildung finden können (Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. 1987).

Für das Verständnis der pädagogischen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen über Integration und Differenzierung des Schulwesens in Deutschland ist der hier angedeutete bildungsgeschichtliche Hintergrund unerlässlich. Die Differenzierung des allgemeinen Schulwesens im 19. und 20. Jahrhundert ist Ausdruck eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses, in dessen Verlauf - vom Beginn der Restauration 1818 bis Ende des ersten Weltkriegs hundert Jahre später - der Ständestaat im Kampf um seine politische Existenz das allgemeine Schulwesen zum Zwecke der Beschaffung von Massenloyalität (Volksschule) und der Rekrutierung einer staatsloyalen Beamtenelite (Gymnasium) reorganisiert. Die Entwicklung zum Ausbau einer eigenständigen Mittelschule seit Ende des 19. Jahrhunderts steht dabei im Kontext sozialprotektionistischer Mittelstandspolitik als Instrument staatserhaltender Maßnahmen. Wie immer man diesen Vorgang politisch bewertet, für die Integrationsproblematik relevant ist der Sachverhalt, daß sich die Entwicklung des dreigliedrigen Schulsystems nicht auf die organisatorische Dimension der in Deutschland so genannten "äußeren" Schulreform beschränkt, sondern einen integrierten Systemzusammenhang von Staat und Bildungswesen, Schulorganisation und curricularen Selektionsstrategien, Schul- und Berufslaufbahnen in Verbindung mit der Generierung spezifischer Sozialisationsmilieus bildet, die das gesellschaftliche Gefüge in Deutschland nachhaltig geprägt hat. Nur vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb das hierarchisch gegliederte, sozial selektive Schulwesen auch nach der Beseitigung der Monarchie in Deutschland sowie über die Weimarer Republik und die Zeit des Nationalsozialismus hinaus sogar nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland Bestand haben konnte. Die Reform des Bildungswesens als Differenzierungs- und Integrationsprozeß fand und findet innerhalb dieser Strukturen statt, nicht gegen sie - von Ausnahmen abgesehen und unter Außerachtlassung des Bildungswesens in der früheren DDR.

Was das **Gymnasium** in Deutschland anbetrifft, so läßt sich dessen Geschichte seit den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts geradezu als "Abfolge von Neugründungen unterschiedlicher Gymnasialtypen mit eigenem Fächerprofil und Versuchen der Vereinheitlichung dieser Schulform beschreiben" (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 485). Das gilt zunächst für die

Ausdifferenzierung des Gymnasiums nach altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweigen. Deren Abschlüsse wurden im Jahre 1900 hinsichtlich des Rechts zur Zertifizierung der *allgemeinen* Studierfähigkeit (Abitur) gleichgestellt. Das Prinzip, das dabei angewandt wurde, ist die Verbindung einer gemeinsamen wissenschaftlichen Grundbildung in bestimmten Kernfächern mit der Ausdifferenzierung typenbildender Wahlpflichtfächer (z.B. alte und neue Sprachen, naturwissenschaftliche Fächer). Die Beibehaltung der allgemeinen Hochschulreife, also der Zulassung zum Universitätsstudium in jeder Hochschuldisziplin als einheitliches Ziel unterschiedlicher Gymnasialzweige wird begründet mit dem Äquivalenzprinzip wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens. Das heißt: Den für die anerkannten Gymnasialzweige typenbildenden Fächern wird eine gleichwertige formale Bildungskraft zugeschrieben. Dahinter steht die klassische Idee der *formalen* Bildung. Sie wird in Anspruch genommen als integrierendes Äquivalenzprinzip zur Legitimation der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Gymnasialzweige in bezug auf die im Abiturzeugnis zertifizierte allgemeine Studierfähigkeit.

Dem gleichen Muster folgte die **Konsolidierung des Gymnasiums nach dem Zweiten Weltkrieg**. Diese Entwicklung ist um so bemerkenswerter, als die Aufrechterhaltung des gegliederten Schulwesens alles andere als selbstverständlich war. Die vom Alliierten Kontrollrat 1947 erlassenen "Grundlegenden Prinzipien der Neugestaltung des Bildungswesens" wiesen in die Richtung eines horizontal gegliederten Schulwesens, das sich in den Westzonen und der späteren Bundesrepublik jedoch nicht durchsetzen ließ. Hier konzentrierte sich die Bildungspolitik und die pädagogische Diskussion seit Anfang der fünfziger Jahre auf die Konsolidierung des Gymnasiums. Kernprobleme waren die Sicherung der Einheitlichkeit der gymnasialen Bildung und die Reduktion der Stofffülle. Das Problem der Stofffülle resultierte unmittelbar aus dem Versuch, Bildung und allgemeine Studierfähigkeit material zu fassen. Die Differenzierung des gymnasialen Lehrplans nach Schultypen war ein erster, allerdings vergeblicher Versuch, eine Lösung zu finden. Denn zum einen provozierte diese Maßnahme die Forderung nach weiteren Schultypen, womit sich erneut die Frage nach der Einheitlichkeit des Gymnasiums und der Legitimation des Ziels der allgemeinen Hochschulreife stellte, und zum anderen ließ sich

damit der Wissenszuwachs in den einzelnen Fächern nicht unter Kontrolle bringen. Unter dem Gesichtspunkt der materialen Bildung betrachtet, erforderte die Lösung des Problems der Stofffülle einen *integrativen* Bezugsrahmen auf der fächerübergreifenden Ebene des Gesamtcurriculum. Dahin zielte das Konzept des "Bildungskanons".

Die curriculare Reorganisation des Bildungskanons und dessen bildungstheoretische Begründung knüpfte an die **Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung** bei Wilhelm Flitner, einem einflußreichen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland, an. Dreh- und Angelpunkt in Flitners Konzept der gymnasialen Oberstufe ist die Frage, wie "Berufsbildung durch Wissenschaft im humanistischen Sinne" möglich sei (Flitner 1961, S. 25). Mit seiner Antwort auf diese Frage, dem Konzept der "grundlegenden Geistesbildung", fand Flitner in der gymnasialpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der 1950er Jahre große Resonanz. Die Identität des Gymnasiums wird bei Flitner bestimmt durch die Abgrenzung gegenüber den nach Berechtigungen hierarchisch differenzierten Schularten des gegliederten allgemeinen Bildungswesens und innerhalb dieser Grenzen durch die Selbstbeschreibung als integrierte, wissenschafts- und berufspropädeutische Bildungseinrichtung für die "Sonderkultur gelehrter gebildeter Schichten", deren öffentliche Aufgabe es sei, dem "Menschen des einfachen Bewußtseins" durch "gründliches Verstehen der *geistigen* Sachverhalte" zum rechten Leben zu verhelfen. "Das allgemeine Bewußtsein soll also von der gelehrten her erhalten, gereinigt und der Wirklichkeit entsprechend fortgebildet werden" (Flitner 1966, S. 121). Dahinter steht ein Professionalisierungskonzept für die akademischen Ämter, das von einem aristokratischen Berufsethos getragen ist. Es knüpft an den traditionellen Bildungsbegriff an. Gleichwohl unterscheidet es sich in einem zentralen Punkt von den Bildungsplänen bei Comenius und Humboldt: Die Universalisierung des Modells der gelehrten Bildung, wie es im Integrationskonzept der Einheitsschule angelegt war, steht bei Flitner nicht mehr zur Diskussion und damit auch nicht die Frage, wie integriertes Lernen didaktisch und organisatorisch zu gestalten sei, wenn die sozialökonomischen Verhältnisse es objektiv ermöglichen, die gelehrte Schicht kritisch gebildeter Menschen zur Mehrheit werden zu lassen.

Somit war die Chance vertan, mit der Integrationsidee von der "Berufsbildung durch Wissenschaft im humanistischen Sinne" die Modernisierung des Bildungswesens in der Bundesrepublik anzuleiten. Aber nicht nur das. Flitners Konzept implizierte eine direkte Absage an den Versuch, alternative Zugangswege zur Hochschulreife unter Einbeziehung berufspraktischer Erfahrungen zu erproben. Zaghafte Ansätze dazu gab es beim Ausbau des sogenannten "Zweiten Bildungswegs". Es handelte sich dabei um Bildungseinrichtungen zum nachträglichen Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Kollegs) für Erwachsene, die - zunächst bedingt durch die Kriegs- und Nachkriegsverhältnisse - nicht die Möglichkeit hatten, auf dem "Königsweg" des Gymnasiums den Zugang zur Hochschule zu erlangen. Auch die Kollegs sollten, wenn sie schon nicht zu umgehen waren, dem Prinzip der "höheren Allgemeinbildung" verpflichtet sein. Flitner konkretisierte dieses Prinzip in einem Kanon "geistiger Grunderfahrungen" oder "Initiationen", von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung übernehmen will, sich sollte dispensieren dürfen. Es handelt sich dabei um folgende Grundrichtungen, die als ausgewogene ("kyklische") Ordnung sowohl möglichen Einseitigkeiten einer verfrühten Spezialisierung als auch der enzyklopädischen Auswucherung der Lehrstoffe vorbeugen sollte:

- elementares Verstehen der christlichen Glaubenswelt und ihrer wesentlichen irdischen Schicksale,
- philosophisch-literarisches Problembewußtsein,
- Verständnis für Verfahren und Grenzen der exakt naturwissenschaftlichen Forschung und ihrer Bedeutung für die Technik und
- Begreifen der politischen Problemlage in der demokratischen bürgerlichen Gesellschaft, wie sie sich insbesondere unter dem Einfluß der Französischen Revolution entwickelt hatte.

Flitners Konzept ging als "bildungstheoretischer Minimalkonsens" - wie es damals hieß - in den sogenannten Tutzinger Maturitätskatalog von 1968 ein. Er war das Ergebnis der Beratungen von Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und der Konferenz west-

deutscher Hochschulrektoren und stellte Maßstäbe zur Bestimmung des Begriffs der allgemeinen Hochschulreife auf. Das Bildungsverständnis, das diesem Katalog zugrunde lag, war in Abgrenzung vor allem gegen die geforderte Gleichwertigkeit des Beitrags der beruflichen Bildung zur Hochschulreife formuliert worden (vgl. Wernstedt 1994, S. 5). Der Versuch, die Einheitlichkeit des Gymnasiums und die Studierfähigkeit auf der Grundlage eines verallgemeinerungsfähigen Wert- und Normensystems inhaltlich zu legitimieren, erwies sich jedoch als nicht tragfähig. Nicht zuletzt deshalb, weil das elitäre Bildungsideal, auf dem er beruhte, im Widerspruch stand zu dem schon in den fünfziger Jahren sich abzeichnenden Anstieg der Studierwilligkeit auch bei vormals gymnasialfernen Bevölkerungsgruppen. Die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland reagierte zunächst mit dem Ausbau und der weiteren Differenzierung der Gymnasialformen und -typen, bis sich schließlich die Kultusminister der Länder in ihrer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7. Juli 1972 dazu entschlossen, die Typisierung des Gymnasiums nach Gymnasialzweigen durch ein differenziertes Kursystem zu ersetzen (Kultusministerkonferenz 1990). Diese Vereinbarung legt - nach mehrfacher Änderung - bis heute den Bezugsrahmen für die organisatorische und curriculare Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe fest.

2.3 Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe im Kontext expansiver Bildungspolitik - Durchlässigkeit, Differenzierung und die Reintegration wissenschaftlicher Grundbildung

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe ist Teil der allgemeinen Reformbewegung im Bildungssektor zwischen Mitte der sechziger und Anfang der siebziger Jahre. Sie stand im Zeichen expansiver Bildungspolitik. Die Gründe waren gesellschaftspolitischer und bildungsökonomischer Art. Gesellschaftspolitisch ging es um die Forderung nach Chancengleichheit - um **Bildung als Bürgerrecht**, wie es in einer provokanten Schrift des Soziologen und liberalen Politikers Ralf Dahrendorf (1965) hieß. Bis Ende der 1950er Jahre hatten über 85 Prozent der Erwerbsbevölkerung lediglich die Volksschule besucht, kaum 5 Prozent die Mittelschule und weniger als 10 Prozent das Gymnasium abgeschlossen. Die Rekrutierung der Gymnasialschülerschaft war nach sozialer Schichtzu-

gehörigkeit und Geschlecht, Konfession und Region (Stadt/Land) stark selektiv. Gleichwohl zeichnete sich schon damals eine deutliche Veränderung des relativen Schulbesuchs zugunsten der stark geförderten Mittelschulen, aber auch der Gymnasien ab. "Der Bildungsreform ging die Bildungsexpansion voran, nicht umgekehrt" (Friedeburg 1989, S. 336). Der veränderte Bildungswille der Eltern setzte die Bildungspolitik unter Druck.

Hinzu traten **bildungsökonomische Impulse**: Die als "Wirtschaftswunder" bezeichnete Wiederaufbauphase in der Bundesrepublik Deutschland war Anfang der 1960er Jahre abgeschlossen. Auf die westdeutsche Volkswirtschaft kamen neue Anforderungen bezüglich ihrer internationalen Wettbewerbsfähigkeit zu. Der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften stieg an. Gleichzeitig verhinderte der Bau der Berliner Mauer ab 1961 nahezu vollständig die Durchlässigkeit für Fachkräfte von Ost- nach Westdeutschland. Bildungspolitik und Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland entdeckten die Bedeutung von Bildungsreform als ökonomisch lebensnotwendiger Investition in Humankapital. Einschlägig dafür war eine alarmierende Veröffentlichung unter dem Titel "Die deutsche Bildungskatastrophe" von Georg Picht. "Die Zahl der Abiturienten", so die Argumentation Pichts (1965, S. 17), "bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängig" (Picht 1965, S. 17). Unter bildungsökonomischen Aspekten schien es damals extrem schlecht um die Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik bestellt gewesen zu sein. Nach Pichts Vorstellungen sollte die Abiturientenzahl in zehn Jahren verdoppelt werden. Zur Erschließung der Bildungsreserven schlug Picht vor, das ländliche Schulwesen zu modernisieren, das städtische durchlässiger zu gestalten, die Lehrerbildung zu erneuern und die Bildungsfinanzierung zu revolutionieren.

Die sozialen und ökonomischen Aspekte des "Bildungsnotstands" drängten zu bildungspolitischen Maßnahmen. Bundesregierung und die Regierungen der Länder schlossen 1965 ein Abkommen über die Einrichtung des "Deutschen Bildungsrats", erhöhten kräftig die Bildungsbudgets und setzten schließlich - nachdem die verfassungsrechtlichen Voraussetzun-

gen geschaffen waren - im Jahre 1970 eine "Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung" mit dem Auftrag ein, einen Bildungsgesamtplan als umfassendes Programm einer gemeinsamen Entwicklung und Erneuerung des gesamten Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland zu erstellen. Chancengleichheit, Demokratisierung und Durchlässigkeit des Bildungswesens, Integration und Differenzierung der Bildungsgänge in den Sekundarstufen I und II gaben als **Leitziele der Reformphase seit 1965** den Ton an. Doch bereits 1973 zeichneten sich mit der Veröffentlichung des "Bildungsgesamtplans" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) gravierende bildungspolitische Divergenzen ab. Zu groß waren die Unterschiede und Gegensätze zwischen den damaligen A-Ländern (den von SPD-FDP-Koalitionen regierten) und B-Ländern (CDU-CSU-regierten Ländern), um in grundlegenden Strukturfragen einen Konsens finden zu können. Die dazu vom Deutschen Bildungsrat im "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970) vorgelegten Empfehlungen zur Integration und Differenzierung der Bildungsgänge in den Sekundarstufen I und II ließen sich im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung kaum noch wiedererkennen. Und als der Deutsche Bildungsrat schließlich im Jahre 1974 mit seiner Empfehlung "Zur Neuordnung der Sekundarstufe II" ein umfassendes "Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen" vorlegte, galt dieses Dokument schon bei seinem Erscheinen als Makulatur. Das Abkommen über den Deutschen Bildungsrat wurde von Bund und Ländern 1975 nicht verlängert.

Gemessen an den hochgesteckten Zielen des Deutschen Bildungsrats kann man den Versuch, das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik in ein integriertes System mit einem reichhaltigen Angebot an differenzierten Bildungsgängen zu transformieren, als gescheitert betrachten. Allerdings muß man bei der Bewertung der Leistung des Deutschen Bildungsrats berücksichtigen, daß er über keine bildungspolitischen Zuständigkeiten verfügte. Dennoch sind die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats aus dem bildungspolitischen Szenario der Bundesrepublik überhaupt nicht wegzudenken. Sie haben die Modernisierungsdiskussion bis heute maßgeblich beeinflusst. Das gilt sowohl für die Forderung nach der Gleichheit der Bildungschancen als auch für die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angesichts der durch die Rechte und

Pflichten im demokratischen und sozialen Rechtsstaat geforderten, durch Verwissenschaftlichung und Mobilität geprägten Welt. Die politische Quintessenz hieß im "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970, S. 38):

"Kein Bildungsgang darf in der Sackgasse enden ...
Das Bildungssystem soll durchlässig sein, auch
wenn man von den gegenwärtig bestehenden Institu-
tionen ausgeht."

Der erste Satz der hier zitierten Zielformel gilt bei den bildungspolitischen Entscheidungsträgern weitgehend als konsensfähig. Nach wie vor kontrovers diskutiert ist die Frage, ob Durchlässigkeit innerhalb des herkömmlich gegliederten oder im Rahmen eines neuen integrierten Bildungssystems praktiziert werden sollte. Dabei handelt es sich jedoch heute um ein "akademisches" Problem. Politisch und praktisch durchgesetzt hat sich die Option für mehr Durchlässigkeit in dem nach Schularten weiterhin gegliederten und nach allgemeiner und beruflicher Bildung institutionell getrennten Bildungswesen. Innerhalb dieses Rahmens vollzog sich die **Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe**. Kern der Oberstufenreform war der Ersatz der bis dahin bis zum Abitur üblichen Jahrgangsklasse durch variable Kombinationen von Grund- und Leistungskursen. Dieses Kurssystem ist so angelegt, daß eine einheitliche wissenschaftliche Grundbildung mit den Möglichkeiten individueller Schwerpunktbildung verbunden wird. Im Vergleich zu den traditionellen Gymnasien ist das Fächerangebot erweitert worden. Besonders im Wahlbereich können mit Genehmigung der zuständigen Schulaufsicht neue Fächer aufgenommen werden, zum Beispiel: Pädagogik, Psychologie, Rechtskunde, Technologie, Datenverarbeitung.

Mit der Differenzierung und individuellen Schwerpunktsetzung verband sich - im Sinne der expansiven Bildungspolitik - die Absicht, Begabungsreserven auszuschöpfen. In quantitativer Hinsicht waren die Reformmaßnahmen durchaus erfolgreich. Während zu Beginn der fünfziger Jahre nur knapp fünf Prozent der Achtzehn- bis Neunzehnjährigen das Gymnasium mit der Hochschulreife verließen, erwarb in den alten Bundesländern Anfang der neunziger Jahre fast ein Viertel des Altersjahrgangs das Abitur. In den großen Städten ist heute sogar die 30-Prozent-Marke schon längst überschritten. Zugleich hat sich die soziale Zusammensetzung der Gymnasiasten deutlich zugunsten von Kindern aus Arbeiterfamilien

verändert, auch wenn von Chancengleichheit im statistischen Sinn noch längst nicht die Rede sein kann (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 493, 507 ff.). Verglichen mit früheren Zeiten ist es dem Gymnasium in einem durchaus beachtlichen Ausmaß gelungen, Kinder gymnasialferner Bevölkerungskreise in die Oberstufe zu integrieren. Das Gymnasium hat sich inzwischen von der exklusiven Schule einer sozialen Minderheit zu einer Bildungseinrichtung gewandelt, die von einem wachsenden Teil der Bevölkerung in Anspruch genommen wird.

Der Wandel des Gymnasiums von einer vormals sozial hochgradig selektiven Bildungseinrichtung zu einer offenen und tendenziell sozial integrativen Schule vollzog sich unter Konstanthaltung der institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen. Die curriculare Integration von Theorie und Praxis, von berufs- und studienbezogenen Inhalten hat nicht stattgefunden. Insofern läßt sich zutreffend von "Kontinuität im Wandel" sprechen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 483). Nach wie vor ist das Gymnasium eingleisig auf das Ziel der allgemeinen Hochschulreife fixiert, und eben dieses Ziels wegen ist die Attraktivität des Gymnasiums auch gerade bei jenen Bevölkerungsgruppen ungebrochen, deren Bildungstraditionen im beruflich-praktischen Bereich angesiedelt sind.

Obwohl die Kultusminister der Länder in ihrer Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe von 1972 hervorgehoben haben, daß die Oberstufe sowohl die Studierfähigkeit vermittele als auch "ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit" sei (Kultusministerkonferenz 1990, S. 173), bleibt die Vorbereitung auf das Berufsleben eine randständige Aufgabe. Vorrang hat das studienbezogene Lernen mit der dominierenden Orientierung an den jeweiligen Fachkulturen der Hochschulen als Abnehmerinstanzen für die Abiturienten. Das geht nicht nur zu Lasten der beruflichen Vorbereitungsfunktionen, sondern auch der allgemeinen, auf die Persönlichkeitsförderung gerichteten Bildungsaufgaben. Sie sind mit dem amtlichen Lehrplan und wohl noch weniger mit der im geheimen Curriculum wirksamen sozialisierenden Funktion des "fachspezifischen Habitus" in Einklang zu bringen (Huber 1994, S. 16). Die Differenzierungs- und Wahlmöglichkeiten wurden im Laufe der siebziger und achtziger Jahre in ver-

schiedenen Punkten zugunsten einer einheitlichen wissenschaftlichen Grundbildung wieder eingeschränkt. Mit dem Wechsel von Differenzierung und Reintegration der wissenschaftlichen Grundbildung wiederholt sich in geradezu gesetzmäßiger Regelmäßigkeit das Entwicklungsprinzip des Gymnasiums, wie es sich in unterschiedlichen Formen seit Beginn des vorigen Jahrhunderts ausprägte: "Die Geschichte des Gymnasiums ist auch eine Geschichte seiner institutionellen Differenzierung und nachfolgender Gegenbewegung der Vereinheitlichung des Programms" (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 501).

Wie bereits angedeutet, haben die Grund- und Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe die gemeinsame Aufgabe, eine allgemeine wissenschaftspropädeutische Grundbildung (Grundkurse) mit vertieften Erkenntnissen in Schwerpunktbereichen zu vermitteln. Bis zu zwei Drittel des Unterrichts findet in Grundkursen statt. Die Schüler haben die Möglichkeit, Kurse frei wählen zu können. Jedoch ist die Wahrnehmung der Wahlmöglichkeiten nur unter sehr detailliert geregelten Bedingungen möglich. Die Bestimmungen zum Pflicht- und Wahlbereich und zur Zusammensetzung der Abiturfächer sehen vor, daß in jedem Einzelfall das gesamte Spektrum der sogenannten Aufgabenfelder abgedeckt sein muß. Aufgabenfelder sind Gliederungseinheiten, durch die das Fächerangebot strukturiert wird. Die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz sehen drei Aufgabenfelder vor:

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld,
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld,
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Bei den Pflichtbindungen wird den Fächern Deutsch und Mathematik sowie den fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern eine Vorzugstellung eingeräumt. Sie wird mit deren fundamentalen Bedeutung für eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studiengängen begründet. Über die Grundkurse hinaus müssen die Oberstufenschüler zusätzlich Leistungskurse aus zwei (in einigen Bundesländern drei) Leistungsfächern besuchen. Diese gehören zu den insgesamt vier Fächern des Abiturs und sollen nach Leistungsniveau und Umfang eine intensive und selbständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten ermöglichen. Das Kon-

zept der gymnasialen Oberstufe ist mithin gekennzeichnet durch das Prinzip der Differenzierung mit den Möglichkeiten individueller Schwerpunktbildung und dem relativ hohen Anteil einer gemeinsamen wissenschaftlichen Grundbildung.

Die im Programm der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe angelegte Eingleisigkeit des wissenschaftspropädeutischen Lernprogramms ist seit 1972 durch die Regelungen der westdeutschen Kultusminister über die Fortschreibung und einheitliche Durchführung der Vereinbarungen zur gymnasialen Oberstufe noch verstärkt worden. Das gilt insbesondere für die Aufwertung der Grundkurse, für die stärkere Regelung der Pflichtbindungen in bezug auf die als grundlegend angesehenen allgemeinen Fächer und für die größere Gewichtung des Abiturs als punktuelle Prüfungsleistung gegenüber den bereits in den Kursen erbrachten Leistungen. Insgesamt zielen diese Veränderungen auf eine Verstärkung der studienbezogenen Grundbildung ab, womit die Möglichkeiten der individuellen Schwerpunktbildung und des fächerübergreifenden oder gar berufsbezogenen integrierten Lernens erheblich reduziert werden. Offensichtlich ist die Idee eines allgemeinen Bildungskanons als eines verbindlichen curricularen Bezugsrahmens für die gymnasiale Oberstufe doch noch außerordentlich wirksam. Im Kern ging es bei allen Beschlüssen der Kultusminister der Länder immer um die Frage, ob es trotz der behaupteten prinzipiellen Gleichwertigkeit aller an der gymnasialen Oberstufe angebotenen Fächer einen Grundbestand an Fächern gibt, der in besonderer Weise die allgemeine Grundbildung repräsentiert und besonders dazu befähigt, das Studium an Universitäten und sonstigen Hochschulen - in welcher Disziplin auch immer - aufnehmen zu können (Wernstedt 1994, S. 6).

Daran hat sich im Prinzip auch nach der Wiederherstellung der staatlichen Einheit Deutschlands im Jahre 1990 nichts geändert. Allerdings ist die bildungspolitische Diskussion über die Kriterien der allgemeinen Hochschulreife vor dem Hintergrund der erforderlichen Anpassungsmaßnahmen neu entfacht. Die Entwicklung **höherer Schulbildung** hatte **in der ehemaligen "Deutschen Demokratischen Republik" (DDR)** quantitativ wie qualitativ einen anderen Verlauf als in der alten Bundesrepublik (vgl. Anweiler/Fuchs/Dorner/Petermann 1992). Ein "grundständiges" Gymna-

sium, das im Rahmen eines gegliederten Schulwesens nach Beendigung einer vierjährigen einheitlichen Grundschulzeit sechs Jahre in der Sekundarstufe I und weitere 3 Jahre in der Sekundarstufe II bis zum Abitur besucht wird, hat es in der DDR nie gegeben. Mit dem "Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der DDR" aus dem Jahre 1959 setzte sich die "Polytechnische Oberschule" als einheitliche Zehnjahresschule für alle Schüler und Schülerinnen durch. Die neben ihr bestehende "Erweiterte Oberschule" umfaßte zunächst vier Jahre von der neunten bis zur zwölften Klasse. 1981 wurden die Vorbereitungsklassen 9 und 10 abgeschafft. Neben der zunächst vierjährigen und dann zweijährigen Erweiterten Oberschule gab es seit 1959 den dreijährigen Bildungsgang Berufsausbildung mit Abitur, der an die zehnjährige Polytechnische Oberschule anknüpfte. Zehn Prozent eines Altersjahrgangs besuchten die Erweiterte Oberschule; drei Prozent absolvierten den Bildungsgang Berufsausbildung mit Abitur.

Mit der Vereinigung Deutschlands wurde das Bildungswesen in den neuen Bundesländern weitgehend der Struktur des gegliederten Schulwesens in der alten Bundesrepublik angeglichen. Aber es sind Fragen offen geblieben. Wurde früher das in der DDR nach 12 Jahren abgelegte Abitur nicht anerkannt und von den DDR-Abiturienten eine Sonderprüfung verlangt, wenn sie in den Westen kamen, ist 1990 pauschal die Anerkennung dieser Zeugnisse ausgesprochen worden. Auch wenn es sich dabei nur um taktisch-politische Gründe handeln sollte, ist die Legitimation des Oberstufencurriculum erneut herausgefordert.

2.4 Berufliche Gymnasien - Ein Beispiel für die "Gymnasialisierung" berufspropädeutischer Lerninhalte in studienbezogenen Bildungsgängen

Nach den Ausführungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und dem Negativbefund in bezug auf das Entwicklungspotential integrierten Lernens bleibt noch zu prüfen, über welche Integrationsmöglichkeiten die Beruflichen Gymnasien verfügen. Worum handelt es sich bei dieser Schulform? In der Nomenklatur der Kultusministerkonferenz werden **Berufliche Gymnasien** oder **Fachgymnasien**, wie sie in einigen Bundesländern heißen, wie folgt definiert:

"Die in einigen Ländern eingerichteten Fachgymnasien/Berufliche Gymnasien sind Gymnasien in Aufbauform, die aufbauend auf einem Realschulabschluß oder einem als gleichwertig anerkannten Abschluß mit einem beruflichen Schwerpunkt zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife führen. Sie können durch das Angebot in beruflichen Schwerpunkten - gegebenenfalls in Verbindung mit Zusatzpraktika - einen Teil der Berufsausbildung vermitteln oder den Abschluß in einem anerkannten Beruf ermöglichen" (Kultusministerkonferenz 1977, S. 179).

Die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe sehen vor, daß bestimmte Formen der Beruflichen Gymnasien in die Neugestaltung einbezogen werden können. Dazu gehören die Technischen Gymnasien und die Wirtschaftsgymnasien. Obwohl diese Schultypen institutionell dem beruflichen Schulwesen zugeordnet sind, gelten für sie, soweit sie zur allgemeinen Hochschulreife berechtigen, die Reglements für das Abitur. Damit ist der Rahmen für Integrationsmöglichkeiten im Sinne der Verbindung studien- und berufspropädeutischen Lernens außerordentlich eng gezogen. Die Beruflichen Gymnasien teilen das Schicksal aller seit Mitte des vorigen Jahrhunderts durchgeführten Versuche, den Zugang zur Hochschule in Bildungsgängen mit berufsqualifizierenden Inhalten zu eröffnen. Sie führten regelmäßig zu dem Ergebnis, daß die Inhalte der entsprechenden Bildungsgänge und -einrichtungen "gymnasialisiert", das heißt: an die curricularen Standards des Gymnasiums angepaßt wurden. Integrierte Lösungen im Sinne einer "echten" Berufsqualifikation mit einer Schullaufbahnberechtigung für den Hochschulbereich konnten sich unter diesen Voraussetzungen nicht entwickeln (vgl. Grüner 1970).

Typisch dafür ist die **Entwicklung des Wirtschaftsgymnasiums**. An der Entstehung und Entwicklung dieses Schultyps läßt sich exemplarisch veranschaulichen, was mit "Gymnasialisierung" gemeint ist. Unmittelbare Vorläufer des Wirtschaftsgymnasiums sind die in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts in Baden und Sachsen gegründeten Wirtschaftsoberschulen. Diese waren zunächst sowohl berufs- als auch studienpropädeutisch ausgerichtet. Sie bereiteten auf eine gehobene kaufmännische Berufstätigkeit vor und schlossen zudem mit einer eingeschränkten fachgebundenen Hochschulreife (Fakultätsreife für das wirtschaftswis-

senschaftliche Studium) ab. Bemerkenswert ist, daß nur rund ein Fünftel der Absolventen der Wirtschaftsoberschulen die Studienberechtigung wahrnahm; die Mehrheit ging in den Beruf (vgl. Berke 1957; Dehnbostel 1986).

In der weiteren Entwicklung der Wirtschaftsoberschule nach 1945 wurde die Berufsorientierung nahezu vollständig aufgegeben. Schulpolitisch setzte sich die Zielsetzung durch, Wirtschaftsoberschulen in Wirtschaftsgymnasien mit allgemeiner Hochschulreife umzuwandeln, und zwar nach Maßgabe der für die "allgemeinen" Gymnasien geltenden Hochschulreife-kriterien. Wirtschaftsgymnasien, so hieß es in den Empfehlungen des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz von 1956, sind "Schulen, die im allgemeinen in einem dreijährigen Lehrgang durchgeführt werden und die den Ausleserichtlinien für die Gymnasien unterworfen sind ... Lehrplan und Unterrichtsziel dieser Schulen sollen den anderen Zweigen des Gymnasiums vergleichbar sein, dabei aber wirtschaftswissenschaftliche Fächer schwerpunktmäßig einbeziehen" (zitiert bei Klatt 1968, S. 565). Zur Diskussion stand nun also nicht mehr die Frage nach der Integration von Wissenschafts- und Berufspropädeutik, sondern der Auftrag, das typenbildende Fach Wirtschaftslehre in den allgemeinen Bildungskanon des Gymnasiums zu integrieren. Der curriculare Anpassungsprozeß dauerte zwei Jahrzehnte - von 1958 mit Beginn des Schulversuchs Wirtschaftsgymnasium bis zu dessen Anerkennung als eigenständigem Gymnasialtyp durch die Kultusministerkonferenz im Jahre 1969. Das Resultat war ein Bildungsgang, der sich von den traditionellen Gymnasialtypen lediglich dadurch unterschied, daß an die Stelle einer zweiten Fremdsprache oder eines naturwissenschaftlichen Faches die Wirtschaftslehre mit entweder allgemeiner betriebswirtschaftlicher Ausrichtung (einschließlich Rechnungswesen) oder volkswirtschaftlicher Prägung oder in der Kombination wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Inhalte trat (vgl. Kutscha 1975).

Von der Entwicklung des Wirtschaftsgymnasiums blieb die ehemals berufs- und studienpropädeutisch orientierte Wirtschaftsoberschule nicht unbeeinflusst. Diese geriet unter Legitimationsdruck und wurde schließlich im Zuge der Vereinheitlichung der Schulabschlüsse durch Ausgrenzung berufsbezogener Inhalte dem Wirtschaftsgymnasium angeglichen. Damit

war der Prozeß der Gymnasialisierung der Wirtschaftsoberschule abgeschlossen und das Ziel der Interessenvertreter dieser Schulen erreicht, nämlich für das Wirtschaftsgymnasium die Berechtigung der allgemeinen Hochschulreife zu erlangen. Der Preis dafür war die Distanzierung von der beruflichen Praxis. Ein engagierter Vertreter der Wirtschaftsoberschulen sagte dazu im Klartext: "... tatsächlich waren die Wirtschaftsoberschulen zur Zeit ihrer Entstehung und noch Jahre später in dem Sinne zweckgebunden, als sie entsprechend der Konzeption ihres Bildungszieles für den Eintritt in eine Laufbahn der Wirtschaft konkret vorbereiten wollten. Heute ist diese Zweckbestimmung aufgegeben worden. Die Wirtschaftsoberschulen lehnen es ab, zukünftige Prokuristen und Manager bilden und erziehen zu wollen oder sonstwie eine Pflanzstätte wirtschaftsberuflicher Existenzen zu sein. Ihr erklärtes Ziel ist vielmehr allgemeine Menschenformung ohne direkte berufliche Vorbereitungsabsichten ... " (Lübbemeyer 1959, S. 342).

Ähnlich verlief die **Entwicklung der technischen Gymnasien**. Auf sie braucht an dieser Stelle deshalb nicht gesondert eingegangen zu werden. Einer der besten Fachexperten auf diesem Gebiet im deutschsprachigen Bereich, der Berufspädagoge Gustav Grüner, kommt zu dem Fazit:

"Die derzeitigen "Beruflichen Gymnasien" in der Bundesrepublik Deutschland, die wie z.B. die technischen Gymnasien z.T. erst vor einigen Jahren gegründet wurden, sind keine berufsqualifizierenden Schulen! Sie sind so wenig beruflich wie alle anderen gymnasialen Oberstufen; ihre Absolventen drängen zum Hochschulstudium wie alle Abiturienten. "Beruflich" heißen sie wohl nur, weil sie organisatorisch im beruflichen Schulwesen verankert sind, von Ministerialabteilungen für das berufliche Schulwesen beaufsichtigt werden, in ihrem Curriculum einige entspezialisierte Fächer enthalten, die bisher nur in beruflichen Schulen gelehrt wurden und Lehrer aufweisen, die die Lehrbefähigung für berufliche Schulen besitzen" (Grüner 1975, S. 642).

Dieses Urteil kann aus Sicht des Berichterstatters aufgrund eigener Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Beruflichen Gymnasien bestätigt werden. Um jedoch zu einem fairen Urteil zu kommen, ist unter dem Gesichtspunkt integrierten Lernens hinzuzufügen, daß die Anpassung der

Beruflichen Gymnasien an das Profil der herkömmlichen Gymnasien historisch und institutionell betrachtet die einzige Möglichkeit war, dem beruflichen Schulwesen den Anschluß an die Berechtigungen der allgemeinen Hochschulreife zu ermöglichen. Gleichzeitig - und dieser Aspekt wird in der Kritik an den Beruflichen Gymnasien oftmals übersehen - boten diese Gymnasien auf der Ebene der Profilmächer durchaus inhaltliche Ansatzpunkte für eine Verbindung berufs- und studienpropädeutischen Lernens, auch wenn damit keine berufsqualifizierenden Abschlüsse verbunden waren. Das gelang am ehesten dort, wo das fachliche Profil Spezialisierungen mit berufspraktischen Bezügen aufwies, wie ansatzweise bei den Wirtschaftsgymnasien in Baden-Württemberg, die von jeher durch die Fächerkombination von Volks- und Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen geprägt sind. Allerdings gibt es auch in diesem Fall keine formale Anerkennung von Teilleistungen des Wirtschaftsgymnasiums auf die Berufsausbildung in anerkannten kaufmännischen Ausbildungsberufen nach den bundeseinheitlichen Bestimmungen des geltenden Berufsbildungsgesetzes.

Die Gründe dafür sind vielfältiger Art. Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß auch die berufsbezogenen Profilmächer der Beruflichen Gymnasien unter dem Zwang stehen, sich durch ein mit herkömmlichen studienbezogenen Fächern vergleichbares *theoretisches* Niveau als "gymnasialreif" legitimieren zu müssen. Wie keine andere Schulform betont das Gymnasium in seinem Bildungsprogramm den strukturellen Unterschied zwischen Lernen durch praktische Tätigkeit und schulischem Lernen mittels "stellvertretender Erfahrungen" durch fachlich systematisiertes Wissen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, S. 483 f.). Die fachliche Zergliederung des Wissens und die Orientierung an den Strukturen der Wissenschaftsdisziplinen gilt auch für die Beruflichen Gymnasien. Die vom Berichterstatter durchgeführten Schulbuchanalysen für die Fächer Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen und Volkswirtschaftslehre an Wirtschaftsgymnasien belegen, daß die Systematik des Schulbuchwissens weitgehend identisch ist mit dem Aufbau von Lehrbüchern, wie sie im Grundstudium an Universitäten verwendet werden. Und nicht selten ziehen es die Fachlehrer vor, einführende Studienliteratur statt Schulbücher zu benutzen. Der Bezug des an Wirtschaftsgymnasien vermittelten Wissens auf die komplexe berufliche

Handlungspraxis in kaufmännischen Berufen gehört zu den Ausnahmen. Mit dem Vorrang des fachlich zergliederten und systematisierten Wissens bleibt die Spezialisierung als Aufgabe des Profilbereichs unter Integrationsaspekten betrachtet in jeder Hinsicht unproduktiv. Sie erreicht weder die berufliche Handlungspraxis noch das wissenschaftspropädeutische Niveau kritischer Reflexion, die Distanz gegenüber dem "Diktat des Speziellen" schafft.

2.5 Integriertes Lernen im wissenschaftspropädeutischen Unterricht - Verbindung von Allgemeinbildung und Spezialisierung am Oberstufen-Kolleg als produktive Alternative zum fachspezifischen Kollektionismus der gymnasialen Oberstufe

Curriculumtheoretisch betrachtet läßt sich das Lehrangebot der gymnasialen Oberstufe in ihren unterschiedlichen Ausprägungen charakterisieren als eine Kollektion fachlich isolierter Wissensdomänen mit starker Abgrenzung gegenüber der Lebenswelt der Lernenden, deren persönlichen Erfahrungen und beruflichen Perspektiven. Basil Bernstein (1971) hat dafür den Begriff des "**Kollektions-Curriculum**" geprägt und davon typologisch das "**integrative Curriculum**" unterschieden. Wesentliche Merkmale des curricularen Kollektions-Codes sind:

- die Unterordnung der Lernprozesse unter die Systematik der in Fächern abgebildeten Disziplinen,
- die starke Grenzstärke zwischen den fachlich zugeordneten Unterrichtsinhalten einerseits sowie zwischen den vermittelten Lerninhalten und den von der pädagogischen Vermittlung ausgeschlossenen "Außenwelt" andererseits sowie
- die Konzentration des Bewertungssystems auf den Nachweis und die Benotung bestimmter Wissensinhalte statt auf die Methoden des Wissenserwerbs und der Anwendung bei der Lösung subjektiv bedeutungsvoller Aufgaben.

Was sind die Alternativen zum gymnasialen Kollektions-Curriculum? Prototypische Bedeutung im Hinblick auf integriertes Lernen haben zwei Modellversuche des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen: das **Oberstufen-**

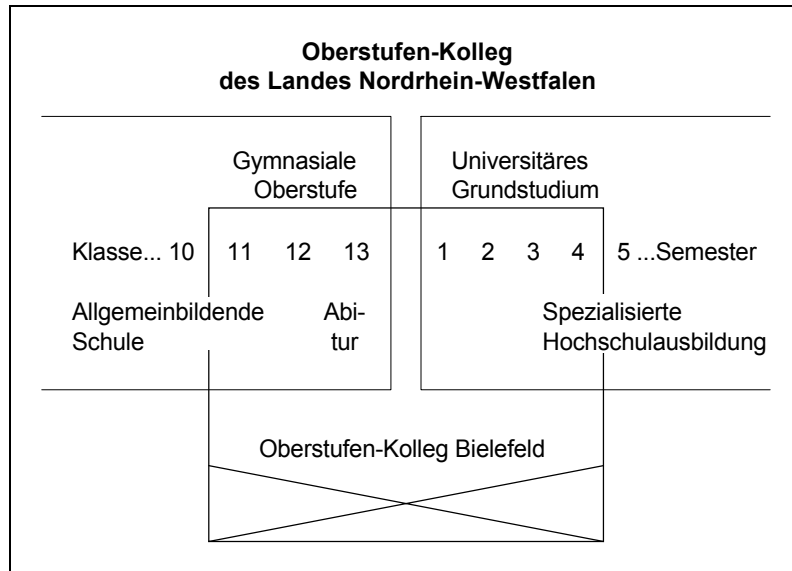
Kolleg an der Universität Bielefeld und der **Modellversuch Kollegschule**. Beide Modellversuche sind hervorgegangen aus der Reformphase der Bildungspolitik Ende der 60er Jahre. Sie finden nach wie vor über die Landesgrenzen hinaus große Beachtung und repräsentieren gelungene, wenngleich bildungspolitisch umstrittene Beispiele qualitativer Reformpolitik. Der Kollegschulversuch ist konzipiert als Modell für eine integrierte Sekundarstufe II; er umfaßt also sämtliche studien- und berufsbezogenen Bildungsgänge dieser Schulstufe. Aus systematischen Gründen soll darauf im Anschluß an die Darstellung des beruflichen Bildungssystems und die Erörterung integrierten Lernens in diesem Bereich näher eingegangen werden (siehe Teil 4). Das Oberstufen-Kolleg hingegen knüpft an die Tradition gymnasialen Bildungsdenkens an. Es versteht sich in diesem Kontext als wissenschaftspropädeutisches Alternativprogramm und als ein möglicher und praktikabler Weg aus der "Krise des Abiturs" (Hentig 1980). Anders als beim Modellversuch Kollegschule geht es beim Oberstufen-Kolleg nicht um die Integration berufs- und studienbezogener Bildungsgänge, sondern um "Grenzüberschreitungen" zwischen gymnasialer Oberstufe und dem Grundstudium an den Universitäten und Hochschulen des Tertiären Bildungsbereichs. Innerhalb dieses Rahmens spielt integriertes Lernen im Sinne der Herstellung und Auseinandersetzung mit den interdependenten Beziehungen zwischen Allgemeinbildung und wissenschaftlicher Spezialisierung eine nicht unbedeutende Rolle.

Welche Konstruktionsprinzipien kennzeichnen den Oberstufen-Kolleg im einzelnen, und in welchen Zusammenhängen findet dort integriertes Lernen statt?

In Verbindung mit dem Aufbau der Universität Bielefeld beschloß die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen aufgrund der Vorschläge des Erziehungswissenschaftlers Hartmut von Hentig auch zwei Schulprojekte einzurichten: die Laborschule in der Primar- und Sekundarstufe I sowie das **Oberstufen-Kolleg als integrierte Einrichtung zur Verbindung von gymnasialer Oberstufe und Grundstudium** in den universitären Studiengängen. 1974 nahmen beide Schulen die Arbeit auf. Das Oberstufen-Kolleg hebt die Zäsur zur Hochschule auf in einem vierjährigen wissenschaftsbezogenen Ausbildungsgang, der die studienbezogenen Bil-

zungsgänge der Sekundarstufe II und die ersten zwei bis vier Semester in sich vereinigt. Es trägt so zur Verkürzung der Gesamtausbildungszeit bei.

Abbildung 2:



Pädagogischer Ausgangspunkt dieses Schulversuchs war und ist die Kritik an der Dysfunktionalität des Abiturs. Es sei nicht mehr möglich, so Hartmut von Hentig (1980, S. 45 ff.), Übereinstimmung darüber herzustellen, was allgemeine Bildung sei, die mit dem Abitur bescheinigt werden solle. Die an Gymnasien vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten seien weder allgemein im Hinblick auf die Kultur, in der wir leben, noch garantierten sie die rationale Selbstbestimmung des einzelnen, zum Beispiel im Hinblick auf seine Studien- und Berufswahl. Sie verhinderten nicht, daß die Gesellschaft in verschiedene Teilkulturen auseinanderfalle - ja, sie konstituierten und förderten geradezu in einigen Punkten diesen Differenzierungsprozeß. Auch sei es nicht gelungen, die allgemeine Hochschulreife - also die prinzipielle Befähigung zum Studium eines jeglichen wissenschaftlichen Fachs - so zu definieren, daß sie mit den Erfordernissen und Möglichkeiten der allgemeinen Bildung übereinstimme und im selben Lernvorgang lernbar, im selben Prüfungsvorgang (Abitur) nachweisbar sei. Kurzum: Die beiden Funktionen des Abiturs - nämlich die Vermittlung der höheren Allgemeinbildung für einen immer größeren Teil der Bevölkerung zum einen und der Zugang zu einer mit Berechtigungen

verbundenen akademischen Spezialausbildung zum anderen - ließen sich nicht mehr miteinander in Deckung bringen. Das Abitur werde weder der allgemeinbildenden noch der studienvorbereitenden Aufgabe des Gymnasiums gerecht.

Die Antwort des Oberstufen-Kollegs auf die "Krise des Abiturs" lautet: "Mut zur Spezialisierung" (Hentig 1980, S. 73). Das bedarf der Erläuterung. Denn die Forderung nach mehr Spezialisierung ist ja nicht zu erwarten von einem Pädagogen, dem es erklärtermaßen um die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit geht. Man versteht die Aufforderung zum Mut zur Spezialisierung denn auch nur richtig, wenn sie interpretiert wird im Zusammenhang mit den im Oberstufen-Kolleg angestrebten Zielen integrierten Lernens. Einübung in die Spezialisierung wissenschaftlichen Arbeitens, also die persönliche Erfahrung wissenschaftlichen Arbeitens, so wie es an der Universität und ihren Fakultäten tatsächlich vor sich geht, ist nach der Philosophie des Oberstufen-Kollegs die notwendige Bedingung dafür, sich mit Spezialisierung als Kennzeichen moderner Wissenschaften sachlich engagiert und kritisch auseinanderzusetzen. Der pädagogische Kern des in Bielefeld praktizierten Reformprojekts betrifft die Frage:

"Wie bleibt einer, der sich notwendig spezialisiert, darüber ein ganzer Mensch, ein verantwortlicher Wissenschaftlicher, ein politischer Bürger?" (Hentig 1980, S. 73).

Diese Frage steht im Zentrum allen integrierten Lernens. Sie betrifft das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Bildung, ob bei der Vorbereitung auf wissenschaftliche oder andere berufliche Tätigkeiten ist dabei relativ unerheblich. Wissenschaftliche Tätigkeit ist eine besondere Form gesellschaftlicher Arbeitsteilung. In arbeitsteilig organisierten Systemen leistet derjenige, der die Spezialisierung nicht kennt, ebensowenig gute und verantwortliche Arbeit wie derjenige, der nur seinen eng begrenzten Teil im Auge hat und blind ist für das Ganze. Das ist im Prinzip die **Grundidee des Oberstufen-Kollegs**. Dessen Hauptintentionen sind:

- "- zwischen der notwendigen allgemeinen Bildung und der notwendigen Spezialausbildung zu vermitteln,

- der Spezialisierung einen breiten Raum zu geben, in dem der Kollegiat es zu einem starken Engagement und zu deutlicher Bewährung bringen kann, ohne daß darüber die Vorbereitung auf die allgemeinen Aufgaben, die gemeinsamen Verantwortungen, Verfahren und Handlungssituationen zur Farce wird,
- die Spezialisierung auch im Bereich der wissenschaftlichen Studien früher zu ermöglichen als bisher, ohne die Kollegiaten dadurch auch früh auf den Gegenstand seiner Wahl festzulegen,
- die Funktion der Spezialisierung in einem weiteren Zusammenhang - hier vor allem dem wissenschaftlichen - erfahrbar und bewußt zu machen und
- den Übergang zu anderen Disziplinen systematisch offen zu halten" (Hentig 1972, S. 156).

Das Oberstufen-Kolleg versucht das herkömmliche zeitliche Nacheinander von Allgemeinbildung in der Schule und Spezialisierung an der Universität so zu verändern, daß diese beiden als notwendig angesehenen Bestandteile einer wissenschaftlichen Qualifikation während der gesamten Ausbildung ineinandergreifen. Das didaktische und organisatorische Mittel dazu ist die dreischichtige Aufteilung des Lernens nach Wahlfachunterricht, Ergänzungsunterricht und Gesamt- beziehungsweise Projektunterricht. Diesen **drei Lernbereichen** sind folgende Aufgaben zugeordnet:

- Im Wahlfachunterricht lernen die Kollegiaten die wissenschaftliche Arbeit in Fachdisziplinen kennen, und hier erfahren sie die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen fachlicher Spezialisierung. Hierzu wählen die Kollegiaten jeweils zwei Fächer aus einem Gesamtangebot von derzeit 25 Fächern. Von der gesamten Unterrichtszeit entfällt etwas weniger als die Hälfte auf die Spezialisierung in den beiden Wahlfächern.
- Im Ergänzungsunterricht geht es darum, die fachliche Spezialisierung aufzubrechen und Möglichkeiten sowie Grenzen interdisziplinärer Kooperation erfahrbar zu machen. Anstelle von Schulfächern gibt es ein breites Angebot an interdisziplinären Themen, aus dem sich jeder sein "Allgemeinbildungsprogramm" zusammenstellt. Pro Semester werden zirka siebzig Ergänzungsunterrichtskurse zur Wahl gestellt mit Themen wie "Film als Kunst", "Energie und Energiepolitik", "Ökonomische Grundlagen der Naturwissenschaft-

ten", "Musikhören", "Mathematische Wachstumsmodelle zur Bevölkerungsentwicklung". Neben den Inhalten geht es im Ergänzungsunterricht auch um das Erlernen wissenschaftlicher Methoden und Arbeitstechniken als Teil der Wissenschaftspropädeutik.

- Im Gesamtunterricht erfolgt die Zusammenfassung verschiedener Disziplinen zu wechselnden Projekten. Die Kollegiaten lernen kooperatives und produktorientiertes Arbeiten zur Lösung praktischer und gesellschaftlich relevanter Probleme. Sie können dazu aus einem Angebot von zirka dreißig Projekten auswählen: zum Beispiel Theaterstücke, ökologische Untersuchungen, Dokumentationen, vielfältige Werkstattarbeiten. Im Zusammenhang damit finden auch Berufspraktika und Exkursionen statt.

Die Abschlußprüfung am Ende der vierjährigen Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg schließt die Allgemeine Hochschulreife ein. Sie wird, soweit die Kollegiaten auch eine zweite Fremdsprache gemäß den Richtlinien der Kultusministerkonferenz für die gymnasiale Oberstufe studiert haben, in allen Bundesländern, sonst nur in Nordrhein-Westfalen anerkannt. Für diejenigen, die das Studium in den Fächern ihrer Spezialisierung fortsetzen wollen, hat das Oberstufen-Kolleg Vereinbarungen mit den Universitätsfakultäten in Nordrhein-Westfalen und einigen anderen Bundesländern getroffen, in denen die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg auf mindestens zwei bis vier Semester des Grundstudiums angerechnet wird. Es ist das erklärte Ziel der Wissenschaftspropädeutik am Oberstufen-Kolleg, die Kollegiaten dazu zu befähigen, in einem höheren Fachsemester kompetent und kritisch weiterzustudieren.

Das Oberstufen-Kolleg versteht sich mit diesem anspruchsvollen Programm nicht als Elite-Einrichtung. Im Gegenteil: Mit dem Ziel der Verbindung von Allgemeinbildung und wissenschaftlicher Spezialisierung ist ausdrücklich die Absicht verbunden, die Möglichkeiten zur Verbesserung der Chancengleichheit zu erweitern. Jährlich werden 250 Bewerber aufgenommen. Chancen bei der Aufnahme in das Oberstufen-Kolleg haben Schüler und Schülerinnen der zehnten Klassen von Gymnasien, Gesamtschulen, Realschulen, Hauptschulen und der Berufsschulabschlußklassen sowie Erwerbstätige unter 25 Jahren unabhängig vom Notendurchschnitt oder Qualifikationsvermerk. Unter den Bewerbungen werden die Studi-

enplätze mit Hilfe eines Computer-Programms verlost, das die Fächerwahl berücksichtigt sowie eine Gleichverteilung nach Geschlecht, schulischer und beruflicher Vorerfahrung berücksichtigt. Dieser Aufnahmeschlüssel verlangt und ermöglicht, daß das Oberstufen-Kolleg seine wissenschaftspropädeutische Zielsetzung mit einer nach Alter und Lebenserfahrung, Bildungsvoraussetzungen und schulischer Qualifikation sehr heterogenen Schülerschaft verfolgt.

Vergleicht man das **Oberstufen-Kolleg unter dem Aspekt integrierten Lernens** mit der gymnasialen Oberstufe im Regelsystem, so lassen sich einige grundlegende Unterschiede feststellen:

- Anders als die gymnasiale Oberstufe vermittelt das Oberstufen-Kolleg eine Art Doppelqualifikation: Sie umfaßt die Befähigung der allgemeinen Hochschulreife und die zusätzliche spezifische Berechtigung, daß der Kollegiat seine Ausbildung in einer oder in zwei Disziplinen in einem höheren Studiensemester des Hochschulbereichs fortsetzen kann.
- Die Voraussetzung für diese Doppelqualifikation ist ein deutlich höheres Niveau der wissenschaftlichen Spezialisierung, als es in den Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe der Fall ist. Spezialisierung ist nach dem Konzept des Oberstufen-Kollegs allerdings kein Selbstzweck. Sie ist über ihre studienqualifizierende Funktion hinaus notwendige Bedingung integrierten Lernens durch den Zusammenschluß von Wissenschaften im interdisziplinären "Projekt" (Hentig 1972, S. 86 ff.). Durch die Verbindung von Spezialisierung und interdisziplinärer Projektarbeit versucht das Oberstufen-Kolleg der Isolierung fächerspezifischer Inhalte und dem Kollektionseffekt des gymnasialen Kurssystems entgegenzuwirken, bei dem vielfach der Kampf um Leistungspunkte und Notendurchschnitte und nicht die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten im Vordergrund des Interesses steht.
- Anders als in der gymnasialen Oberstufe stellt am Oberstufen-Kolleg die konkrete Berufswelt ein durchgängig wichtiges Thema für die curriculare Ausgestaltung der verschiedenen Ausbildungsgänge dar. Einen besonderen Stellenwert nehmen in diesem Zusam-

menhang berufsfeldbezogene mehrwöchige Pflichtpraktika ein (vgl. Harder 1983, S. 486). Allerdings strebt das Oberstufen-Kolleg entsprechend ihren Zielsetzungen als staatliche Versuchsschule und Forschungsprojekt der Universität Bielefeld keine direkte Berufsqualifikation für nicht-akademische Berufe an.

Damit sind die wichtigsten Aspekte, aber auch Grenzen integrierten Lernens am Oberstufen-Kolleg angesprochen. Integriertes Lernen bedeutet im Rahmen dieses Konzepts nicht Verzicht auf Spezialisierung (wie es das neuhumanistische Bildungsideal bei Humboldt oder die wissenschaftliche, "kyklische" Grundbildung bei Flitner nahelegen), es bedeutet auch nicht Verschmelzung und nebulöse Entgrenzung des in wissenschaftlicher Arbeitsteilung produzierten Wissens. Integration bedeutet hier: das In-Beziehung-Setzen unterschiedlicher, auch divergenter Erfahrungsbereiche und Wissensdomänen unter Mitbeachtung und Reflexion ihrer Gegensätze, Lücken und Unverträglichkeiten. Konstitutiv für integriertes Lernen in interdisziplinären Projekten sind komplexe Aufgaben, deren Lösung spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Wissensgebieten ebenso erfordern wie den Verständigungs- und Kooperationsprozeß der beteiligten, auf unterschiedlichen Gebieten spezialisierten Personen. Das verlangt die Fähigkeit zur Kommunikation. Sie lebt nach der Auffassung von Hentigs nicht allein vom unwahrscheinlichen Fall des Konsens, sondern schließt den für sachliche Auseinandersetzungen anschließfähigen Dissens ein. "Interdisziplinarität bedeutet institutionalisierte gegenseitige "Störung" und gerade nicht friedliches Nebeneinander, nicht garantierte Nichteinmischung" (Hentig 1972, S. 90).

Ein anspruchsvolles Programm! Jeder kann sich leicht vorstellen, daß der Ausbildungsalltag am Oberstufen-Kolleg nicht nur von Erfolgen gekrönt, sondern auch von pädagogischen Niederlagen begleitet ist. Darüber läßt sich hier im einzelnen nichts sagen. Immerhin kann das Oberstufen-Kolleg auf eine zwanzigjährige Geschichte zurückblicken, in deren Verlauf es nicht nur gelungen ist, das Konzept in praktikable Organisationsstrukturen umzusetzen, sondern die Ergebnisse und Erfahrungen aus der Curriculum-Werkstatt und der praktischen Erprobung von Projekten und anderen Formen wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens auch einer breiten Öffentlichkeit bekanntzumachen. Allerdings muß am Schluß die-

ses Berichtsteils daran erinnert werden, daß das Oberstufen-Kolleg in der Bildungs-Landschaft der Bundesrepublik Deutschland eine einmalige Erscheinung ist und es auf absehbare Zeit bleiben wird. Die besonderen Versuchsbedingungen, unter denen das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld arbeitet, schränken die Übertragbarkeit der dort gewonnenen Erfahrungen erheblich ein, ganz zu schweigen davon, daß berufsqualifizierende Lernerfahrungen versuchsbedingt nicht in die Integration von Allgemeinbildung und wissenschaftlicher Spezialisierung eingebunden sind. Dem letzteren Problemkreis widmet sich - bei vielen Übereinstimmungen hinsichtlich der reformpädagogischen Zielsetzungen des Oberstufen-Kollegs - der Modellversuch Kollegschule (siehe Teil 4).

Kapitel 3

Berufliche Bildung - Integriertes Lernen im Medium des Berufs

3.1 Das berufliche Bildungswesen in Deutschland - Bildungsgänge, Berechtigungen und doppelqualifizierende Abschlüsse

Die **Struktur des beruflichen Bildungswesens** und des Beschäftigungswesens in Deutschland sind maßgeblich geprägt von der Organisationsform beruflich konfigurierter Arbeit. Sie geht zurück auf die Tradition handwerklicher Zünfte. Von durchschlagender Bedeutung für das heutige Ausbildungs- und Beschäftigungssystem wurde der Transfer des handwerklichen Berufsprinzips auf die neu entstehende industriebetriebliche Arbeitsteilung seit Ende des vergangenen Jahrhunderts. Abweichend von vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern erlag der Beruf mit zunehmender Industrialisierung in Deutschland nicht dem Bedeutungsverlust des Handwerks. Vielmehr vollzog sich im Gefolge der Hochindustrialisierung ein Verberuflichungsprozeß von universellen Ausmaßen (vgl. Harney 1990, S. 90 ff.). Er umfaßt nahezu alle Bereiche industrieller Arbeit und ihrer Differenzierung auf horizontaler und vertikaler Ebene. Mit der Universalisierung des Berufs als moderner Form industrieller Rationalisierung bildete sich die für das deutsche System der Berufsausbildung typische Differenz zwischen beruflich standardisierten und betriebsspezifischen Qualifikationsanforderungen heraus. Konstitutiv für dieses System ist also die Berufs-Betriebs-Differenz. Daran hat sich bis heute prinzipiell nichts geändert, und ein funktionales Äquivalent dafür ist auch für die Zukunft nicht in Sicht (Kutscha 1992). Ausgebildet wird in der Berufsschule und im Betrieb. Jedoch nicht für den einzelnen *Ausbildungsbetrieb*, sondern für den *Beruf*.

Um die **Bedeutung des Berufs im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland** richtig einschätzen zu können, ist es wichtig, sich die unterschiedlichen Integrationsdimensionen des Qualifikations-, Sozialisations- und Allokationszusammenhangs beruflich organisierter Arbeit zu vergegenwärtigen (vgl. hierzu: Beck/Brater/ Daheim 1980): Schlosser im Sinne des in Deutschland tradierten Berufsverständnisses ist man beispielsweise noch nicht dann, wenn man ein Metallstück feilen kann, sondern erst dann, wenn man das Feilen im

Kontext einer komplexen Kombination mit bestimmten anderen Fachqualifikationen beherrscht. Das Charakteristische des beruflichen Qualifikationsbündels ist nicht die einzelne Qualifikation oder die Summe der Einzelqualifikationen, sondern die jeweilige Struktur der Qualifikationszusammensetzung, z.B. des Industrieschlossers oder - wie der entsprechende Ausbildungsberuf heute heißt - des Industriemechanikers der Fachrichtung Betriebstechnik. Berufe in diesem Sinne lassen sich mit Beck/Brater/Daheim (1980, S. 20) definieren als "relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die unter anderem als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeitszusammenhängen eingesetzt werden."

Der Zugang zu den Berufen über eine qualifizierte, in der Regel mehrjährige Berufsausbildung hat für die Erwerbs- und Sozialbiographie des einzelnen mithin weitreichende Folgen, und zwar in folgender Hinsicht (vgl. Stooß 1990):

- Im Beruf sind materielle Reproduktionsinteressen und soziale Ansprüche der Erwerbspersonen auf "gute Arbeit" manifestiert. Die Zuordnung zu einem Beruf entscheidet maßgeblich darüber, welche mehr oder weniger privilegierten Aufgaben der Berufsinhaber relativ dauerhaft ausübt und unter welchen Bedingungen (Anforderungen, Belastungen u.a.) er arbeitet. Berufswahl und -ausbildung legen fest, für welche Aufgaben jemand seine Arbeitsfähigkeiten entwickeln und später einsetzen kann.
- Über seinen Beruf ist der einzelne eingebunden in das Netz sozialer Absicherung. Er bezieht eigenes Einkommen und erwirbt eigene Ansprüche der Versorgung bei Krankheit, Arbeitsunfällen, Invalidität und Arbeitslosigkeit. Der Ausbildungsberuf spielt im Sozialversicherungsrecht insofern eine entscheidende Rolle, als von der Dauer und dem Umfang der Berufsausbildung die Entscheidung über die Berufsunfähigkeit sowie die Festlegung von Versorgungsansprüchen eines Arbeitnehmers abhängt.

- Mit der Berufsausbildung und der Wahl des Ausbildungsberufs sind Statuspassagen festgelegt, innerhalb derer sich unter Verwertung erworbener Qualifikationen und auf dem Wege der Weiterbildung Positionsverbesserungen erreichen lassen (Aufstiegschancen). Sie beeinflussen Art und Umfang der Teilhabe an materiellen und immateriellen Gütern der Gesellschaft, prägen zu wesentlichen Teilen die sozialen Kontakte am Arbeitsplatz und in der Freizeit.
- Einen Beruf zu erlernen und auszuüben, heißt schließlich - über Sicherung der Erwerbschancen und Daseinsvorsorge hinaus - seine berufliche und persönliche Identität zu finden und zu entfalten. Berufe sind in dieser Hinsicht "Entwicklungs- und Äußerungsschablonen subjektiver Fähigkeiten, Orientierungen und Interessen" (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 200). Sie ermöglichen, aber behindern auch die persönliche Entwicklung und erweisen sich so als "Entwicklungsbarrieren", und zwar mit ungleichheitsstabilisierender Tendenz in Abhängigkeit von sozialen Herkunftsmilieus, schulischer Herkunft, Geschlecht, Nationalität u.a.

Wie erlernt man einen Beruf? Welche Bildungs- und Berufslaufbahnen werden den Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland durch die Berufsausbildung erschlossen? Was bedeutet integriertes Lernen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Welche Probleme und Problemlösungsansätze zeichnen sich ab? Im Mittelpunkt dieser Fragen steht hier das Duale System der Berufsausbildung (vgl. Abschnitte 3.2 bis 3.4). Jedoch soll nicht unterschlagen werden, daß insbesondere auch im Zusammenhang mit der Durchlässigkeit und Flexibilisierung des beruflichen Bildungssystems neue Ausbildungsformen mit doppelqualifizierenden Abschlüssen an Bedeutung gewinnen. Von einem einheitlichen System der beruflichen Erstausbildung kann schon längst nicht mehr die Rede sein, auch wenn das Duale System nach wie vor eine dominierende Rolle einnimmt. Zu unterscheiden sind folgende **Formen und Ebenen der beruflichen Erstausbildung**:

- *Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf des Dualen Systems*: Gesetzliche Grundlage ist das Berufsbildungsgesetz von 1969 und die auf dessen Grundlage erlassenen

Ausbildungsverordnungen des Bundes. Die in der Regel drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildung wird derzeit in 370 Ausbildungsberufen durchgeführt. Voraussetzung für eine Berufsausbildung im Dualen System ist der Abschluß eines Ausbildungsvertrages mit einem Ausbildungsbetrieb. Dabei ist es rechtlich unerheblich, über welchen Schulabschluß der Auszubildende verfügt. Über zwei Drittel eines Altersjahrgangs der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland absolvieren eine Berufsausbildung im Dualen System. Davon kamen mit Beginn des Jahres 1992 mehr als ein Drittel aller Auszubildenden von der Hauptschule, etwas weniger als ein Drittel von der Realschule und 14 Prozent vom Gymnasium. Am Ende der Berufsausbildung erhält der Ausbildungsabsolvent drei Zeugnisse: das Ausbildungszeugnis ("Lehrzeugnis") des Betriebs, das Berufsschulzeugnis als Abschlußzeugnis (bei Erreichen der Berufsschulziele) beziehungsweise als Abgangszeugnis (falls die Berufsschulziele nicht erreicht werden) und das Prüfungszeugnis über die bestandene Abschlußprüfung der zuständigen Stelle (Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer etc.). Das Zeugnis über die bestandene Abschlußprüfung der Kammern ("Facharbeiterbrief", "Kaufmannsgehilfenbrief") ist für den jungen Facharbeiter oder Angestellten das wichtigste Zertifikat. Es berechtigt in Verbindung mit mindestens dem Hauptschulabschluß und in der Regel mehrjähriger Berufserfahrung zum Besuch einer Fachschule für die Erlangung des Meisterbriefes, des Zeugnisses über die bestandene staatliche Technikerprüfung oder entsprechender Weiterbildungsabschlüsse in anderen Berufsbereichen (siehe unten). In einer Reihe von Bundesländern wird die bestandene Abschlußprüfung dem mittleren Bildungsabschluß der Fachoberschulreife gleichgestellt, sofern der Ausbildungsabsolvent über den Hauptschulabschluß verfügt und in der Berufsschule erfolgreich am Fremdsprachenunterricht teilgenommen hat.

- *Berufsausbildung für Inhaber eines mittleren Bildungsabschlusses in einem vollzeitschulischen Bildungsgang nach den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer:* Vollzeitschulische berufsqualifizierende Bildungsgänge außerhalb des Dualen Systems und des

Berufsbildungsgesetzes werden in der Regel an Berufsfachschulen und Fachschulen angeboten. Anders als bei der Berufsausbildung im Dualen System sind diese Bildungsgänge nach schulischen Eingangsvoraussetzungen differenziert. Typisch für vollzeitschulische Ausbildungen mit der Voraussetzung eines mittleren Bildungsabschlusses sind die Assistentenberufe im naturwissenschaftlich-technischen oder kaufmännischen Bereich (z.B. Physikalisch-technische(r) Assistent(in), Elektrotechnische(r) Assistent(in); Kaufmännische(r) Assistent(in)), die Berufe des Gesundheitswesens (z.B. Krankengymnast/Krankengymnastin) oder Berufe im sozialen Bereich (z.B. Erzieher/Erzieherin). Die Abschlußzeugnisse berechtigen dazu, die entsprechende Berufsbezeichnung zu führen, zum Beispiel "Staatlich geprüfte(r) Assistent(in)". In mehreren Bundesländern wird die vollzeitschulische Berufsausbildung in den sogenannten "Schulberufen" auch in doppelqualifizierender Form durchgeführt. Die erfolgreiche Abschlußprüfung schließt in diesem Fall die Fachhochschulreife oder die Hochschulreife ein.

- *Alternative Ausbildungsgänge für Hochschulzugangsberechtigte im Tertiären Bereich:* Bei der Entscheidung für eine berufliche Ausbildung stehen den Hochschulzugangsberechtigten mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife mehrere Wege offen (vgl. Kramer 1994). Im Bereich der gewerblichen Wirtschaft sind es im wesentlichen zwei: Zum einen kann eine traditionelle Ausbildung im Dualen System nach dem Berufsbildungsgesetz eingeschlagen werden. Obwohl - wie gesagt - für eine solche Ausbildung formell kein bestimmter Schulabschluß vorausgesetzt wird, weisen bestimmte Ausbildungsberufe, insbesondere des kaufmännischen Bereichs, einen besonders hohen Abiturientenanteil auf. Hierzu gehören beispielsweise die Ausbildungsberufe Bankkaufmann/Bankkauffrau, Industriekaufmann/Industriekauffrau. Zum anderen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten abiturientenspezifischer Ausbildung. Solche "Sonderausbildungsgänge", also spezielle Ausbildungsprogramme für Hochschulzugangsberechtigte in den Bereichen Wirtschaft und Technik, bestehen seit Anfang der siebziger Jahre. Gestiegene Anforderungen der beruflichen Praxis sowie Veränderungen der Qualifikation von Schul- und Hoch-

schulabgängern waren wesentliche Gründe für die Errichtung solcher Ausbildungswege. Hierbei kann es sich um rein innerbetriebliche Ausbildungsgänge der Industrie, des Handels und des Handwerks handeln (zum Beispiel die Ausbildung mit Abschluß Geprüfte(r) Wirtschaftsassistent(in) Industrie) oder um kooperative Ausbildungsgänge im Zusammenwirken von Unternehmen und Akademien. Typisches Beispiel für den letzteren Fall ist die Verbindung von anwendungsbezogener theoretischer Ausbildung an Berufsakademien und praktischer Ausbildung in Betrieben mit dem Abschluß eines eigenen Diploms für Studiengänge an Berufsakademien. Die ersten staatlichen Berufsakademien wurden 1974 in Baden-Württemberg gegründet. Sie gelten heute als attraktive Alternative zum Hochschulstudium und werden auch in anderen Bundesländern erprobt (vgl. Unabhängige Kommission Berufsakademie 1993; Zabeck/Weibel/Müller 1978). Bei den alternativen Ausbildungsgängen für Hochschulberechtigte sind schließlich noch Modellversuche zur Integration von dualer Berufsausbildung und Fachhochschulstudium zu erwähnen. Es handelt sich um einen Ansatz, der insbesondere vom Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) favorisiert wird (vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag 1992; Feuchthofen 1992). Das DIHT-Modell richtet sich an Abiturienten und Interessenten mit Fachhochschulreife. Es sieht vor, daß in einem gestuften dualen Verbundsystem zunächst eine komprimierte (zweijährige) duale Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf mit einer anschließenden beruflichen Weiterbildung absolviert wird. Diese Phasen schließen mit einer Ausbildungsabschlußprüfung und einer Weiterbildungsprüfung der zuständigen Industrie- und Handelskammer ab. Während der Weiterbildungsphase erfolgt darauf abgestimmt das Grundstudium mit dem Vordiplom der Fachhochschule, das dann zum Hauptstudium in Kooperation zwischen Fachhochschule und Wirtschaftsbetrieben führt.

Während sich die Bildungsgänge der beruflichen Erstqualifizierung durch ein hohes Maß an Formalisierung der Abschlüsse und Standardisierung der Ausbildungsinhalte auszeichnen, ist der **Bereich der beruflichen Weiterbildung** durch eine Vielfalt teils geregelter, überwiegend aber nicht

geregelter Bildungsangebote gekennzeichnet. Der Vorzug dieses Systems liegt in seiner Flexibilität, der Nachteil in der Intransparenz des Bildungsangebots und der Selektivität des Zugangs zu den Weiterbildungsmöglichkeiten. Entsprechend kompliziert und unübersichtlich ist das Zertifikats- und Berechtigungswesen in diesem Bereich. Im Zusammenhang mit dem Berechtigungswesen ist unter den zahlreichen Möglichkeiten, das Weiterbildungsangebot zu klassifizieren, die Unterscheidung nach abschlußbezogener und nicht-abschlußbezogener Weiterbildung von Belang. Die abschlußbezogene Weiterbildung umfaßt die außerbetriebliche und hier insbesondere die Aufstiegsfortbildung, wogegen die nicht-abschlußbezogene berufliche Weiterbildung eher der betrieblichen Anpassungsweiterbildung zuzurechnen ist. Was die abschlußbezogene berufliche Weiterbildung betrifft, so hat sich dafür der Begriff der "mittleren Qualifikationsebene" durchgesetzt. Die mit Abstand größte Bedeutung als staatliche Instanz zur Zertifizierung von Abschlüssen der mittleren Qualifikationsebene hat die Fachschule. Der Besuch der Fachschulen setzt in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung im Dualen System und eine zusätzliche Berufsausübung voraus. Bildungsgänge an Fachschulen in Vollzeitform dauern mindestens ein Jahr, Bildungsgänge in Teilzeitform entsprechend länger. Die wichtigsten Abschlüsse im Bereich der schulisch formalisierten Aufstiegsfortbildung sind:

- *Abschluß der Meisterprüfung:* Der erfolgreiche Abschluß der Meisterprüfung verleiht nach der geltenden Handwerksordnung die Berechtigung, einen Handwerksbetrieb selbständig zu führen und Lehrlinge ordnungsgemäß auszubilden. Die Meisterprüfung wird durch Meisterprüfungsausschüsse als staatliche Prüfungsbehörden am Sitz der Handwerkskammer abgenommen. Der Prüfungskandidat hat nachzuweisen, daß er die in seinem Handwerk gebräuchlichen Arbeiten meisterhaft verrichten kann und die notwendigen Fachkenntnisse sowie die erforderlichen betriebswirtschaftlichen, kaufmännischen, rechtlichen und berufserzieherischen Kenntnisse besitzt. Die Weiterbildung zum Meister wurde zunächst im Handwerk entwickelt (vgl. Schurer 1983) und diente später als Modell für die anderen Wirtschaftsbereiche, zum Beispiel der Industrie, der Land- und Hauswirtschaft (vgl. Scholz 1983). Allerdings sind die Aufgaben, Funktionen und Qualifizierungswege des Meisters be-

ziehungsweise der Meisterin außerhalb des Handwerks bis heute noch immer sehr uneinheitlich geregelt. Neue Impulse erhielt die Regulierung der Fortbildung zum Industriemeister durch die Rechtsverordnung "Geprüfter Industriemeister - Fachrichtung Metall". Sie trat 1978 bundesweit in Kraft und galt als Musterverordnung für alle weiteren noch zu regulierenden Fachrichtungen.

- *Abschluß als staatlich geprüfter Techniker:* Grundlage ist die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer (Kultusministerkonferenz 1990, S. 230 ff.). Die Technikerausbildung endet mit einer staatlichen Abschlußprüfung vor einem staatlichen Prüfungsausschuß. Sie berechtigt die Absolventen, die Bezeichnung "Staatlich geprüfter Techniker" beziehungsweise "Staatlich geprüfte Technikerin" (mit Angabe der Fachrichtung) zu führen. Unter bestimmten Voraussetzungen ist es in einigen Bundesländern möglich, in Verbindung mit der Prüfung als Techniker/Technikerin die Berechtigung der Fachhochschulreife zu erwerben.

- *Abschluß als staatlich geprüfter Betriebswirt:* Die Fortbildung erfolgt an Fachschulen für Wirtschaft, differenziert nach Fachrichtungen (Betriebswirtschaft, Datenverarbeitung, Hotel- und Gaststättengewerbe etc.). Aufbau, curriculare Struktur und Abschluß des Bildungsgangs sind in der Regel ausgerichtet an der oben zitierten Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über Fachschulen mit zweijähriger Dauer. Die Absolventen sollen als gehobene Fachkräfte kaufmännische Tätigkeiten in Wirtschaft und Verwaltung selbständig und verantwortlich wahrnehmen. Sie sind berechtigt, sich als "Staatlich geprüfter Betriebswirt" beziehungsweise "Staatlich geprüfte Betriebswirtin" zu bezeichnen oder die Abschlußbezeichnung in spezifizierter Form, zum Beispiel als "Staatlich geprüfter Gastronom"/"Staatlich geprüfte Gastronomin" beziehungsweise mit Zusätzen entsprechend der jeweiligen Fachrichtung, zu führen. In Baden-Württemberg, Hessen und anderen Bundesländern kann in Verbindung mit einer vertieften Allgemeinbildung und durch Zusatzunterricht die Fachhochschulreife erworben werden.

Neben den hier genannten Fortbildungsabschlüssen, die den erfolgreichen Besuch der Handwerkerfachschulen, der Fachschulen für Technik und der Fachschulen für Wirtschaft zertifizieren, gibt es entsprechende Abschlüsse an landwirtschaftlichen, hauswirtschaftlichen, sozialpädagogischen u.a. Fachschulen. Auffällig ist, daß die Fachschule als Fortbildungseinrichtung mit formalisierten Abschlüssen eine zunehmende Bedeutung als Verbindungsglied zum Fachhochschulbereich gewonnen hat. Im Zentrum der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion steht die Forderung, den Hochschulzugang auf dem Weg über eine qualifizierte Berufsausbildung mit anschließender Bewährung und Fortbildung im Beruf zu eröffnen (siehe Teil 4). Damit haben sich die Akzente der bildungspolitischen Diskussion hinsichtlich der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung seit Mitte der sechziger Jahre grundlegend geändert. Ging es damals - im Kontext expansiver Bildungspolitik - darum, Bildungsreserven für die Erhöhung der Abiturientenquote zu erschließen und mit integrierten, doppelqualifizierenden Bildungsgängen die Optionen für Studium und Beruf zu erweitern, steht jetzt - nach "Erfolg" der expansiven Bildungspolitik - das Bemühen im Vordergrund, die Berufsausbildung im Dualen System gegenüber dem Studium attraktiver zu machen, um einen weiteren Anstieg der Studentenzahlen zu vermeiden und der Gefahr des Facharbeitermangels entgegenzuwirken. Daß die Forderung nach Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildungsabschlüsse in bezug auf die Studienberechtigung überhaupt ernsthaft ins bildungspolitische Gespräch gebracht werden konnte, hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß das formale Qualifikationsniveau der Berufsausbildung unter dem Anspruch der Befähigung zum selbständigen Handeln beträchtlich gesteigert wurde. Darauf soll im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden.

3.2 Das Duale System und die Pluralität der Lernorte - Rahmenbedingungen integrierten Lernens in der Berufsausbildung

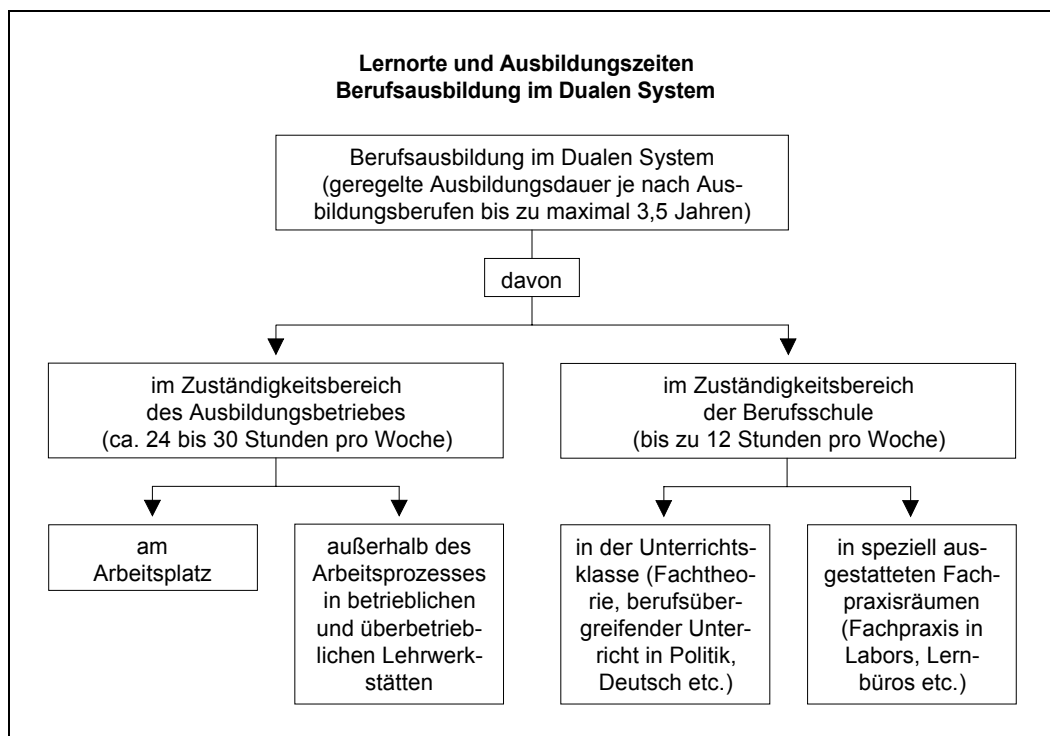
Die Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist weltweit bekannt unter der Bezeichnung 'Duales System'. Durchschnittlich zwei Drittel eines Altersjahrgangs der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland absolvieren in diesem System die berufliche Ausbildung, entweder unmittelbar nach Abschluß der Hauptschule oder Realschule oder nach erworbener allgemeiner Hochschulreife. So bedeutend die

duale Berufsausbildung im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist, so schwierig ist es, dieses aus unterschiedlichen historischen Quellen erwachsene und äußerst heterogene Gebilde auf einen Begriff zu bringen und übersichtlich darzustellen, ohne bei aller gebotenen Vereinfachung der Gefahr der Verfälschung zu unterliegen.

Soweit ersichtlich, taucht der **Begriff des Dualen Systems** erstmals 1964 in einem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen auf. Der Deutsche Ausschuß verstand darunter das "System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule" (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1965, S. 57). Diese Definition ist zwar sehr einprägsam, aber ungenau und sogar irreführend. Richtig daran ist, daß Betrieb und Berufsschule die Hauptträger der früheren Lehrlingserziehung waren und es unter den gegenwärtigen Bedingungen der Berufsausbildung immer noch sind. Aber was heißt "gleichzeitig", und was "System"? Obwohl der Deutsche Ausschuß mit der Bezeichnung "dual" vermutlich nur hatte andeuten wollen, daß der Lehrling während seiner zwei- bis dreieinhalbjährigen Ausbildungszeit *alternierend* in Betrieb und Berufsschule (in diesem Sinne "gleichzeitig") ausgebildet wird, konnte bei Nichtinformierten leicht der Eindruck entstehen, Betrieb und Berufsschule seien auch gleichwertig und gleichgewichtig an der Berufsausbildung beteiligt. Das trifft schon deshalb nicht zu, weil bis in die Gegenwart hinein von der wöchentlichen Ausbildungszeit auf den Berufsschulunterricht sehr viel weniger Stunden entfallen als auf die betriebliche Ausbildung. Überwiegend wird der Berufsschulunterricht in Teilzeitform durchgeführt, das heißt: im periodischen Wechsel von ein bis zwei Tagen Berufsschulunterricht und drei bis vier Tagen betrieblicher Ausbildung. Andere Formen der Periodisierung sind möglich und werden auch praktiziert, so im Fall des Blockunterrichts, bei dem der Berufsschulunterricht in mehrwöchigen Vollzeitblöcken gebündelt wird. Im Teilzeit-Unterricht besuchen die Auszubildenden nach der von den Kultusministern vereinbarten, aber längst noch nicht überall realisierten Zielnorm bis zu zwölf Stunden pro Woche die Berufsschule (Kultusministerkonferenz 1993). Während der übrigen Arbeitszeit werden die Auszubildenden im Betrieb - oder besser gesagt: im Zuständigkeitsbereich des Ausbildungsbetriebs (dazu gehört auch die überbetriebliche Ausbildung) - ausgebildet.

Auch unter einem anderen Aspekt ist die Bezeichnung "dual" im Zusammenhang mit der Berufsausbildung in Deutschland, wie sie sich gegenwärtig darstellt, mißverständlich. Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sind höchst komplexe Konfigurationen unterschiedlicher Lernorte (Münch u.a. 1981). Sowohl die betriebliche Ausbildung als auch der Berufsschulunterricht finden heute - wie auch schon früher - an mehreren Lernorten statt. In der großbetrieblichen gewerblichen Ausbildung der Industrie dominiert die innerbetriebliche Ausbildungswerkstatt. Zwar müssen nach wie vor Berufserfahrungen am Arbeitsplatz vermittelt werden, jedoch wurde die arbeitsplatzgebundene Ausbildung seit den sechziger Jahren immer mehr zugunsten der lehgangsartig organisierten Ausbildung in der Lehrwerkstatt reduziert. Demgegenüber überwiegt in der Handwerkslehre die Ausbildung am Arbeitsplatz. Sie wird seit Mitte der 70er Jahre in aller Regel ergänzt durch Lehrgänge überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. Darüber hinaus besteht in allen Fällen die Pflicht zum Besuch der Berufsschule. Und auch hier gibt es unterschiedliche Lernorte: den Klassenraum für den fachtheoretischen und den berufsübergreifenden ("allgemeinbildenden") Unterricht, das Schullabor für die Fachpraxis in den gewerblich-technischen Berufen, das Lernbüro für die kaufmännische Berufsausbildung - und andere. Das Duale System der Berufsausbildung hat sich längst schon zu einem *pluralen* System der Lernorte entwickelt (Kutscha 1985).

Abbildung 3:



Wegen seiner Vieldeutigkeit ist der Begriff des Dualen Systems in der berufspädagogischen Diskussion auf Kritik und Ablehnung gestoßen. Zum einen wurde aufgezeigt, daß das Merkmal der Dualität ein viel zu grober und ungenauer Indikator sei, um das berufliche Ausbildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich seiner Konstruktionsprinzipien kennzeichnen zu können, zum anderen wurde die mit dem Begriff "System" suggerierte Vorstellung in Frage gestellt, daß Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zu einer in sich gefügten Ganzheit mit klarer Funktionsbestimmung ihrer Teile koordiniert wären (vgl. hierzu Strammann/Schlösser 1990). Davon kann auch heute noch nicht die Rede sein. Das Duale System ist nicht das Ergebnis eines geplanten Systemfindungsprozesses. Vielmehr ist es historisch gewachsen aus der im Laufe des 19. Jahrhunderts offenkundig gewordenen Ergänzungsbedürftigkeit der rein betrieblichen Berufsausbildung. Im Hinblick auf die hier zur Diskussion stehenden Probleme und Entwicklungsperspektiven integrierten Lernens im Dualen System gilt nach wie vor die Feststellung der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (1974, S. 13):

"Für das Verständnis der gegenwärtigen Probleme ist es wichtig zu wissen, daß sich die betriebliche und der schulische Bereich der beruflichen Bildung lange Zeit unabhängig voneinander entwickelt haben."

Bei allen Vorzügen des Dualen Systems sollte mithin beachtet werden: Die Dualität von betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht ist nicht hervorgegangen aus einer pädagogischen Idee integrierten Lernens. Sie ist das historische Resultat langwieriger politischer Auseinandersetzungen zwischen wirtschaftlichen, staatlichen und intermediären Instanzen um deren Einfluß auf die wirtschaftsberufliche und staatsbürgerliche Sozialisation der heranwachsenden Generation. Das didaktische Potential des Dualen Systems wurde erst in neuerer Zeit "entdeckt", und es bedarf unter Integrationsaspekten noch erheblicher Anstrengungen, dieses Potential zu erschließen. Dabei sind unterschiedliche **"Dualitätsebenen"** zu berücksichtigen, und zwar insbesondere:

- die Dualität von privatwirtschaftlicher und staatlicher Trägerschaft der betrieblichen Berufsausbildung und des Berufsschulunterrichts sowie die damit verbundene Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern bei der Regulierung des Dualen Systems;
- die Dualität von Arbeiten und Lernen innerhalb der betrieblichen Berufsausbildung und die sie überlagernde Differenz von betriebs-spezifischer und (betriebsübergreifender) berufsbezogener Quali-fizierung (Betriebs-/Berufs-Differenz);
- die Dualität von 'allgemeiner' und 'beruflicher' Bildung sowie von berufstheoretischem und berufspraktischem Unterricht in der Be-rufsschule.

Die folgenden Ausführungen nehmen auf diese "Dualitäten" Bezug und stellen ausgewählte Aspekte der Integrationsproblematik zur Diskussion. Ihnen liegt die **These** zugrunde:

Dualität erzeugt Integrationsbedarf als Folge lernort-organisatorischer, curricularer und didaktischer Diffe-renzierung in und zwischen den historisch überliefer-ten Teilsystemen der betrieblich und schulisch insti-tutionalisierten Berufsausbildung. Sollen die Vorzüge des Dualen Systems genutzt werden, müssen kom-plementär zur Binnendifferenzierung dieses Systems problemadäquate Integrationskonzepte in bezug auf die unterschiedlichen "Dualitäten" und In-terdependenzen des Dualen Systems entwickelt und implementiert werden, und zwar sowohl auf der ma-krostrukturellen Ebene der Systemintegration als auch in den mikrosystemischen Kontexten und im mesosystemischen Verbund der betrieblich und schulisch organisierten Lernorte.

3.3 Die betriebliche Ausbildung im Dualen System und integriertes Lernen im Transformationsprozeß von Arbeit und Beruf

3.3.1 Universalisierung der Berufs-Betriebs-Differenz und "Integration" als Methode politischer Steuerung - Strukturmerkmale der betrieblichen Ausbildung im Dualen System

Die Anfänge der geordneten Lehrlingsausbildung lassen sich bis ins Mittelalter hinein verfolgen. Typisch dafür ist das korporative **Erziehungs- und Ausbildungsmodell des Handwerks**, dessen Grundstruktur mit den Stufen Lehrling - Geselle - Meister sich bis heute erhalten hat. Mit dem Eintritt in eine solche geordnete und meist auch vertraglich geregelte Lehre wurde der junge Mensch der umfassenden Lebensordnung der Zunft und des Meisterhaushalts unterworfen. Die Zunftorgane regelten die Aufnahme- und Ausschlußbedingungen, überwachten die Einschreibung der Lehrlinge und deren Ausbildung und legten die Bedingungen für die Aufnahme in den Gesellenstand fest (Stratmann 1993). Die Ausbildung war also nicht nur Privatsache von Lehrherren und Lehrlingen, sondern eine Angelegenheit der korporativen Selbstorganisation. Nach einer Phase der wirtschaftlichen Liberalisierung seit Anfang des 19. Jahrhunderts und während der Industrialisierungsepoche in Deutschland wurden die korporativen Rechte des Handwerks im Jahre 1897 durch das sogenannte "Handwerkerschutzgesetz", eine Novellierung der Reichsgewerbeordnung, wieder restauriert. Das Handwerkerschutzgesetz von 1897 ermöglichte die Einrichtung von Handwerkskammern und Innungen zur Wahrnehmung der gemeinsamen Interessen der selbständigen Handwerker und legalisierte gewissermaßen Bevorrechtigungen der Lehrlings-erziehung zugunsten des Handwerks gegenüber der Industrie.

Die Industrie reagierte darauf schon bald nach der Jahrhundertwende mit dem Versuch, ein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Ausbildungsmodell zur Qualifizierung und Rekrutierung des Facharbeiterbedarfs zu konzipieren. Erste Anstöße zu einer **industriellen Facharbeiterqualifizierung** lassen sich bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nachweisen (Müllges 1979; Harney/Tenorth 1986). Sie waren bedingt durch steigende technische Anforderungen beim Übergang von der frühindustriellen Textilfabrik zur dann überwiegenden metallverarbeitenden Industrie.

Ließen sich die einfachen Maschinenarbeiten in der Textilindustrie noch von ungelernten Arbeitskräften verrichten, so verlangte die Bedienung der komplizierten und miteinander verbundenen Arbeitsmaschinen im metallindustriellen Bereich die Ausbildung einer qualifizierten Stammebelegschaft. Nachdem man sich zunächst mit kurzfristig Angelernten und Handwerkern beholfen hatte, begannen Großfirmen gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts damit, eine eigene Industrielehre aufzubauen. Da der Staat - anders als beim Handwerk - keine für die Belange industrieller Lehrlingsausbildung speziellen Rechte und Regelungen erließ, wurde 1908 auf Initiative von Ingenieuren der "Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen" (DATSch) gegründet. Vom DATSch gingen entscheidende Anregungen und Planungen besonders zur industriebetrieblchen Ausbildung aus. Nach dem ersten Weltkrieg wurden die Ansätze einer industrieeigenen Lehrlingsausbildung weiterentwickelt, Berufsabgrenzungen zwischen Facharbeitern, angelernten und ungelernten Arbeitern vorgenommen und bei den größeren Unternehmen betriebliche beziehungsweise überbetriebliche "Werkschulen" für den fachtheoretischen Unterricht eingerichtet. Die Werkschulbewegung der Industrie richtete sich gegen die Dualität von privaten Lehrbetrieben und öffentlichen Berufsschulen, wie sie in der Nachfolge der früheren Fortbildungsschule seit Anfang dieses Jahrhunderts eingeführt und weiterentwickelt worden waren. Sie brach jedoch im Zuge der Weltwirtschaftskrise zusammen. Große Bedeutung hingegen erlangte - bis heute - die Einrichtung von Lehrwerkstätten für die lehrgangsmäßige praktische Unterweisung und von zusätzlichem betrieblichen Unterricht. Als schließlich Mitte der 1930er Jahre das bis dahin geltende Prüfungsmonopol des Handwerks durchbrochen und die Gleichstellung des industriellen Prüfungswesens mit den Gesellenprüfungen im Handwerk durchgesetzt werden konnten, war die Institutionalisierung der betrieblichen Berufsausbildung im Sinne des heute so bezeichneten Dualen Systems weitgehend vollzogen. Auch in der Industrie hatte sich das Berufsprinzip als Leitlinie einer geordneten und planmäßigen Lehrlingserziehung durchgesetzt.

Entsprechende Forderungen waren bereits 1919 auf dem zehnten Kongreß der Gewerkschaften Deutschlands in Nürnberg gestellt worden. In einer dafür vorbereiteten Grundsatzerklärung heißt es: "Jeder Beruf, Berufszweig und Betrieb hat seine jugendlichen Arbeiter planmäßig in einer

geordneten Lehrzeit auszubilden und ihnen Gelegenheit zu geben, die praktische Ausbildung durch theoretische Fortbildung zu ergänzen und zu vertiefen" (zitiert nach Pätzold 1982, S. 49). Die Nürnberger Beschlüsse der Gewerkschaften Deutschlands leiten die Entstehungsgeschichte des Berufsbildungsgesetzes ein (vgl. Pätzold 1982, S. 15). Allerdings sollte es noch fünfzig Jahre dauern, bis der Deutsche Bundestag am 14. August 1969 das heute geltende Berufsbildungsgesetz (BBiG) verabschiedete. Es ist als rechtlicher Rahmen für die Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland von großer berufsbildungspolitischer, aber auch sozialer Bedeutung.

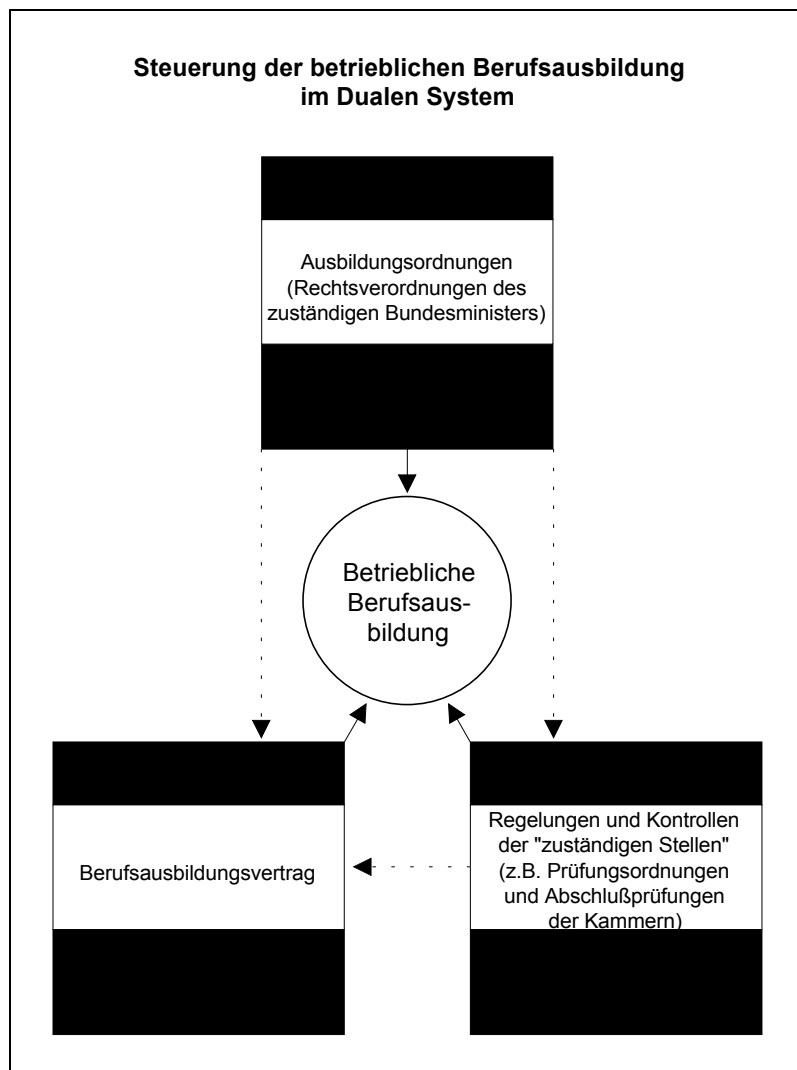
Als wichtigste **Regulierungskomponenten der betrieblichen Berufsausbildung im Dualen System** sind zu nennen:

- Der Staat (Bund) legt durch das Berufsbildungsgesetz und die auf seiner Grundlage erlassenen Ausbildungsordnungen die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung fest (etatistische Regulierungskomponente).
- Die Ausbildungsbetriebe bieten auf dem Ausbildungsstellenmarkt Ausbildungsplätze an; sie entscheiden über den Abschluß von Berufsausbildungsverträgen und führen im Rahmen der ordnungsrechtlichen Vorgaben die Ausbildung selbstverantwortlich durch (marktwirtschaftliche Regulierungskomponente).
- Die Kammern überwachen als öffentlich-rechtliche Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft die Einhaltung der gesetzlichen und ordnungsrechtlichen Normen für die Berufsausbildung; sie regeln innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen die Berufsausbildung, insbesondere die Durchführung der Abschlußprüfungen, und sie fördern die Berufsausbildung durch Beratung (Delegation von Regulierungskompetenzen an Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft).
- Auf allen Ebenen dieses Steuerungssystems sind Vertreter der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände (Tarifparteien) als Akteure des "policy making" gleichberechtigt beteiligt (korporatistische Regulierungskomponente).

Die Vorteile neo-korporatistischer Arrangements oder Verhandlungssysteme, wie sie im Dualen System praktiziert werden (vgl. hierzu Hilbert/Südmersen/ Weber 1990; Koch/Reuling 1994), bestehen insbesondere darin, Risiken des "Marktversagens" und des "Staatsversagens" zu begrenzen, informationelle Ressourcen auszuschöpfen sowie Blockaden bei der Umsetzung berufsbildungspolitischer Entscheidungen in die betriebliche Ausbildungspraxis zu reduzieren. Neo-korporatistische Arrangements basieren auf **"Integration" staatlicher Entscheidungsträger und quasi-öffentlicher Instanzen**, insbesondere der Interessenverbände (Tarifparteien) und Selbstverwaltungsorganisationen (Kammern). Es kann nicht genug betont werden, daß die Entwicklung des Dualen Systems, sowohl was die Quantität (Versorgung mit Ausbildungsplätzen) als auch was die Qualität (Ausbildungsstandards) angeht, ohne die Infrastruktur der hier (in Anlehnung an Offe 1975, S. 32 f.) als "Integration" bezeichneten ordnungspolitischen Strategie überhaupt nicht denkbar gewesen wäre. Dadurch, daß die Dachverbände der Arbeitgeber und der Gewerkschaften auf nationaler Ebene von den zuständigen staatlichen Stellen an ordnungspolitischen Entscheidungen beteiligt werden, erhalten sie die Möglichkeit, im Innenverhältnis gegenüber ihren Mitgliedsverbänden auf Abstimmung mit den Interessen anderer Wirtschaftszweige sowie auf eine gewisse Einheitlichkeit zu drängen.

'Integration' als Politiktypus ermöglicht die Abklärung und Vereinheitlichung berufsbildungspolitisch relevanter Interessen als notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung dafür, betriebsübergreifende Ausbildungskonzepte in Form von Ausbildungsordnungen für die Regulierung der betrieblichen Ausbildung auf breiter Ebene zu entwickeln und durchzusetzen.

Abbildung 4:



3.3.2 Reform der betrieblichen Berufsausbildung im Spannungsfeld von beruflicher Differenzierung und Integration

Die Berufsausbildung hat nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes von 1969 (§ 1 Abs. 2 BBiG) eine breit angelegte berufliche Grundbildung sowie die für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem "geordneten Ausbildungsgang", dem sogenannten Ausbildungsberuf, zu vermitteln. Sie hat ferner die erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen. Die **Ordnung der Ausbildungsgänge** oder - in der Terminologie des Berufsbildungsgesetzes - der **"Ausbildungsberufe"** erfolgt durch

staatliche Ausbildungsordnungen, und zwar durch den für die betriebliche Berufsausbildung zuständigen Bundesminister auf der Konsensgrundlage der an der Entwicklung von Ausbildungsordnungen beteiligten Tarifparteien. Hierbei wird nach den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung ein hinreichender Qualifikationsbedarf, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist, ferner die Notwendigkeit einer Ausbildung für qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeiten auf einem möglichst breiten Gebiet vorausgesetzt. Ausbildungsordnungen sind betriebsübergreifende Normierungen. Wie bereits dargelegt, soll nach dem Berufsbildungsgesetz nicht für den spezifischen Qualifikationsbedarf des einzelnen Ausbildungsbetriebs ausgebildet werden, sondern für den *Beruf*. Die Ausbildungsordnung legt dafür im Ausbildungsberufsbild die während der Ausbildung zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten als Mindeststandards fest. Darüber hinaus enthält sie Bestimmungen über die Bezeichnung des Berufsbildes, über die Ausbildungsdauer und die Prüfungsanforderungen sowie eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan).

Unter dem Gesichtspunkt integrierten Lernens ist der Ausbildungsberuf beziehungsweise die ihm zugrundeliegende Ausbildungsordnung die Klammer beruflicher Ausbildungsinhalte, soweit sie Gegenstand der betrieblichen Berufsausbildung sind. Ausbildungsordnungen und die ihnen zugrunde liegenden "Berufsbilder" sind ein doppelschneidiges Schwert: Sie integrieren und grenzen aus. Es handelt sich dabei - wie an anderer Stelle des vorliegenden Berichts mit Bezug auf Bernstein (1971) formuliert wurde - um curriculare Kategorisierungen und "Vermittlungsrahmen", deren Grenzzumfang und Grenzstärken darüber entscheiden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten in die Berufsausbildung integriert oder von der Berufsausbildung ausgeschlossen werden. Das doppelschneidige Instrument der "Berufsschneidung" - so der treffende Ausdruck im deutschsprachigen Bereich - kann mithin für Spezialisierungs- und Integrationszwecke verwendet werden. Entsprechend kontrovers ist die berufsbildungspolitische Diskussion bei der Entwicklung und dem Erlass von Ausbildungsordnungen.

Tendenziell hat sich im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte die **"Konzentration" der Berufe** erhöht, das heißt: Die Zahl der Ausbildungsberufe wurde verringert und der Anteil der beruflichen Grundbildung erweitert. Dies entspricht der generellen berufsbildungspolitischen Linie seit der Nachkriegszeit (vgl. hierzu Benner 1977; 1994). War die ordnungspolitische Phase bis 1945 gekennzeichnet durch die Konstruktion einer Vielzahl zum Teil hochspezialisierter Lehr- und Anlernberufe (im Mai 1945 gab es 776 Lehr- und Anlernberufe), richteten sich die Bemühungen bis 1969, also bis zur Einführung des Berufsbildungsgesetzes, darauf, allzu enge Berufsschneidungen rückgängig zu machen, indem man Berufe aufhob, sie zusammenfaßte und zum Teil neu strukturierte. Der Erfolg hielt sich in engen Grenzen. Denn Ende 1969 gab es noch eine Gesamtzahl von immerhin fast 600 Ausbildungsberufen. Diese Zahl konnte nach Einführung des Berufsbildungsgesetzes bis heute deutlich, nämlich auf derzeit rund 370 Ausbildungsberufe reduziert werden.

Neben der Konzentration der Berufe gehören die Stufenausbildung und das Berufsgrundbildungsjahr zu den spektakulären Maßnahmen der Berufsbildungsreform in den 60er und 70er Jahren. Alle drei Konzepte zielen darauf ab, die enge Berufsbildfixierung früherer Lehr- und Anlernberufe zu beseitigen und den curricularen Vermittlungsrahmen für die berufliche Grundbildung zu erweitern. Herkömmlich wird die Berufsausbildung in sogenannten Monoberufen durchgeführt. Sie sind auch heute noch der häufigere Fall. Monoberufe sind durch ein einheitliches Ausbildungsberufsbild gekennzeichnet. Für den jeweiligen Ausbildungsberuf gelten also dieselben Kenntnisse und Fertigkeiten und entsprechend auch dieselben Prüfungsanforderungen an alle Auszubildenden eines Ausbildungsberufs. Die berufliche Grundbildung ist in diesem Fall integrierter Bestandteil der monoberuflichen Ausbildung. Anders verhält es sich bei der Stufenausbildung und dem Berufsgrundbildungsjahr. Bei diesen Konzepten wird die berufliche Grundbildung als eigener Ausbildungsabschnitt organisiert, und zwar als erste Phase der Berufsausbildung für eine mehr oder weniger große Anzahl affiner Ausbildungsberufe.

Das Charakteristische der **"Stufenausbildung"** im Sinne des Berufsbildungsgesetzes besteht darin, daß die einzelnen Stufen der Berufsausbildung zu einem eigenen, am Arbeitsmarkt verwertbaren Ausbildungsab-

schluß führen. Das Berufsbildungsgesetz sieht eine erste Stufe beruflicher Grundbildung und darauf aufbauende Stufen allgemeiner und besonderer beruflicher Fachbildung vor. In der Grundbildungsstufe sollen als breite Grundlage für die weiterführende berufliche Fachbildung und als Vorbereitung auf eine vielseitige berufliche Tätigkeit Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse vermittelt sowie Verhaltensweisen geweckt werden, die einem möglichst großen Bereich von Tätigkeiten gemeinsam sind. Wer beispielsweise Zimmerer werden will, absolviert mit allen anderen künftigen Baufacharbeitern im ersten Ausbildungsjahr eine berufliche Grundbildung im Berufsfeld Bautechnik und legt am Ende dieser Stufe eine Zwischenprüfung ohne anerkannten Abschluß ab. Im zweiten Jahr erfolgt dann eine Spezialisierung mit einer ersten anerkannten Abschlußprüfung im "Grundberuf" als Ausbaufacharbeiter. Erst im dritten Ausbildungsjahr findet dann die Spezialausbildung zum Zimmerer statt, die mit einer zweiten Berufsabschlußprüfung endet. Der beruflichen Grundbildung fällt in diesem Konzept eine integrative Funktion zu. Sie ist berufsfeldbreit angelegt und soll Grundlagen für die weitere Spezialisierung vermitteln. Der Integrationsfunktion entgegen steht die Selektionsfunktion der Stufenausbildung. Die Stufenausbildung wurde nicht zuletzt auch deshalb eingeführt, um eine differenzierte Bedarfsdeckung bei der Rekrutierung des Berufsnachwuchses sicherzustellen. Der Übergang vom Grundberuf (zum Beispiel des Ausbaufacharbeiters) zum Aufbauberuf (zum Beispiel des Zimmerers) kann beschränkt werden, indem der Ausbildungsbetrieb von vornherein weniger Ausbildungsplätze für den Aufbauberuf als für den Grundberuf zur Verfügung stellt. Nicht alle Auszubildenden, die erfolgreich die Abschlußprüfung zum Grundberuf abgelegt haben, können dann den Aufbauberuf erlernen, womit die integrative Zielsetzung der beruflichen Grundbildung für alle Berufe der Bauwirtschaft nur denjenigen zugute kommt, die - in der Regel unter hohem Leistungsdruck - die Selektionsbarriere zum Aufbauberuf haben überschreiten können. Für diejenigen, die ihre Ausbildung in der letzten Stufe, das heißt im dritten Ausbildungsjahr nicht fortsetzen können, hat die Stufenausbildung in Form einer nur zweijährigen Ausbildung ein Qualifikationsdefizit zur Folge. Denn wer nur den Grundberuf erlernt, ist heute den schnell wechselnden Berufsanforderungen weniger gewachsen als die Absolventen einer dreijährigen Ausbildung, die eine integrierte berufsfeldbreite Grundbildung mit einer qualifizierten Spezialausbildung verbindet.

Neben der Stufenausbildung gehörte die **Einführung des Berufsgrundbildungsjahres** in den 1970er Jahren zu denjenigen Reforminitiativen, von denen eine nachhaltige qualitative Verbesserung der Berufsausbildung erwartet wurde. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfahl im "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970), daß die Ausbildung für alle Schüler, die am Ende der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verlassen, mit einer Berufsgrundbildung im 11. obligatorischen Bildungsjahr beginnen. Nach Auffassung der Bildungskommission sollte das Berufsgrundbildungsjahr als ein von der Produktion getrenntes Bildungsjahr gestaltet werden. Hinter den Vorschlägen der Bildungskommission stand die Absicht, eine verfrühte Berufswahlentscheidung zu vermeiden (bei Beginn der Ausbildung wäre lediglich eine Berufsfeldentscheidung notwendig) und das qualitative Niveau der Ausbildung durch Einbeziehung berufsübergreifender Qualifikationen zu erhöhen. Die Vorschläge der Bildungskommission, speziell was die Einführung des Berufsgrundbildungsjahrs als eines *obligatorischen* Bildungsjahrs betrifft, ließen sich bildungspolitisch nicht durchsetzen. Stattdessen wurde das Berufsgrundbildungsjahr als *freiwillige* Alternative zum ersten Jahr der Berufsausbildung in den einem Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufen angeboten. Das zunächst in schulischer Form konzipierte Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) sollte eine Gelenk- und Integrationsfunktion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wahrnehmen und dabei die Möglichkeit bieten, versäumte allgemeine Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe I nachzuholen, Qualifikationen für eine rationale Berufswahlentscheidung zu erwerben und zugleich den ersten Teil der Berufsausbildung zu vermitteln. Die Ausbildung im BGJ erfolgt nicht berufsspezifisch, sondern berufsfeldbreit, das heißt nach einem Curriculum, das für eine Gruppe verwandter Berufe entwickelt wurde, zum Beispiel für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, dem 24 kaufmännische Ausbildungsberufe zugeordnet sind. Die zur Zeit noch geltenden Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnungen sehen insgesamt 13 Berufsfelder vor, wobei rechtsverbindlich festgelegt ist, daß der erfolgreiche Besuch des Berufsgrundbildungsjahrs als erstes Jahr der Berufsausbildung in den dem jeweiligen Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufen anzurechnen ist. Die Durchführung des Berufsgrundbildungsjahrs erfolgt in unterschiedlichen Formen, zum Beispiel als vollzeitschulisches Berufsgrundschuljahr oder als Berufsgrundbildungsjahr in

dual-kooperativer Form, als optionales Bildungsangebot, teilweise auch sektoral und regional verpflichtend. Angesichts der Formenvielfalt des BGJ und der unterschiedlichen Rahmenbedingungen verbietet sich ein summarisches Urteil über das Berufsgrundbildungsjahr von selbst. Relativ positiv wird das BGJ in dual-kooperativer Form eingeschätzt, wenn die systematische Ausbildung integriert mit auftragsgebundenem Lernen in der Werkstatt vermittelt wird und den Jugendlichen ein Ausbildungsvertrag für die weitere Ausbildung in den nächsten Stufen in Aussicht gestellt wird (vgl. Bunk 1989). Diese Bedingungen sind beim vollzeitschulischen BGJ nicht erfüllt. Deshalb ist insbesondere diese Form ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Sie wird als theorielastig und als Sackgasse oder Warteschleife für Jugendliche disqualifiziert, die am Ausbildungsstellmarkt keinen Ausbildungsplatz haben finden können. Die Mängel des vollzeitschulischen BGJ sind in der Tat nicht von der Hand zu weisen, insbesondere wenn man das BGJ unter dem Aspekt der Integration berufspraktischen und -theoretischen Lernens beurteilt. Nicht zu Unrecht wird darauf hingewiesen, daß das schulische BGJ nur Sinn machte in Verbindung mit Reformkonzepten, die über das Duale System hinausweisen, dem Staat eine aktivere Gestaltungsfunktion auf dem Gebiet der Berufsausbildung zuweisen und eine strukturelle Veränderung des gesamten Bildungssystems intendieren (hierzu: Dehnbostel 1988, S. 116 ff.; Greinert 1984). Reformkonsequenzen solcher Art brachten die Arbeitgeber schon früh, später aber auch die Gewerkschaften, speziell die in der Bundesrepublik Deutschland einflußreiche Industriegewerkschaft Metall, zur Ablehnung der BGJ-Reform.

Stufenausbildung und Berufsgrundbildungsjahr gehören als Reformkonzepte aus heutiger Sicht der Vergangenheit an. Ganz abgesehen von der bildungspolitischen Kritik, mit der sie konfrontiert sind, gelten sie deshalb als überholt, weil die zugrundeliegenden Qualifikationskonzepte den Anforderungen des Beschäftigungssystems nicht mehr gerecht werden. Sieht man von programmatischen Absichtsbekundungen ab, so blieben Stufenausbildung und Berufsgrundbildungsjahr in der praktischen Durchführung dem traditionellen Ausbildungsparadigma verbunden. Die Abkehr von der engen Berufsschneidung und die relativ stärkere Gewichtung der beruflichen Grundbildung änderte im Prinzip und in der Praxis kaum etwas daran, daß innerhalb dieses neuen Vermittlungsrahmens

weiterhin alte Vermittlungsformen und -inhalte dominierten. Im Vordergrund stand die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für relativ eng auf bestehende Arbeitsplatzsituationen fixierte Anforderungen an die Rolle des abhängigen und weisungsgebundenen Arbeitnehmers.

Schon zu Beginn der 1970er Jahre zeichnete sich ab, daß die traditionell lernstoffbetonten, auf die Reproduktion "zerfaserten" Wissens und den Nachvollzug der am Arbeitsplatz beobachteten oder der lehrgangsmäßig eingeübten Fertigkeiten den Herausforderungen des Beschäftigungssystems nicht gewachsen waren. Zur Diskussion standen nicht mehr bloß neue Organisationsformen und curriculare Rahmenstrukturen, sondern neue Zielorientierungen im Hinblick auf die veränderte Rolle der neuen Facharbeiter und Angestellten im Transformationsprozeß der Wirtschaft und des Beschäftigungssystems (Lipsmeier 1994). Die entscheidenden Impulse zur Neuorientierung kamen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Sie warnten davor, "Bildung an zu eng verstandenen Arbeitsplatz Erfahrungen der Gegenwart zu orientieren" - so Dieter Mertens, der damalige Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung an der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg (Mertens 1974, S. 37). Mertens war es auch, der in der Bundesrepublik Deutschland die Diskussion über **"Schlüsselqualifikationen"** entfacht hat. Das von Mertens vorgelegte Konzept der Schlüsselqualifikationen geht aus von der These, daß die Zerfallszeit der erworbenen Qualifikationen positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliere. Mertens plädierte dafür, abzurücken von der üblichen Tendenz, angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen das Angebot an Faktenwissen zu verbreitern, und stattdessen überzugehen zu einer flexiblen Gestaltung der Bildungsinstitutionen und zu einer stärkeren Orientierung der Lernprozesse an transferfähigen Problemlösungsfähigkeiten und Kompetenzstrukturen. Das war eine Absage an den klassischen manpower approach der Arbeitskräfteplanung zugunsten komplexerer Strategien einer kombinierten Arbeitsmarkt- und Bildungsplanung. Anstelle einer noch engeren Abstimmung von Bildungsangebot und Qualifikationsnachfrage sollte aus Sicht der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung umgekehrt auf deren Entflechtung hingewirkt werden, um die Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erleichtern.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und der darin implizierte Paradigmenwechsel der Berufsbildungsplanung blieb in der Fachdiskussion und bei der Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen zunächst weitgehend unbeachtet. Das änderte sich, als mit der rasanten Verbreitung der neuen, computerunterstützten Informations- und Kommunikationstechnologien deren Auswirkungen auf die betrieblichen Arbeits- und Organisationsstrukturen in ihren Konturen deutlich zum Vorschein traten. Verschärfte Wettbewerbsbedingungen, die Notwendigkeit variantenreicher Produktion, der Zwang zur Produktinnovation und zu kurzfristigen Lieferbereitschaften sowie die in diesem Zusammenhang entstandene systemische Rationalisierung forcierten diese Entwicklung. Einschlägig dafür ist die Veröffentlichung der am Göttinger Soziologischen Institut (SOFI) tätigen Industriesoziologen Kern und Schumann unter dem Leittitel "Ende der Arbeitsteilung?" von 1984, also zehn Jahre nach der Veröffentlichung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen von Mertens. Die Autoren vertraten die Leitthese, daß das **"Konzept des integrierten Arbeitseinsatzes"** die bisherige Orientierung der industriellen Produktion an Kriterien der tayloristischen Arbeitsteilung ablösen und zur Reprofessionalisierung der Produktionsarbeit führen werde:

"In den formellen Arbeitsplatzdefinitionen kommt klar zum Ausdruck, daß der Zug insgesamt in Richtung Aufgabenintegration läuft" (Kern/Schumann 1984, S. 84).

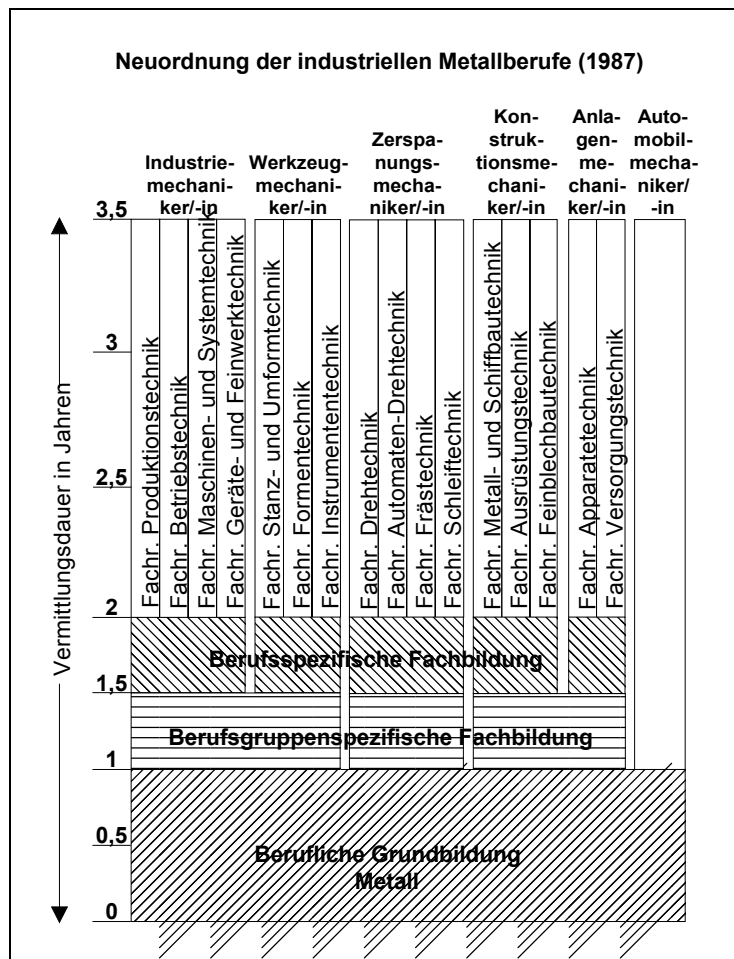
Das arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Konzept der "Schlüsselqualifikationen" und die industriesoziologische These von der Ablösung tayloristischer Formen der Arbeitsteilung durch das "Konzept des integrierten Arbeitseinsatzes" haben - wie immer man diese Konzepte heute im einzelnen bewertet - ganz entscheidend das Diskussionsklima im Zusammenhang mit der Reform der Berufsausbildung in Deutschland geprägt. Sie schärften das Bewußtsein dafür, daß sich ein substantieller Umbruch in den Konturen traditioneller Erwerbsarbeit abzeichnet. Vor diesem Hintergrund setzten sich Neuordnungskonzepte durch, die für den strukturellen Wandel der beruflichen Ausbildung von prototypischer Bedeutung sind: **die neuen Ausbildungsordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe.**

Die Anpassung der industriellen Metallberufe an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung war überfällig. Für viele der rund 40 Metallberufe stammten die Ordnungsmittel noch aus den 1930er Jahren. Ein erster Versuch, den Bereich der Metallberufe neu zu ordnen, orientierte sich noch am Konzept der Stufenausbildung. Doch aufgrund der oben angedeuteten Probleme wurde dieser Ansatz aufgegeben. Im Jahr 1978 verständigten sich die Tarifparteien auf "Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe", in denen sich ein verändertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung der Facharbeiter in der Metallindustrie abzeichnete. Nach den Eckdaten soll der Facharbeiter befähigt werden,

- "- in unterschiedlichen Betrieben und Branchen den erlernten Beruf auszuüben sowie - ggf. nach Aneignung fehlender Fertigkeiten - artverwandte Facharbeitertätigkeiten ausführen zu können;
- sich auf neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden und Technologien flexibel einstellen zu können mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation zu erhalten;
- an Maßnahmen der Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern" (zitiert nach Borch u.a. 1991).

Es dauerte wiederum fast ein Jahrzehnt, bis die neue Ausbildungsordnung auf der Grundlage dieser Eckdaten entwickelt und rechtsverbindlich erlassen werden konnte. Sie basiert auf einer völlig neuen Strukturierung der Metallberufe in Verbindung mit einem neuen Qualifikationskonzept. Sowohl was die Neuschneidung der Berufe betrifft als auch in bezug auf das neue Qualifikationskonzept kommen zentrale Aspekte der Reprofessionalisierung industrieller Produktionsarbeit im Sinne des funktionsintegrierten Arbeitseinsatzes und der dazu erforderlichen Schlüsselqualifikationen zum Tragen. Was die Schneidung der Berufe betrifft, galt es, einerseits den hohen Spezialisierungsgrad der industriellen Berufsausbildung früherer Zeiten zu vermeiden und andererseits der Tatsache Rechnung zu tragen, daß qualifizierte Berufsausübung auf berufliche Grundbildung und fachliche Spezialisierung gleichermaßen verwiesen ist. Die Neuordnung der Metallberufe entspricht diesen Anforderungen mit einem gestuften System beruflicher Grundbildung, berufsgruppen- und berufsspezifischer Fachbildung in Verbindung mit der Differenzierung nach berufsinternen Fachrichtungen, wobei - anders als bei der Stufenausbildung alter Art - keine am Arbeitsmarkt verwertbaren Zwischenabschlüsse vorgesehen sind. Statt früher 37 gibt es seit der Neuordnung 6 in sich differenzierte Metallberufe (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5:



Von ebenso einschneidender Bedeutung wie die Innovationsmaßnahmen auf der berufsstrukturellen Ebene ist die Einführung des neuen Prototyps eines selbständig tätigen Facharbeiters als Leitbild der Berufsausbildung. Dazu heißt es in den neuen Ausbildungsordnungen: Durch die Berufsausbildung sollen die Auszubildenden zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt werden, "die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt". Die genannten Komponenten sind Referenzpunkte vollständiger Handlungen. Handlungsorientiert auszubilden heißt also, den künftigen Facharbeiter zu befähigen, Arbeitsvollzüge ganzheitlich zu bewältigen. In diesem Sinne verlangen die neuen Ausbildungsordnungen, daß über fachspezifische Qualifikationen hinaus persönlichkeitsbezogene und soziale Kompetenzen vermittelt werden. Sie sollen gewährleisten, daß die Zusammenarbeit im Arbeitsprozeß den Erfordernissen der Aufgabenstellung und den Bedürfnissen der Beteiligten

gleichermaßen entspricht, ein wechselseitiger Informationsaustausch konstruktiv und kontinuierlich stattfindet und die einzelnen Tätigkeiten und die Entscheidungen über Arbeitsinhalte, -abläufe und -ziele verantwortungsbewußt vorbereitet und vollzogen werden.

Das Prinzip der Handlungsorientierung impliziert für die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen, daß das bisher dominierende "Lehrgangsmode"l zugunsten integrierter Ausbildungsformen verabschiedet wird. Das in den 1920er und 1930er Jahren von den industriellen Großbetrieben eingeführte Lehrgangsmode"l zeichnete sich durch eine lineare Organisation von Lernschritten aus, die von den Lernenden gleichförmig und aufeinander aufbauend durchschritten werden müssen. Die Lernsequenzen waren dabei aus den komplexen Handlungszusammenhängen der Facharbeit derart isoliert, daß soziale, kommunikative und ökonomische Interdependenzen ausgeblendet blieben. Das Lehrgangskonzept stellte das betriebspädagogische Pendant zur tayloristischen Arbeitsteilung mit streng hierarchisierten und linear organisierten Anweisungsstrukturen dar, und seine Funktionalität stand und fiel mit eben dieser Form der Arbeitsorganisation. Das neue Qualifikationskonzept trägt den veränderten Anforderungen im Kontext aufgaben- und funktionsintegrierter Fertigungsprozesse Rechnung. Der Qualifikationsbegriff wird dabei auf die qualifizierte Ausübung beruflicher Handlungen bezogen. Mit Handlungsfähigkeit ist intendiert, daß Fertigkeiten und Kenntnisse *integriert* vermittelt werden (hierzu: Borch u.a. 1991; S. 144 f.). Dementsprechend wurde versucht, Fertigungs- und Kenntnisbestandteile der Ausbildungsordnungen integriert zu formulieren. So wird im Ausbildungsberufsbild für den Zerspanungsmechaniker/die Zerspanungsmechanikerin für alle Fachrichtungen (Drehtechnik; Automatendrehtechnik, Frästechnik und Schleiftechnik) verbindlich vorgeschrieben: "Erstellen, Eingeben und Optimieren von Programmen sowie Herstellen der Werkstücke auf numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen". Am Beispiel der Programmierung wird deutlich, daß die Auszubildenden sowohl fachbezogene als auch fachübergreifende Qualifikationen benötigen, wobei selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren unerläßlich sind. Denn der Auszubildende lernt nicht nur, Programme selber zu erstellen, sondern auch Fehler in den selbsterstellten und in vorgegebenen Pro-

grammen einzugrenzen und ihre Beseitigung zu veranlassen. Diese Fähigkeiten hat er in der Abschlußprüfung nachzuweisen.

Analog zur Neuordnung der industriellen Metallberufe wurde auch der Bereich der industriellen Elektroberufe weiterentwickelt. Die Ausgangsvoraussetzungen waren in diesem Bereich insofern anders, als hier bereits mit der Einführung der Stufenausbildung von 1972 eine Modernisierung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes stattgefunden hatte. Aber abgesehen von den Übergangs- und Selektionsproblemen der Stufenausbildung, entsprach die Verordnung von 1972 schon am Anfang der 1980er Jahre nicht mehr dem Stand der technischen Entwicklung, so daß sich die Sozialparteien entschlossen, auch diesen Bereich einer - wie es hieß - "Weiterentwicklung" entsprechend den Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe zu unterziehen. Die Ausbildung findet heute in vier Ausbildungsberufen statt, von denen drei in sieben Fachrichtungen untergliedert sind. Im ersten Ausbildungsjahr der einheitlich 3,5jährigen Ausbildungsdauer erfolgt eine berufsfeldbreite Grundbildung. Daran schließt sich im zweiten Jahr eine gemeinsame und eine berufsspezifische Fachausbildung von je halbjähriger Dauer an, und in den verbleibenden 1,5 Jahren erfolgt dann die fachrichtungsspezifische Spezialisierung.

Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe ist die im Dualen System der Berufsausbildung fortgeschrittenste Form eines curricularen Vermittlungsrahmens, der berufsübergreifende und berufsspezifische Qualifikationen und dabei ansatzweise die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten funktions- und aufgabenintegriert miteinander verbindet.

Kritiker wenden ein, daß die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe den Ansatz handlungsorientierten Lernens und das Prinzip der Aufgabenintegration nicht konsequent genug berücksichtigt habe. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die berufsfeldbreite Grundbildung. Ihr wird die Aufgabe zugewiesen, elementare Anforderungen, die in allen Berufen eines Berufsfelds (Elektrotechnik, Metalltechnik) in etwa gleich sind, zu vermitteln. Doch was sind die grundlegenden gemeinsamen Anforderungen, und wie lassen sie sich in Aufgabenzusammenhängen zu Hand-

lungsstrukturen bündeln, die für alle zugeordneten Ausbildungsberufe gleichermaßen relevant sind? Die neuen Ausbildungsordnungen, so heißt es in kritischen Stellungnahmen (zum Beispiel bei Meerten 1993, S. 141), verböten nicht den handlungsbezogenen, aufgabenintegrierten Projektunterricht, leiteten dazu aber nicht an und begünstigten eine Fortsetzung der lehrgangsmäßigen Vermittlung von Grundbildungsinhalten.

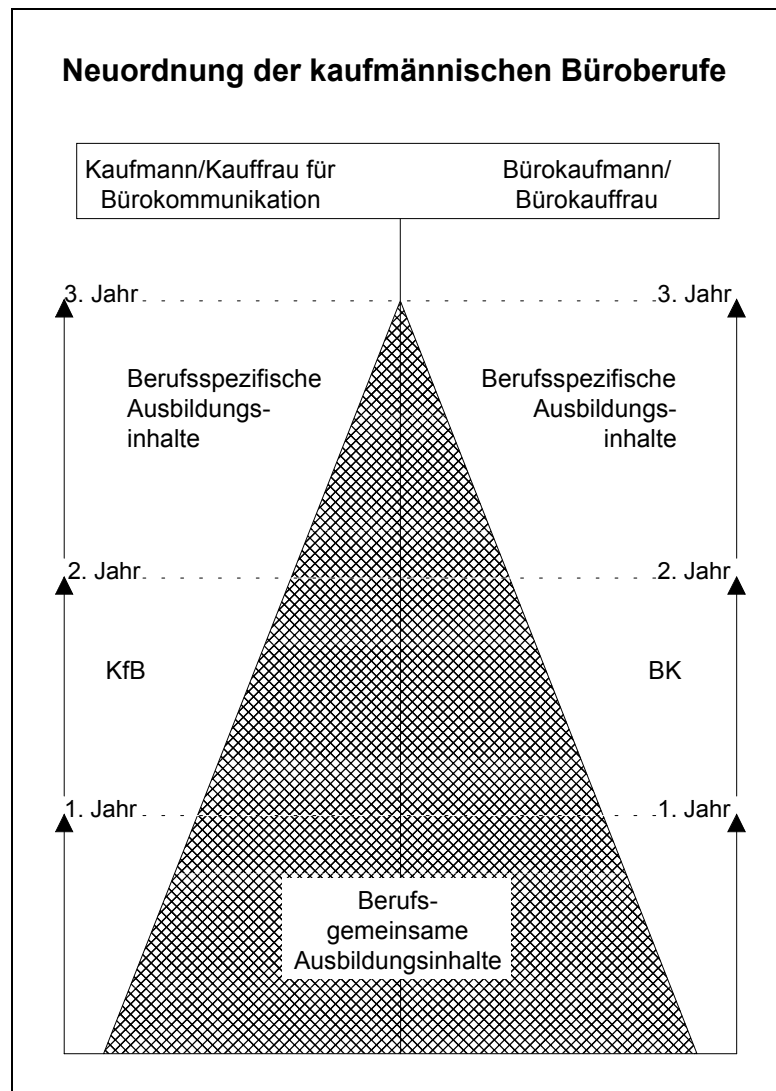
Unstrittig ist bei aller Kritik an Details, daß die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in der Bundesrepublik Deutschland als Durchbruch zu handlungsorientierten Formen integrierten Lernens anzusehen ist, die auch für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen in anderen Berufsbereichen eine exemplarische Bedeutung erlangt haben. Allerdings muß konstatiert werden, daß die Ausbildungsordnungsarbeiten in anderen Berufsbereichen nicht annähernd vergleichbare Innovationserfolge aufweisen, wie es bei den industriellen Elektro- und Metallberufen der Fall ist. Hierbei sind die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen mitzubersichtigen. Beispielhaft seien die **kaufmännischen Ausbildungsberufe** genannt (vgl. Benner 1994). Von derzeit rund 370 Ausbildungsberufen werden 40 Ausbildungsberufe dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich zugerechnet. In diesen Berufen werden mehr als ein Drittel aller insgesamt 1,4 Mio. Auszubildenden (Stand 1992) ausgebildet. Anders als im gewerblich-technischen Bereich ist die Zahl der kaufmännischen Ausbildungsberufe seit Einführung des Berufsbildungsgesetzes nicht reduziert worden. Anders allerdings auch als im gewerblich-technischen Bereich gab es bei den meisten kaufmännischen Ausbildungsberufen nie jene enge Form der Berufsschneidung, wie sie bei den Metallberufen dominierte. Die Regelung der Ausbildung von "Handlungslehrlingen" im Handelsgesetzbuch aus dem Jahre 1897 ging von einem eher ganzheitlichen Aufgabengebiet der kaufmännischen Betriebe aus. Der Lehrherr war danach verpflichtet, dafür zu sorgen, daß der Lehrling in allen bei dem Betriebe des Geschäfts vorkommenden kaufmännischen Arbeiten unterwiesen wird.

Die Geschichte der kaufmännischen Berufsausbildung ist unter Ordnungsaspekten ein Prozeß der "sukzessiven Differenzierung" (Benner 1994, S. 65). Der erste kaufmännische Ausbildungsberuf, für den Ordnungsmittel (Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen)

konzipiert wurden, war 1936 der Beruf des Industriekaufmanns. Es folgten bis 1945 zehn weitere kaufmännisch-verwaltende Lehrberufe und fünf Anlernberufe. Der Bestand an Ausbildungsberufen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich erhöhte sich dann bis 1969 auf 36 und bis heute auf 40 Berufe. Bei den kaufmännischen Berufen dominieren branchen- beziehungsweise wirtschaftszweigbezogene Berufe (Bankkaufmann/-kauffrau, Industriekaufmann/-kauffrau, Versicherungskaufmann/-kauffrau, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel etc.). In diesen Fällen werden die Auszubildenden in allen für den Branchenberuf typischen Funktionsbereichen ausgebildet (zum Beispiel beim Kaufmann/bei der Kauffrau im Einzelhandel in den Bereichen Beschaffung, Lagerung, Absatz, Personalwesen und Rechnungswesen). Daneben gibt es branchenübergreifende "Querschnittsberufe" wie den Beruf des Bürokaufmanns sowie stärker funktionsorientierte Berufe wie den des Kaufmanns/der Kauffrau für Bürokommunikation.

Die beiden zuletzt genannten Büroberufe sind 1991 neu geordnet worden. Sie sind ein Beispiel dafür, wie auch im Rahmen "kleiner" Neuordnungsprojekte die curricularen Rahmenbedingungen für integriertes Lernen in einer durchaus respektablen Weise verbessert werden können (zu den folgenden Ausführungen insbesondere: Stiller 1994). Die neuen Ausbildungsordnungen für den Bürokaufmann/die Bürokauffrau und für den Kaufmann/die Kauffrau für Bürokommunikation lösten die früheren Berufsbilder für die zweijährige Ausbildung zum Bürogehilfen/zur Bürogehilfin aus dem Jahre 1941 sowie für die dreijährige Ausbildung zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau aus dem Jahre 1962 ab. Die Ausbildungszeit in den neuen Büroberufen beträgt drei Jahre, womit die Gleichwertigkeit der beiden Berufe angestrebt wurde.

Abbildung 6:



Die Ordnung der Büroberufe stand unter dem Einfluß der Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und ist hinsichtlich ihres Qualifikationskonzepts von den Eckdaten und Zielsetzungen der Neuordnung für die Metall- und Elektroberufe geprägt. Wie bei diesen soll die Berufsausbildung handlungsorientiert erfolgen, und zwar so, daß der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Diese Bestimmung gilt für beide Büroberufe. Dahinter steht die Auffassung, daß die mit dem Computereinsatz verbun-

dene systemische Rationalisierung Inhalte und Strukturen kaufmännischer Tätigkeiten insofern verändere, "als die Perspektiverweiterung in einer Erhöhung inhaltlicher Komplexität und einer Erweiterung des Aufgabenspektrums durch Komprimierung der Arbeit auf komplizierte Sachverhalte, verbunden mit einer deutlichen Verdichtung der Zeitstruktur beim Treffen relevanter Entscheidungen liegt. Derartige Arbeitssituationen fordern ein Qualifikationsprofil ein, das hohes berufsfachliches Wissen mit intellektueller Flexibilität und sozialkommunikativer Fähigkeit verbindet" (Dobischat 1994, S. 124). Nach vorliegenden Trendreports (Prognos u.a. 1991; Tessaring 1994) gilt als unbestritten, daß die fachliche Komplexität der Arbeitsinhalte tendenziell steigt, sei es aufgrund fortschreitender Integration von bisher arbeitsteilig organisierten Verwaltungsaufgaben, sei es, daß bei den zu lösenden Fragestellungen immer mehr spezifische Informationen ins Kalkül gezogen werden müssen. Die curricularen Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung in den neuen Büroberufen greifen diese Entwicklungen in mehrfacher Hinsicht auf und setzen neue Akzente für integriertes Lernen in der büroberuflichen Ausbildung:

- Die Ausbildung erfolgt in zwei nach Zeitumfang und angestrebten Qualifikationen gleichwertigen Berufen. Allgemeine Zielsetzung ist die Befähigung zur beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Zielsetzung handlungsorientierten Lernens bedeutet, daß die Berufsausbildung stärker als bisher auf komplexe Handlungssituationen und Arbeitsabläufe zu beziehen ist, die von den Auszubildenden und späteren Bürofachkräften selbständig zu erledigen sind.

- Die Ausbildung in den neuen Büroberufen basiert auf einem Verbundmodell, das spätere Übergänge von einem zum anderen Tätigkeitsschwerpunkt erleichtern soll. Die Verbindung zwischen den beiden Büroberufen wird durch sogenannte "Sockelqualifikationen" hergestellt. Sockelqualifikationen sind gemeinsame fachliche und fachübergreifende Ausbildungsinhalte, die eine Grundlage für die berufliche Entwicklung und damit Flexibilität und Mobilität sowie eine breite kaufmännische Qualifikation sichern sollen. Sie umfassen fachübergreifende Qualifikationen, wie das Denken in Zusammenhängen unter Aspekten von Kosten und Erfolg sowie

Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in Verbindung mit fachlichen Qualifikationen.

- Die Ausbildungsordnungen orientieren sich am Leitbild integrierter computerunterstützter Sachbearbeitung. Damit soll der früheren Hierarchisierung nach anspruchsvollen kaufmännischen Büro-tätigkeiten und abwicklungstechnischen Schreibarbeiten entgegenge-wirkt werden.
- Die Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung integrie-ren neue berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten in das Ausbildungsberufsbild und in den Ausbildungsrahmenplan, zum Beispiel auf den Gebieten des Umweltschutzes und der rationellen Energieverwendung.

Unter dem Gesichtspunkt integrierten Lernens verdient der letztgenannte Punkt einer besonderen Hervorhebung. Er gilt nicht nur für die Büroberufe. Zentraler Ansatzpunkt für die Verankerung der **Umweltthematik in der Berufsausbildung** ist die Integration entsprechender Kenntnisse und Fertigkeiten in die Ausbildungsordnungen aller Ausbildungsberufe. Die Berücksichtigung der Umweltthematik erfolgt dabei integriert, das heißt: Umweltschutzzinhalte werden nach Möglichkeit in die fach- beziehungs-weise berufsspezifischen Ausbildungsgegenstände eingebettet (Adler/Krampe/Paul 1989, S. 124). Die Schaffung besonderer Ausbildungsberufe für den Umweltschutz kommt nur in begründeten Ausnahmefällen in Betracht, und zwar dann, wenn entsprechende Aufgabengebiete neu entstehen und durch vorhandene Aus- und Fortbildungsberufe nicht abgedeckt werden können. Das erste Beispiel für einen solchen Umweltschutzberuf ist der im Jahre 1984 staatlich anerkannte Ausbildungsberuf des Ver- und Entsorgers beziehungsweise der Ver- und Entsorgerin. Berufliche Differenzierung und Integration werden also nicht als einander ausschließende Alternativen gesehen, sondern als eine durch den wirtschaftlichen und technischen Entwicklungsprozeß bedingte Notwendigkeit, gesellschaftliche Schlüsselprobleme (vgl. Klafki 1991) sowohl berufsübergreifend als auch im Kontext der unterschiedlichen beruflichen Expertenkulturen zu vermitteln. Betriebliche Berufsausbildung könnte im Rahmen der neuen Ausbildungsordnungen einen nicht unwesentlichen

Beitrag dazu leisten, die an der Schnittstelle von allgemeiner und beruflicher Bildung blockierten Zugänge zu den Folgeproblemen des technologischen Wandels durch didaktisch attraktive Formen integrierten Lernens zu öffnen.

3.3.3 Diffusionssperren und Qualifikationsfallen - Probleme und Perspektiven integrierten Lernens in der betrieblichen Ausbildung

Wer sich heute - sieben Jahre nach Einführung der neuen Ausbildungsordnungen für die Metallberufe - in den Ausbildungsbetrieben und an den Berufsschulen unter Normalbedingungen des Regelsystems umsieht, ist mit einer Vielfalt unterschiedlicher Lernbedingungen konfrontiert. Relativ unbestritten ist, daß einhergehend mit technischen Innovationen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen neue Qualifikationen entstehen, die sich durch erhöhte kognitive Anforderungen, durch Zunahme des Abstraktionsgrades sowie verstärkte Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen auszeichnen. Zeitgleich bestehen jedoch bis heute in vielen Bereichen traditionelle Strukturen der betrieblichen Arbeitsorganisation fort. Sieht man sich die jüngsten Trendreports zum Wandel industrieller Produktionskonzepte und Arbeitsstrukturen an, so bestätigen sie das, was kritische Stimmen schon in den 1980er Jahren gegen die undifferenzierte Verallgemeinerung der bei Kern/Schumann (1984) noch als Frage formulierten **These vom Ende der Arbeitsteilung** einwandten: nämlich daß die simple Gegenüberstellung tayloristischer versus post-tayloristische Produktionsformen für eine erfolgversprechende Analyse von Instrustriearbeit stumpf und unbrauchbar sei. Alle neueren Forschungsergebnisse zur Diffusion technischer und arbeitsorganisatorischer Innovationen im gewerblich-technischen Bereich stimmen darin überein, daß der Transformationsprozeß in der industriellen Produktion weder einheitlich verläuft noch mit gleichen Qualifikationsanforderungen korrespondiert (Schmid 1992; Schmid/Widmaier 1993). So vertraut man beispielsweise im Werkzeugmaschinenbau weiterhin auf die gewachsenen Merkmale einer produktorientierten Facharbeiterkultur und damit auf die traditionellen Austauschprozesse zwischen Werkstatt und Planung. In der Automobil- und Chemischen Industrie haben Schumann u.a. (1994, S. 408) systemische Rationalisierungskonzepte nur in einigen Untersuchungsfällen des techni-

schen Produktionsbereichs vorgefunden, wo Probleme der Anlagenbeherrschung und -optimierung den Ausschlag für eine umfassende Nutzung der Facharbeiterkompetenzen geben. Zu veränderten Prozeßstrukturen kommt es jedoch auch hier nur dann, wenn sich dichte Kommunikationsstrukturen zwischen den betrieblichen Planern und den Produktionsgruppen herausbilden. Eine arbeitsorganisatorische Umstrukturierung der Fertigung in Richtung Dezentralisation und Gruppenarbeit wird aufgrund der bisherigen Erfahrungen vor allem dann geplant und in der Regel erfolgreich realisiert, wenn sich die traditionellen betrieblichen Produktionsstrukturen als nicht mehr wettbewerbsfähig erweisen und die Existenz des Betriebs in Gefahr ist.

Alles in allem, so resümieren Schumann u.a. (1994), befinde sich die Produktionsarbeit zwar in einem **Transformationsprozeß**, jedoch sei dieser bislang bei weitem nicht so tiefgreifend, wie sie selbst vor zehn Jahren vermutet hatten. Deutliche Umschichtungen und organisatorische Innovationen könnten nur in den Bereichen beobachtet werden, in denen eine Veränderung in Richtung auf eine weitgehend technisierte Produktion stattgefunden habe. In den Handarbeitsbereichen blieben - vom Resultat der Arbeitsstrukturen her betrachtet - Arbeitsorganisation und Arbeitsinsatz weitgehend traditionell. Dies bedeutet aber auch, daß sich die verschiedenen betrieblichen Einsatzfelder von Produktionsarbeit stärker als bisher auseinanderentwickeln und vor der Gefahr einer innerbetrieblichen Segmentierung stehen.

Die Heteronomie und "neue Unübersichtlichkeit" im Transformationsprozeß industrieller Produktion läßt in der öffentlichen Diskussion Zweifel am Entwicklungspfad der Berufsbildungsreform laut werden. Die Reformziele seien überzogen, sie gingen an der Realität der betrieblichen Berufsausbildung vorbei und seien bei konsequenter Umsetzung in die betriebliche Ausbildungspraxis den Betrieben finanziell nicht zumutbar. Nach einer Phase der Reformeuphorie geraten vormals überstrapazierte Leitkonzepte wie die der Schlüsselqualifikation, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung in Diskredit. Sie sind verbal verschlissen, bevor sie außerhalb der virtuellen Realität von Modellversuchen überhaupt auf breiter Ebene haben Fuß fassen können. Jedenfalls präsentieren sie nicht den grauen Ausbildungsalltag vieler Auszubildender.

Das jedenfalls belegen die Ergebnisse eines mehrjährigen Forschungsprojekts, das unter der Leitung des Berichterstatters in der Region Duisburg durchgeführt und vor noch nicht allzu langer Zeit abgeschlossen wurde (vgl. Eckert/Höfkes/Kutscha 1993; Klose/Kutscha/ Stender 1993). Interviewt wurden Ausbildungsabsolventen in kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen, und zwar in Form standardisierter und qualitativer Mehrfachbefragungen innerhalb eines Zeitraums von drei Jahren: ein erstes Mal beim Abschluß der Berufsausbildung, dann zweimal während der anschließenden Erwerbstätigkeit als junge Facharbeiter und Sachbearbeiter. Gefragt wurde nach konkreten Ausbildungserfahrungen und den Problemen des Übergangs in die Erwerbstätigkeit, nach der Verwertung erworbener Qualifikationen und der Bedeutung von Weiterbildung in der Anfangsphase ihrer Erwerbsbiographie. Besondere Berücksichtigung fand die Problematik der neuen Technologien. Die Lernprobleme auf diesem Gebiet wurden von den Befragten als durchweg gering eingeschätzt. Überhaupt scheint angesichts der rasanten Verbreitung neuer Technologien, also der speicherprogrammierten Arbeitsmittel, deren Relevanz aus Sicht der Ausbildungsabsolventen für die Berufsausbildung maßlos überschätzt zu werden. In den kaufmännischen Berufen verfügt fast jeder Ausbildungsabsolvent über mehr oder weniger gründliche DV-Qualifikationen. Anders sieht es zwar in den gewerblich-technischen Berufen des Handwerks aus. Aber das liegt nicht am mangelnden Interesse der Auszubildenden, an deren Resistenz gegenüber den neuen Technologien. Der ausschlaggebende Grund dafür ist, daß in weiten Bereichen des Handwerks die neuen Technologien - speziell speicherprogrammierte Steuerungen (SPS) - am Arbeitsplatz noch nicht eingeführt sind. Die Ausbildungsabsolventen wissen, was auf sie zukommt, aber sie sind nicht darauf vorbereitet. Typisch der Hinweis: "Im Betrieb haben wir es noch nicht gemacht."

Jeder Auszubildende und junge Geselle beziehungsweise Facharbeiter ist sich bewußt, daß die Verbreitung neuer Technologien nicht aufzuhalten ist. Aber keiner weiß genau, wann und mit welchen Konsequenzen technologische Innovationen durchgeführt werden. Die Situation ist für die Beschäftigten nicht kontrollierbar. Über die Einführung technologischer Innovationen wird in kleineren und mittleren Betrieben offenbar kurzfristig entschieden. Sie bleibt in der Wahrnehmung der Berufsanfänger das Geheimnis der Chefs und ihrer leitenden Mitarbeiter. Vom selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren ist die Ausbildungs- und Arbeitsrealität vielfach noch weit entfernt. Aus Sicht der Nachwuchskräfte sind Selbständigkeit und Qualität der Aufgaben die wichtigsten Eigenschaften "guter Arbeit"; aber daran hapert es oft.

Nur jeder Vierte der befragten Berufsanfänger in kaufmännischen Berufen und zwei Fünftel der in der Stichprobe erfaßten Fachkräfte in gewerblich-technischen Berufen sind der Auffassung, ihre Ausbildung sei für die aktuelle Berufstätigkeit unbedingt erforderlich. Dieses Ergebnis mag von regionalen Besonderheiten beeinflusst sein. Es relativiert aber nur das

quantitative Ausmaß, nicht das Problem als solches. Dahinter verbirgt sich die Segmentierung der betriebsinternen "Arbeitsmärkte" nach attraktiven, qualitativ anspruchsvollen Tätigkeiten und anspruchslosen, vorwiegend abwicklungstechnischen Arbeiten. Allem Gerede über neue Produktionskonzepte, über selbstorganisierte Tätigkeiten in modernisierten Unternehmenskulturen zum Trotz hat sich den Urteilen der Befragten zufolge und im Vergleich zu früheren Untersuchungen an der Segmentierung kaum etwas geändert. Wer nach Ausbildungsabschluß in das Segment der unterwertigen Beschäftigung gerät, läuft Gefahr, darin zu verbleiben. Zwei Jahre nach unserer ersten Befragung zeichnete sich für die davon Betroffenen keine wesentliche Verbesserung der Situation ab, es sei denn, durch den Wechsel in einen anderen Betrieb. Betriebliche Mobilität ist der Schlüssel zum beruflichen Erfolg und die Fähigkeit, ihn zu realisieren, im buchstäblichen Sinne eine "Schlüsselqualifikation".

Daß sich derzeit in den Betrieben ein fundamentaler Strukturwandel vollzieht, steht sowohl in den einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen als auch in der betrieblichen Praxis außer Zweifel. In welche Richtung allerdings diese Umstrukturierungsprozesse laufen und mit welchen Diffusionszeiträumen zu rechnen ist, welches die zentralen Determinanten und Triebkräfte darstellen, ist noch weitgehend ungeklärt (vgl. Schmid/Widmaier 1993, S. 2).

So unübersichtlich das Ausbildungsszenario sich darstellt, wenn man die Ebene der Reformprogramme verläßt und sich dem Ausbildungsalltag unter Normalbedingungen zuwendet, zur Modernisierung im Sinne integrierter Produktions- und Qualifizierungskonzepte gibt es längerfristig keine Alternative.

Angesichts der **technologischen Herausforderungen und veränderten Wettbewerbsbedingungen** wird kaum jemand ernsthaft bezweifeln wollen, daß am Standort Deutschland auf Dauer keiner bestehen kann, "der in seiner Produktion auf Neo-Taylorismus und Manchester-Kapitalismus baut. Technisch aufwendige, innovativ fortgeschrittene, in schneller Folge weiterzuentwickelnde Qualitätsprodukte erfordern eine modernisierte Betriebs- und Arbeitsverfassung" (Schumann u.a. 1994, S. 411). Standardisierte Massengüter begrenzter Qualität würden sich unter dem Zwang schlechter Verhältnisse auch in der Bundesrepublik Deutschland noch eine Zeitlang halten, so argumentieren die zitierten Autoren vom renommierten Soziologischen Institut (SOFI) an der Universität Göttingen. Aber

die Auswanderung in die nähergerückten industrialisierten Billiglohnländer sei kaum mehr aufzuhalten. Der Umstieg auf hochwertige Produkte und intelligente Produktionskonzepte folge demnach nicht einem industriepolitischen Dezisionismus, sondern der Logik wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen. Innovative Strategien, die mit tayloristischer Arbeitspolitik und einem fordistischen Betriebsregime brechen, böten dafür Lösungsperspektiven. Schumann u.a. heben hervor: Aufgabenintegration, Dezentralisierung und Abflachung der Hierarchien, forcierte "Verberuflichung" und Re-Professionalisierung der Facharbeitertätigkeit auf der Basis selbstorganisierter Gruppenarbeit.

Vieles spricht dafür, die Innovationsstrategien der beruflichen Ausbildung auch dann am Konzept dezentralisierter und integrierter Produktionsarbeit zu orientieren, wenn unter Transformationsbedingungen noch längere Zeit mit höchst disparaten Arbeitsbedingungen gerechnet werden muß. Jedenfalls ist keine überzeugende Alternative dazu in Sicht. Hierbei ist noch ein anderer Aspekt zu berücksichtigen. Alle neueren Jugendstudien in der Bundesrepublik Deutschland deuten darauf hin, daß bei der überwiegenden Zahl junger Beschäftigter **subjektbezogene Ansprüche an Arbeit** dominieren. Es geht hierbei nicht um abstrakte Ideale. Wenn man mit jungen Fachkräften über ihre Ausbildung und Berufstätigkeit spricht, so die Ergebnisse der oben zitierten Duisburger Regionalstudien und so auch die überregionalen Jugendstudien des Soziologischen Forschungsinstituts (SOFI) Göttingen (Baethge u.a. 1988), dann stehen drei Momente im Vordergrund: daß ihnen die Arbeit Spaß macht, daß sie ihre Arbeit selbstverantwortlich ausüben dürfen und daß die Arbeit der eigenen Qualifikation und dem beruflichen Fortkommen dient. Man will innerlich an der Arbeit beteiligt sein, wie es Baethge (1990, S. 2) formuliert, sich als Person in sie einbringen und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenz erfahren. "Man will sich in der Arbeit nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten können" (Baethge 1990, S. 2). Neu daran sei nicht, daß derartige subjektbezogene Ansprüche an Arbeit artikuliert würden. Bei bestimmten Berufen und Beschäftigungsgruppen hätten sie schon immer eine große Rolle gespielt. Neu sei vielmehr die Breite ihrer Streuung und die Selbstverständlichkeit ihrer Artikulation. Die positive Verankerung von Arbeit in der individuellen Identitätskonstruktion, das "subjektzentrierte Arbeits-

verständnis" (Baethge), scheint sich demnach - pointiert formuliert - zu einem "neuen Sozialcharakter der Arbeit" zu etablieren. Der jugendkulturelle Wertewandel läßt sich als normative Größe der betrieblichen Ausbildung offenbar nicht mehr vernachlässigen, ohne die Rekrutierung des Facharbeiternachwuchses zu gefährden.

Schließlich - dieser Gesichtspunkt ist im vorliegenden Bericht schon mehrfach angesprochen worden - hängt die Attraktivität der betrieblichen Ausbildung entscheidend davon ab, ob **Aufstiegs- und Weiterbildungsperspektiven** angeboten und wahrgenommen werden, die unter Umständen auch den Zugang ins Studium an Hochschulen eröffnen. Anders als in den übrigen Bereichen des Bildungswesens verfügt der einzelne Betrieb nicht über die Möglichkeit, Berechtigungen zur Teilnahme an weiterführenden Bildungsgängen des öffentlichen Bildungswesens zu verleihen. Optionserweiterung durch Gleichwertigkeit der Berufsausbildungsabschlüsse mit studienqualifizierenden Abschlüssen wird gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland als Lösungsperspektive ins Auge gefaßt.

Alle drei Faktorenkomplexe - die ökonomische und technologische Herausforderung an die Rationalisierung der Betriebe im Sinne aufgabenintegrierter und gruppenorganisierter Produktion, die zunehmende normative Subjektivierung der Arbeit sowie die gestiegenen Erwartungen an die Anschlußfähigkeit der betrieblichen Ausbildung in bezug auf bislang privilegierte Bildungskarrieren - wirken in ihrer Gesamtheit auf ein tendenziell offeneres betriebspädagogisches Szenario hin. Die neuen Formen integrierten Lernens spielen dabei eine herausragende Rolle, auch wenn ihre Verbreitung außerhalb der Modellversuchspraxis noch immer relativ bescheiden sein dürfte.

3.3.4 Integration von Arbeiten und Lernen im Betrieb - Modellversuche als Schrittmacher der Modernisierung im Transformationsprozeß

Angesichts der undurchsichtigen Transformations- und Diffusionsprozesse stellt sich das Problem:

"Auf welchen Bedarf hin soll eigentlich aus- und weitergebildet werden, wenn in der Praxis der Bandarbeiter genau so gefragt ist wie der Allround-Facharbeiter in einer Fertigungsinsel, wenn der Spezialist an einer Sondermaschine genauso erforderlich ist wie der flexible Service-Mann?" (Laur-Ernst 1990, S. 139).

Fragen dieser Art sind schon seit Anfang der 1980er Jahre Gegenstand zahlreicher, aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft geförderter und vom Bundesinstitut für Berufsbildung unterstützter **Wirtschafts-Modellversuche**. Sie dienen der Entwicklung, Erprobung und Verbreitung innovativer Ansätze und Lösungen und sind ein wichtiges Instrument zur Qualitätsverbesserung betrieblicher Berufsausbildung. Als Schrittmacher der Modernisierung ist die Ausbildungssituation der Modellversuchs-Unternehmen im statistischen Sinne sicherlich nicht repräsentativ für die betriebliche Ausbildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Gleichwohl geben sie den "Ton" an und beeinflussen nicht unmaßgeblich das Innovationsklima auf dem Gebiet der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Noch in anderer Hinsicht jedoch sind die Lösungsansätze und -ergebnisse der Wirtschafts-Modellversuche für unser Thema aufschlußreich. Im Zusammenhang mit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe wurden die Implikationen der beruflichen Konzentration und Differenzierung sowie des neuen Qualifikationskonzepts für integriertes Lernen angesprochen. Ausbildungsordnungen regulieren als rechtsverbindliche Mindeststandards den *makrostrukturellen* Bedingungsrahmen der Berufsausbildung. Doch das sagt über deren praktische Umsetzung im *mikrosystemischen* Bereich noch nichts aus.

Was und wie gelernt wird, ist nicht primär eine Frage von Ordnungskonstrukten, sondern hängt ab von den

konkreten und spezifischen Bedingungen der einzelnen betrieblichen Lernorte oder Lernfelder, von der Qualität der "Mikrosysteme" - wie hier in Anlehnung an die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner (1981) formuliert werden soll - und insbesondere auch von den Verbindungen zwischen den Lernfeldern, dem "Mesosystem".

Aus **Sicht der ökologischen Sozialisationsforschung** hängen lernrelevante Ereignisse insbesondere ab

- von den strukturellen Bedingungen und sozialen Beziehungen des jeweiligen Lernfeldes, in dem sich ein Lernender befindet, und von der Art und Weise, wie der Lernende diese Bedingungen wahrnimmt,
- von der Verbindung des jeweiligen Lernfeldes mit anderen Lebensbereichen des Lernenden, so wie dieser sie erlebt und wie sie von seinen direkten Kontaktpersonen berücksichtigt werden,
- von der Art und Weise, in der Übergänge zwischen unterschiedlichen Lernfeldern (beispielsweise der betrieblichen Ausbildungswerkstatt und den Ausbildungsabteilungen) stattfinden und
- von den Einflüssen der kulturellen Milieus (zum Beispiel der Unternehmenskultur in den Ausbildungsbetrieben), in die die Lernfelder eingebunden sind.

Die **betriebliche Ausbildung im Dualen System** kann im Sinne dieser Prämissen interpretiert werden als ein **ökologisches System von Lernfeldern oder Lernorten**, innerhalb dessen sich die Entwicklung des Einzelnen vollzieht. "Lernorte", wie beispielsweise der Arbeitsplatz, die Ausbildungswerkstatt oder auch die Berufsschulklasse, sind "Umwelt" im Sinne sozialer Lebensräume, die bestimmte Lernerfahrungen ermöglichen, andere behindern oder sogar ausschließen. Für die Berufsausbildung ist die Hypothese von zentraler Bedeutung, daß die positiven Entwicklungseffekte durch Beteiligung an unterschiedlichen Lernorten gesteigert werden, wenn und soweit sich diese in ihren ausbildungsrelevanten Hintergrundfaktoren unterscheiden. Anders gesagt: Die Qualität der Berufsausbildung hängt nicht allein oder nicht primär von der Gestaltung der einzelnen Lernorte ab, sondern ist letztlich das Resultat der "Interdependenz von Lernort-Kombinationen" (Münch 1981). Modellver-

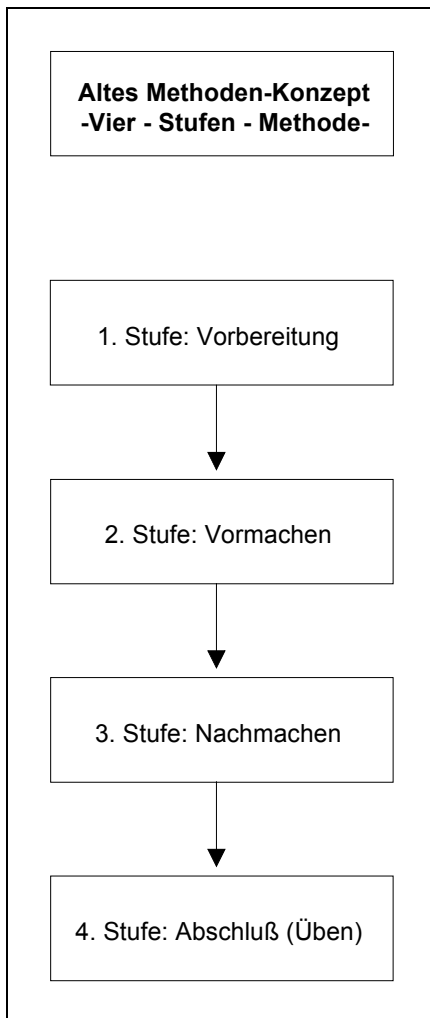
suche zielen darauf ab, eben diese Interdependenzen in ihrer "ökologischen Komplexität" möglichst valide zu erfassen und Aufschlüsse darüber zu gewinnen, unter welchen Bedingungen innovative Konzepte, wie das des integrierten Lernens, transferierbare Resultate erwarten lassen.

Der Begriff "integriertes Lernen" kann sich auf sehr unterschiedliche Aspekte und Dimensionen der betrieblichen Ausbildung beziehen, wobei anzumerken ist, daß dieser Begriff im deutschsprachigen Bereich traditionell der schulpädagogischen und nicht der betriebspädagogischen Diskussion zugeordnet wird. In der schulpädagogischen Diskussion wird er zum Beispiel im Zusammenhang mit dem differenzierten und integrierten Lernen in der Gesamtschule oder mit der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II verwendet. Was aber bedeutet integriertes Lernen in der betrieblichen Berufsausbildung? Hierzu gibt es in der einschlägigen Fachliteratur keine verbindlichen und umfassenden Definitionsangebote. Sie wären vermutlich auch wenig hilfreich. Wohl aber lassen sich eine Reihe von Problemkontexten benennen, die mit Fragen integrierten Lernens in der betrieblichen Ausbildung konnotiert sind. Von zentraler Bedeutung ist dabei der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen.

Die Klärung der **Integrationsbeziehungen zwischen Lernen und Arbeiten** ist außerordentlich schwierig, weil schon allein die Komplexität sowohl von Lernprozessen als auch von Arbeitsprozessen so hoch ist, daß interdisziplinär angelegte Theorien und darauf bezogenen Forschung gefordert sind. Hierzu stellte Kell (1989) noch vor wenigen Jahren fest, daß solche disziplinübergreifenden Forschungsprojekte zum Verhältnis von Arbeit und Lernen die Ausnahme seien. Selbst die berufspädagogische Theorie und Forschung, so Kell (1989, S. 9), hätten für "die Klärung der Beziehung zwischen Lernen und Arbeiten bisher wenig geleistet." Das von Kell konstatierte Defizit ist Folge der Tatsache, daß die berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung an den Universitäten und Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland bis in die Gegenwart hinein einseitig mit der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen verbunden war und Forschungsarbeiten sich aus kapazitären Gründen auf berufs- und wirtschaftspädagogische Fragen der schulisch organisierten

Berufsausbildung konzentrierten. Hinzu kommt, daß die betriebliche Ausbildung mit dem dort traditionell vorherrschenden Unterweisungskonzept der sogenannten "Vier-Stufen-Methode" für Pädagogen nur wenig Anreiz bot, sich wissenschaftlich und didaktisch-konstruktiv auf das Verhältnis von Arbeiten und Lernen einzulassen.

Abbildung 7:



Die **Vier-Stufen-Methode** galt über Jahrzehnte hinweg in der industriellen und handwerklichen Ausbildung als *die* Unterweisungsform schlechthin. Sie orientiert sich an traditionellen Facharbeitertugenden wie Anpassungsfähigkeit, Disziplin und Gehorsam und legt wenig Wert auf Selbstständigkeit, Kreativität und Flexibilität. Die große Verbreitung der Vier-Stufen-Methode verdankt sich offenbar ihrer algorithmenartigen Rezeptologie (vgl. Bojanowski/Döring/Herz 1993; Dorn 1993; Pampus 1987). Bei den vier Stufen des Unterweisungsprozesses handelt es sich um die "Vorbereitung" und "Vorführung" durch den Ausbilder sowie um die "Ausführung der Arbeit" und die "Übung und Festigung des Gelernten" durch den Lehrling. Die soziale Beziehung zwischen dem Ausbilder und dem Auszubildenden ist nach diesem Modell von streng hierarchischen Vorstellungen geprägt, und in der Linearität des Lehr-Lern-Prozesses spiegeln sich deutlich die

Strukturen arbeitsteilig organisierter Anweisungs- und Verrichtungsprozeduren wider. Die Vier-Stufen-Methode war sowohl in der handwerklichen als auch in der industriellen Ausbildung verbreitet. Die damit korrespondierende Form der industriellen Ausbildungsorganisation ist der "Lehrgang", der außerhalb des Produktionsprozesses auf die systemati-

sche Einübung in spezielle Teilfertigkeiten, etwa der spanabhebenden Metallbearbeitung, abzielte.

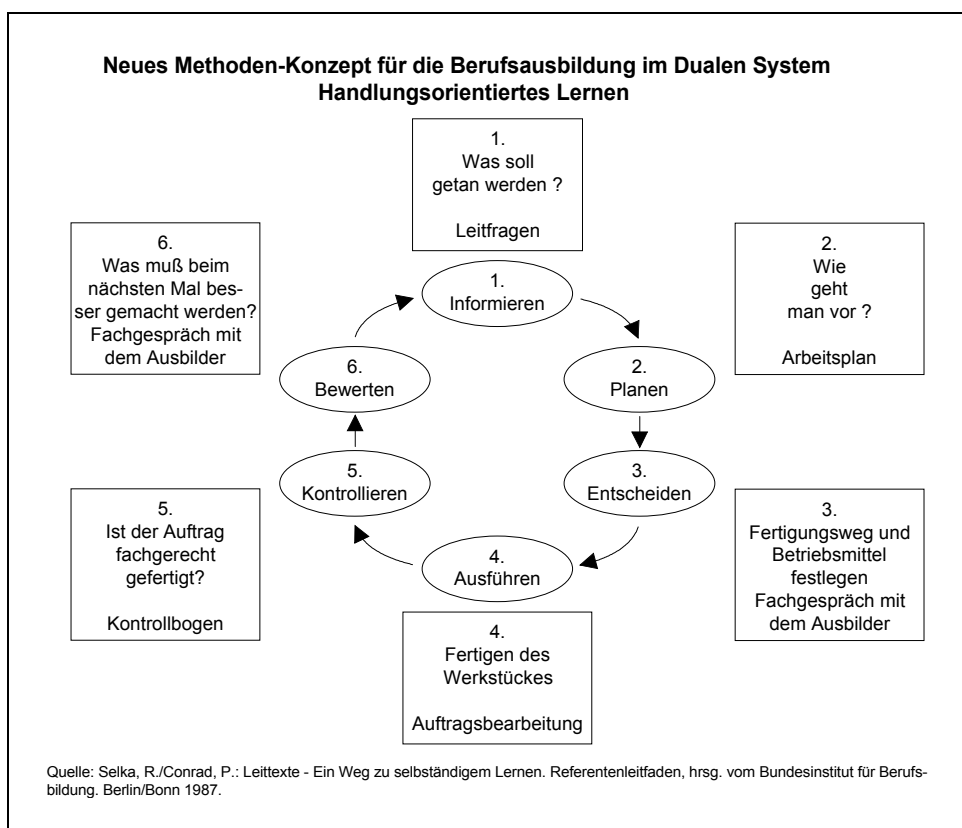
Ausbildungsmethoden dieser Art wurden von innovativen Ausbildungsfirmen und Betriebspädagogen schon während der 1970er Jahre als obsolet angesehen. Anstöße dazu gaben insbesondere das Konzept der Schlüsselqualifikationen und die schon früher in Einzelfällen erprobten Initiativen, das LehrgangsmodeLL durch Projektmethoden und durch Formen selbsttätigen Lernens zu ersetzen. Die folgende Auswahl von Modellversuchen, die seit 1976 von verschiedenen Unternehmen in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in der beruflichen Bildung durchgeführt wurden, veranschaulicht den neuen **Trend zu "ganzheitlichen" und "selbstorganisierten" Ausbildungsmethoden** (Borretty/Fink/Holzapfel/ Klein 1988, S. 13):

- Daimler Benz AG: Mobilitätsförderung durch Vermittlung von Fachmethoden und Sozialkompetenz; Verbesserung der Lernmotivation in Grund- und Fachbildung.
- Ford-Werke AG: Selbstgesteuerte Erarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten; Förderung kooperativer Verhaltensweisen.
- Stahlwerke Peine-Salzgitter AG: Einführung eines projektorientierten Lehr-Lern-Systems beziehungsweise eines Leittextsystems.
- Hoesch-Stahl AG: Selbstlernen mit Hilfe des "Auftragsbezogenen Leittextes"; Leittextsystem für wechselnde ausbildungsgerechte Fertigungsaufgaben in der Fachausbildung bei schlosserischen Berufen.
- Fahrradfabrik Friedrichshafen: Förderung der Sozialkompetenz durch gezielte Aufgaben zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeit.

Die genannten Modellversuche gehören zur ersten Phase der vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Schwerpunkt "Erprobung neuer Ausbildungsmethoden" unterstützten Initiativen zur Modernisierung der betrieblichen Berufsausbildung. Eine kaum zu überschätzende Anregerfunktion für diese Modellversuche erfüllten die Versuchsaktivitäten im Werk Gaggenau der Daimler-Benz AG. Hier wurde schon seit 1971 versucht, die Vermittlung metalltechnischer Grundfertigkeiten nicht mehr nach der Lehrgangs- und Vier-Stufen-Methode durchzuführen, sondern nach der

Projektmethode im Rahmen eines dual-kooperativen Berufsgrundbildungsjahrs. Die Auszubildenden bekamen die Aufgabe, in Vierergruppen ein konkretes Produkt zu erstellen, und zwar eine funktionsfähige Dampfmaschine zu bauen. Aus heutiger Sicht kann man sagen, daß im Rahmen dieses Projekts den neuen Ansätzen zu selbstgesteuertem und kooperativem Lernen wirksam zum Durchbruch verholfen wurde. Der weitere Trend ging in die Richtung integrierten Lernens durch Orientierung an komplexen Aufgaben und Problemen, die möglichst selbständig und kooperativ bearbeitet werden sollen. 'Integriert' bedeutet in diesem Zusammenhang, daß sich die Ausbildung auf vollständige ("ganzheitliche") Handlungszusammenhänge bei der Erstellung eines Produkts bezieht und dabei als wesentliche Aspekte von Arbeit Planungs-, Ausführungs- und Kontrollfunktionen einbezieht (siehe Abbildung 8), wie es dann später die neuen Ausbildungsordnungen für die Metall- und Elektroberufe als Bestandteil des Berufsbildes verbindlich vorschrieben.

Abbildung 8:



Integriertes Lernen nach dem handlungstheoretischen Konzept selbständigen und kooperativen Arbeitens stellt selbstverständlich neue Anforderungen an das gesamte Ausbildungsarrangement und an die Tätigkeiten des Ausbildungspersonals. Der Ausbilder ist nicht mehr primär der Vorgesetzte und "Vormacher", sondern übernimmt verstärkt Aufgaben des Beraters und Moderators. Zwischen Ausbilder und Auszubildenden treten neue Ausbildungsmaterialien und -medien, die die Möglichkeiten selbsttätigen Lernens erweitern und zugleich tutorielle Hilfen bei der Bearbeitung komplexer Arbeitsaufgaben anbieten. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang "Leittexte" und der Einsatz interaktiver Lernprogramme am Ausbildungsplatz. Die Entwicklung und Erprobung der **Leittextmethode** war einer der Schwerpunkte in den oben genannten Modellversuchen. Die Grundintention der Leittextmethode besteht darin, Auszubildende so anzuleiten, daß sie möglichst viel selbständig lernen. Leittexte sind dabei didaktisch aufbereitete schriftliche Materialien, die das Selber-Lernen unterstützen. Zu den grundlegenden Merkmalen des Leittext-gestützten Lernens gehören (Rottluff 1992, S. 10):

- "- Die Auszubildenden bearbeiten in der Regel komplexe Aufgabenstellungen, häufig sind es Projekte.
- Die für die Ausführung der praktischen Arbeitsschritte erforderlichen Kenntnisse erarbeiten sich die Auszubildenden möglichst selbständig aus bereitstehenden Medien, angeleitet durch Leitfragen.
- Die Auszubildenden planen selbst - teilweise gestützt auf Planungsraster oder andere Hilfsmittel - die Durchführung der praktischen Arbeiten.
- Die Auszubildenden üben neue Fertigkeiten an sogenannten Übungshilfen, wobei sie weitgehend selbst über das Ausmaß der Übungen entscheiden.
- Wenn die Auszubildenden hinreichend sicher sind, führen die Auszubildenden die Fertigkeiten an der eigentlichen Aufgabe bzw. am Projekt aus.
- Nach Abschluß angemessener Teilaufgaben werten die Auszubildenden den Verlauf und die Ergebnisse ihrer Arbeit zunächst selbst aus und besprechen ihre Auswertung schließlich mit dem Ausbilder."

Der Leittext ist für Ausbilder und Auszubildende gleichermaßen ein Instrument zur Strukturierung des Ausbildungsablaufes. In kritischen Stellungnahmen wird deshalb nicht zu Unrecht darauf hingewiesen, daß das Prinzip selbsttätigen Lernens bei zu starker Strukturierung des Ausbildungsprozesses durch Leittexte unterlaufen werden könne. Leittexte für sich genommen sagen nichts über deren Reformqualität aus. Erst die Integration in komplexe Lehr-Lern-Arrangements, zum Beispiel das Zusammenwirken mit computerunterstützten Medien, mit Lern- und Arbeitsgruppen und nicht zuletzt in Verbindung von Lernsituation und Ernstsituation des betrieblichen Produktions- und Absatzprozesses, bringt die spezifischen Vorzüge der Leittextmethode zur Geltung.

Die Annäherung der Berufsausbildung an die "Ernstsituation" wirtschaftlichen Handelns bildete in der ersten Phase der Wirtschaftsmodellversuche noch die Ausnahme. Hierzu gehört das Projekt "**Übungsfirma**" der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG (vgl. Fix 1979). Es zeichnet sich besonders dadurch aus, daß es in der Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblichen Auszubildenden durchgeführt wird. Von vornherein wurde versucht, das Projekt durch die Kombination von Lernsituation und Ernstsituation mit der Lernqualität von Arbeit auszustatten. Didaktische und ökonomische Zielaspekte sollten bewußt integriert werden. Die gewerblichen Lehrlinge befassen sich unter Anleitung der Ausbilder schwerpunktartig mit der Erstellung der einzelnen Artikel, auf die man sich gemeinsam geeinigt hat, während die kaufmännischen Auszubildenden den Belegflußplan erstellen, die Aufträge abwickeln und für den Absatz in der Belegschaft des Betriebes sorgen.

Das Projekt der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG fand auch in anderen Betrieben rasche Verbreitung, namentlich in Form der sogenannten "**Juniorenfirma**". Die Juniorenfirma stellt eine am Wirtschaftsleben aktiv teilnehmende Unternehmung dar, die mit konkreten Produkten am Markt konkurriert. Es handelt sich hierbei zumeist um einen realen Betrieb, der in die eigentliche Unternehmung eingebettet ist und alle wichtigen betrieblichen Funktionen wie Beschaffung, Fertigung, Rechnungswesen, Leitung und Absatz ausübt (vgl. Sommer/Fix 1988). Mögliche Absatzmärkte für die erstellten Güter und Leistungen sind der Belegschaftsverkauf, die Verrechnung und Abwicklung innerbetrieblicher, produktiver Aufträge, andere

Juniorenfirmen (Juniorenfirmen-Messen) und sonstige Kunden. Unter dem Gesichtspunkt integrierten Lernens stellt die Juniorenfirma insofern eine Weiterentwicklung der Übungsfirma dar, als sie den Realbedingungen betrieblicher Ernstsituationen noch stärker entspricht als es bei dem Modellversuch der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG der Fall war. Allerdings ist und bleibt auch die Juniorenfirma in ökonomischer Hinsicht eine Simulation der Wirtschaftspraxis, deren spezifisches Merkmal die Marktabhängigkeit der Produktion und das damit verbundene Risiko ökonomischen Handelns ist.

Halten wir fest: Die erste Phase der Wirtschafts-Modellversuche blieb weitgehend auf die "innere Reform" der betrieblichen Lernorte, auf die "Erprobung neuer Ausbildungsmethoden", wie der entsprechende Schwerpunkt im Bundesinstitut für Berufsbildung hieß, beschränkt. Die neuen Ausbildungsordnungen waren noch nicht verabschiedet, gleichwohl zeichneten sich die Konturen des neuen Qualifikationskonzepts deutlich ab: weg von der isolierten Einzelübung und hin zum kooperativen Lernen im Projekt, weg von der direktiven Unterweisung und hin zum selbstgesteuerten Lernen, weg vom "Edelschrott" und hin zur Erstellung nützlicher und womöglich verkaufbarer Produkte (vgl. Bojanowski/Döring/Herz 1993, S. 77).

Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe setzte Ende der 1980er Jahre neue Impulse für die Modernisierung der betrieblichen Berufsausbildung. Neben und in Verbindung mit der Erprobung neuer Ausbildungsmethoden und ausbildungsdidaktischer Konzepte gewannen die Lernortfrage und das Problem integrierten Lernens im Sinne der Verbindung von Arbeiten und Lernen am Arbeitsplatz zunehmend an Bedeutung. Diese Entwicklung ist zu sehen vor dem Hintergrund partizipativer Arbeitsorganisationsformen, der Reprofessionalisierung von Facharbeit in der aufgabenintegrierten Produktion sowie einem Zuwachs an Lernpotentialen am Arbeitsplatz. Die damit verbundenen Fragen und Probleme sind Gegenstand einer 1990 initiierten, ebenfalls vom Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten Modellversuchsreihe "**Dezentrales Lernen**". Im Rahmen dieses Programms sollen neue Formen arbeitsbezogenen Lernens, integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten sowie neue Lernortkombinationen entwickelt und erprobt werden (hierzu im einzelnen:

Dehnbostel/Holz/Novak 1992; Dehnbostel 1993, 1994). Der Begriff des "dezentralen Lernens" ist dabei zu verstehen als Kontrastprogramm zu der in zentralen Ausbildungseinrichtungen, vorwiegend unabhängig von den betrieblichen Arbeitsplätzen durchgeführten Berufsausbildung. Hierzu heißt es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung von seiten des Bundesinstituts für Berufsbildung: "Die Dezentralisierung zeigt sich in der Delegation von Verantwortung und Kompetenzen sowie der Erweiterung und relativen Autonomie betrieblicher Lernorte. Sie umfaßt gleichermaßen didaktische und organisatorische Aspekte ... Es wird ein Netzwerk von Lernorten gebildet, das herkömmliche Abgrenzungen zwischen den Lernorten und zentralistisch vorgenommene Ausbildungsaufteilungen reformiert. Didaktisch erfolgt die Abkehr von zentralen und geschlossenen Lernkonzepten. Offene, erfahrungsgeleitete Lernprozesse werden angestrebt und mit berufspädagogisch systematischem Lernen verbunden, wobei sich die Lernortorientierung besonders auf Gruppenlernen, Organisationslernen und individuelles Lernen beziehen" (Dehnbostel 1994, S. 7). Zugespitzt lassen sich die Zielsetzungen dieses anspruchsvollen Programms in der Leitformel zusammenfassen:

Integriertes Lernen erfolgt durch Dezentralisierung der Berufsausbildung und Kombination der betrieblichen Lernorte.

Ein Modellversuch dieser Reihe begann 1990 in der gewerblich-technischen Berufsausbildung der Mercedes-Benz AG in Gaggenau. Seit 1992 sind weitere, dem Unternehmen nicht angehörige Klein- und Mittelbetriebe einbezogen, um das Konzept bereits frühzeitig unter dem Aspekt des Transfers zu überprüfen und zu verbreiten. Der Kern des Vorhabens liegt nach Aussage der Beteiligten "in der Neubestimmung von Lernmöglichkeiten im Betrieb sowie in der Entwicklung und Erprobung eines neuen Lernorts inmitten der Produktion: der **Lerninsel**" (Dehnbostel 1993, S. 5).

Unter Aspekten integrierten Lernens betrachtet, handelt es sich bei der "Lerninsel" um den Prototyp moderner Berufsausbildung für die aufgaben- und funktionsintegrierte Produktion industrieller Großbetriebe.

Die berufliche Grund- und Fachausbildung im Werk Gaggenau der Mercedes-Benz AG ist bis vor kurzer Zeit typisches Beispiel einer zentralisierten Berufsausbildung gewesen, die nach ungeschöner Darstellung des Ausbildungsleiters "den Arbeitsplatz im Betrieb nur geringfügig als Lernort wählte" (Bittmann/Novak 1994, S. 14). Der Rückzug der Berufsausbildung aus dem Arbeits- und Produktionsprozeß erfolgte während der 1960er und 1970er Jahre als Folge der Kritik an den ausbildungshemmenden Faktoren in der Produktion, an der Überbetonung der Produktionspraxis im Ausbildungsablauf und der damit verbundenen Vernachlässigung der längerfristigen Ausbildungsinteressen der Auszubildenden. Unter dem Einfluß der veränderten Produktionsstrukturen stellte sich Mitte der 1980er Jahre die Frage, ob der Betrieb für die Ausbildung erneut zurückgewonnen und die betrieblichen Arbeitsplätze für das Lernen reaktiviert werden könnten. Um diese Zeit kündigten sich gravierende Veränderungen im Bereich der Arbeitsorganisation an. Nicht mehr strikte Arbeitsteilung, sondern mehr ganzheitliche, mehrere Arbeitsgänge und Funktionen umfassende Produktionskonzepte auf der Basis von Gruppenarbeit waren erkennbar (Bittmann/Novak 1994, S. 15). Vor diesem Hintergrund entwickelten die Ausbildungsmeister die Idee, mitten im Produktionsprozeß sogenannte "Lerninseln" als neuen Lernort zu gestalten. Insgesamt baut heute die Lernorganisation der Mercedes-Benz AG im Werk Gaggenau auf vier Lernorten auf: Ausbildungswerkstatt, Anwendungswerkstatt im Bildungszentrum, betriebliche Versetzungsstellen (Betriebseinsätze) und Lerninseln. Den Lerninseln vorangestellt sind die Betriebseinsätze, um die dort erworbenen Einzelqualifikationen dann in einer Lerninsel zu bündeln, an der Realarbeit zu vertiefen und zu erweitern. Die Lerninseln sollen sowohl die Arbeitsumgebung widerspiegeln als auch durch eine Lerninfrastruktur die Integration von Lernen und Arbeiten unterstützen. Die Verbindung zum Produktionsablauf erfolgt über "Lernschleifen". Konkret wurde dies in der Anfangsphase der 1989 begonnenen Ausbildung in Lerninseln so beschrieben (Laur-Ernst 1990): Ein Fahrzeug wird aus dem normalen Produktionsfluß herausgeholt und in eine besondere Box gefahren. Dort wird es zum Gegenstand verschiedenster funktionsintegrierter Lernaufgaben. Im Unterschied zur Situation an den Arbeitsplätzen wird nicht unter Zeitdruck gearbeitet, wie er normalerweise den Produktionsprozeß beherrscht. Es sollen ausdrücklich eine lernförderliche Atmosphäre geschaffen, moderne Formen und Medien der

Lernunterstützung angewendet und Gruppenarbeit ermöglicht werden. Sind die Lernaufgaben durchgeführt, wird das Fahrzeug wieder in die laufende Montage zurückgeschleust.

Mittlerweile gibt es in Gaggenau unterschiedliche Typen von Lerninseln, nämlich solche für Instandhaltung, Wartung und Reparatur, Aggregate-Montage, Fahrzeug-Montage sowie Fertigung an CNC-Bearbeitungszentren. Als gemeinsame Merkmale liegen den Lerninseln folgende Gestaltungskriterien zugrunde (Bittmann/Novak 1994, S. 15):

- "- Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im unmittelbaren Produktionsprozeß,
- systematisierte und strukturierte Lernprozesse auf der Basis von Realsituationen und Realaufträgen,
- Lernen in berufsgemischten Teams,
- hochgradige Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbststeuerung bei der Gestaltung der Lern- und Arbeitszyklen,
- Eigenverantwortung für die fachliche Qualität und die sozialen Prozesse,
- Gütekriterien des Lernens, die der Auswahl von Arbeitsplätzen dienen und durch eine
- Begleitung und Beratung durch einen erfahrenen Facharbeiter aus dem entsprechenden Produktionsabschnitt."

Der Modellversuch in Gaggenau hat in der Ausbildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland große Beachtung gefunden, aber auch Skepsis ausgelöst. Es muß nicht besonders betont werden, daß die erfolgreiche Durchführung dieses Modellversuchs an viele Voraussetzungen gebunden ist, die mit den wirtschaftlichen, organisatorischen, technologischen und sonstigen Besonderheiten des Ausbildungsbetriebs zusammenhängen. Unabhängig von dem speziellen Fall Gaggenau ist das "ökologische System" eines Großunternehmens der Automobilindustrie weder ohne weiteres vergleichbar mit den großindustriellen Ausbildungsbedingungen anderer Berufsbereiche, zum Beispiel der kaufmännischen Berufe, noch ein "Modell" für die gewerblich-technische Berufs-

ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben, speziell des Handwerks. Sowohl in den kaufmännischen Berufen als auch in der handwerklichen Berufsausbildung stellt sich die Problematik integrierten Lernens schon deshalb ganz anders als in der großindustriellen Produktion, weil die Ausbildung am Arbeitsplatz in der Regel selbstverständlich ist und einen hohen Anteil der gesamten Ausbildungszeit (bis zu 60 %) in Anspruch nimmt.

Doch die **Ausbildung am Arbeitsplatz** allein ist noch kein Indikator für die Qualität integrierten Lernens im Sinne der Verbindung von Arbeiten und Lernen. Der immer wieder beschworene "Ernstcharakter" der betrieblichen Arbeit als lernmotivierendes und -förderndes Potential ist in einer solchen Generalisierung nicht aufrechtzuerhalten und erweist sich bei empirischer Prüfung schnell als Mythos. Nach den bereits oben zitierten Befragungen und Interviews, die bei Ausbildungsabsolventen in der Region Duisburg durchgeführt wurden (vgl. Eckert/Höfkes/Kutscha 1993; Klose/Kutscha/Stender 1993), ist die Ausbildungssituation in den kleinen und mittleren Betrieben stark segmentiert. Im Unterschied zu den industriellen Großbetrieben ist der Organisierungsgrad der Berufsausbildung in den Handwerksbetrieben relativ gering; vieles wird dem Tagesgeschäft überlassen, und vieles hängt von den persönlichen Eigenschaften und Beziehungen der meist nebenberuflich mit der Ausbildung beauftragten Gesellen und der Lehrlinge zusammen. Segmentiert heißt: es gibt gute und schlechte Ausbildungsbetriebe, es heißt aber auch, daß innerhalb ein und desselben Betriebes die Aufgaben nach Qualität und Art der Verantwortlichkeit auf die Lehrlinge unterschiedlich verteilt werden, je nachdem wie deren Leistungsfähigkeit vom Meister oder von den Gesellen jeweils eingeschätzt wird. Nahezu alle befragten Auszubildenden sind der Ansicht, daß dem Lernort Arbeitsplatz für ihre berufliche Entwicklung eine ganz besondere Bedeutung zukomme. Doch viele Auszubildende beklagen sich, daß die Lernchancen am Arbeitsplatz nicht genug genutzt würden, daß sie über lange Zeiträume mit geringwertigen Routinetätigkeiten beschäftigt gewesen seien oder daß sie nicht die Möglichkeit gehabt hätten, selbständig tätig zu sein. Segmentierung heißt also: daß trotz einheitlich geregelter Ausbildungsberufsbilder, wie sie in den Ausbildungsordnungen verbindlich festgelegt sind, die am konkreten Arbeitsplatz erlebten Berufsbilder höchst divergent sein können und damit die kognitive "Landkarte" oder das - immer auch affektiv gefärbte - "subjektive Berufs-

bild" der Auszubildenden prägen (Eckert/Klose/Kutscha/Stender 1992, S. 625 ff.).

Integration von Arbeit und Lernen kann also nicht nur heißen: Verlagerung der Ausbildung in den Arbeitsprozeß. Leitfrage integrierten Lernens müßte sein, welche Arbeitsplätze sich als besonders lernwirksam und entwicklungsfördernd erweisen können.

Stellt sich den Großbetrieben die Aufgabe, den Arbeitsplatz als Lernort wieder zu erschließen, so geht es für Klein- und Mittelbetriebe darum, die Ausbildung vor Ort systematischer zu gestalten und zu verbessern.

Dieser Frage widmet sich seit 1991 ein vierjähriger Modellversuch des Handwerks im Rahmen der Modellversuchsreihe "Dezentrales Lernen" (vgl. Wilke-Schnauffer/Schonhardt 1994). An dem Modellversuch nehmen acht Firmen mit jeweils einem Ausbildungsberuf teil. Die Auszubildenden sollen im Betrieb an "**Arbeitsaufgaben**" ausgebildet werden, bei denen jede Aufgabe etwas Neues und für die berufliche Tätigkeit Wichtiges bietet. Es handelt sich dabei nicht um "künstliche" Aufgaben, sondern um reale Arbeitsaufträge, die mit Lernaufgaben verknüpft werden und deren Lösung ihren Niederschlag in realen Produkten finden. Das bedeutet für die Auszubildenden, daß sie Verantwortung für die Qualität und für das Funktionieren ihres Erzeugnisses übernehmen. Die Gestaltung und Strukturierung von Arbeitsaufgaben als Lernaufgaben erfolgt über schriftliche Arbeitshilfen (zum Beispiel Informationstexte) und durch Beratung seitens der Ausbilder beziehungsweise der ausbildenden Fachkräfte. Der bisherige Verlauf des Modellversuchs zeigt nach Auskunft der wissenschaftlichen Begleitung, daß die Ausbildung mit Arbeits- und Lernaufgaben verbessert werden kann. "Es gelingt, Praxis und Theorie so miteinander zu verknüpfen, daß die Auszubildenden verantwortungsvoll produktiv arbeiten und zielgerichtet selbständig lernen" (Wilke-Schnauffer/Schonhardt 1994, S. 10).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln mit dem Konzept des "**Auftragsorientierten Lernens**", das in seinen didaktischen

Grundintentionen mit dem Ansatz des oben referierten Modellversuchs übereinstimmt (vgl. Stratenwerth 1991). Die "Auftragsmethode" ist als handwerkstypische Ausbildungsmethode entwickelt worden und basiert auf realen Arbeitsaufgaben in der natürlichen Situation der Handwerksbetriebe. Das zentrale Anliegen auftragsorientierten Lernens besteht darin, die impliziten Potentiale beruflichen Handelns am Arbeitsplatz für die Gestaltung einer Infrastruktur zu nutzen, in deren Rahmen das Lernen am Arbeitsplatz nicht beiläufig und beliebig erfolgt, sondern durch Auswahl geeigneter Arbeitsaufträge, durch eine lernfördernde Umgebung am Arbeitsplatz sowie durch bewußte und strukturierte Bearbeitung der Aufträge planmäßig gestaltet wird.

Der Ansatz der aufgaben- und auftragsorientierten Gestaltung von Lernumgebungen am Arbeitsplatz ist selbstverständlich nicht nur für die Berufsausbildung im Handwerk von Bedeutung. Auch dort, wo in der Industrie vorwiegend am Arbeitsplatz ausgebildet wird - das ist bei den Industrie- und Bürokaufleuten in der Regel der Fall - stellt sich schon seit Jahren das Problem, wie im Zuge der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, der dadurch bedingten Abstraktheit und Undurchsichtigkeit kaufmännischer Tätigkeiten integriertes Lernen im Sinne der handlungsorientierten Verknüpfung von Arbeit und Lernen überhaupt noch möglich ist. Kaufmännische Dispositionen waren schon von jeher der Anschauung relativ schwer zugänglich. Durch die Computerisierung sind nun auch jene konkreten Tätigkeiten entfallen, über die der Auszubildende in früheren Zeiten einen anschaulichen Einblick in kaufmännische Aufgaben erhielt: die schriftliche Buchhaltung, das Ausfüllen von Belegen und die Organisation des Belegflusses, die handschriftliche Kalkulation und die Berechnung von Zinsen etc. Kaufmännische Tätigkeiten können heute nicht mehr durch "Beistell-Lehre" und Zugucken erfahren werden, sie müssen im buchstäblichen Sinne "entdeckt" werden. Ansätze dazu wurden im Rahmen des Modellversuchs "Erprobung arbeitsplatzorientierter Methoden für die Ausbildung von Industriekaufleuten unter den Bedingungen neuer Bürotechnologien" der Wacker-Chemie GmbH München und Burghausen erprobt (vgl. Brater 1993; Brater/Büchele 1991). **Entdeckendes Lernen am Arbeitsplatz** fand hierbei ebenfalls an "realen Aufgabenstellungen" statt. Die besondere Pointe des entdeckenden Lernens liegt darin, an Fehlern zu lernen. Wer von Aus-

zubildenden Selbständigkeit bei der Lösung von Problemen erwartet, bewegt sich in einem Zirkel: Es wird genau das vorausgesetzt, nämlich Selbständigkeit, wofür die fachlichen Qualifikationen im Laufe der Ausbildung erst erworben werden sollen. Auszubildende aber sind Novizen, noch keine Experten! Aus diesem Zirkel kommt man nur heraus, indem man Fehler bei der Lösung von Problemen nicht einfach beseitigt, sondern sie als eine Möglichkeit des Lernfortschritts bei der Exploration des Arbeitsplatzes und dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen nutzt. Als charakteristische Elemente des "entdeckenden Lernens" am Arbeitsplatz empfehlen Brater/Büchele (1991):

- "- Nicht Einzeltätigkeiten, sondern - gut dosiert - komplexe Aufgabenstellungen.
- Die Aufgabenstellungen bleiben möglichst in ihrem realen Zusammenhang.
- Es können viele benachbarte Probleme in die Aufgabenstellungen mit einbezogen werden.
- Der Auszubildende fängt ohne größere Vorbereitung durch den Ausbilder einfach an. Er darf ausprobieren, muß sich selbst Lösungswege erarbeiten.
- Zentrales Lernmittel ist - der Fehler!
- Der Ausbilder "arrangiert" Lernsituationen, hält sich zurück, wird "Lernberater".
- Er hilft bei der Fehleranalyse.
- Theorie wird nachträglich gebildet als "Summe der Erfahrungen".
- Fehler sollen behoben/gerettet werden."

Es ist nicht leicht, die Fülle der Erfahrungen und Ergebnisse aus den Wirtschafts-Modellversuchen im Hinblick auf die Möglichkeiten und Probleme integrierten Lernens auszuwerten oder gar eine Quintessenz zu ziehen. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Ansätzen der Versuch, den Arbeitsplatz als Lernort wiederzugewinnen oder zu erschließen, also Arbeiten und Lernen zu integrieren. Dabei wird deutlich, daß es nicht darum gehen kann, alte Zustände wieder herzustellen. Die Einführung der

neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und die systemische Rationalisierung komplexer Arbeitsorganisationsstrukturen läßt einfache Lösungen nicht mehr zu. Integriertes Lernen am Arbeitsplatz ist nur dort möglich, wo die Auswahl und die Gestaltung von Arbeitsplätzen dem Lernen eine Chance einräumt. Das erfordert Planung und Kooperation. Die Zeiten für eine betriebliche Lehre "en passant" sind vorbei.

Wenn der in Mode gekommene Begriff der "**Unternehmenskultur**" einen Sinn hat, dann den, daß die Modernisierung der Betriebe in Zukunft auf "kultivierte Arbeit" nicht wird verzichten können. Kultivierung von Arbeit jedoch ist heute nicht mehr denkbar, ohne Arbeit und Lernen miteinander zu verknüpfen. Bezeichnender Weise sind es Betriebe mit ausgeprägter "Unternehmenskultur", die der Verbindung von Arbeit und Lernen einen hohen Stellenwert einräumen. Das kann und muß auf sehr unterschiedliche Weise geschehen, wenn die jeweiligen betrieblich-ökologischen Kontexte in angemessener Weise berücksichtigt werden sollen. Angesprochen wurden im vorliegenden Bericht komplexe Lernortarrangements wie Übungs- und Juniorenfirmen sowie die Verbindung von Betriebseinheiten, Lerninseln und Werkstätten. Sie basieren auf infrastrukturellen Voraussetzungen von relativ hohem Organisierungsgrad. Aber man sollte dabei nicht übersehen, daß die Verbindung von Arbeit und Lernen nicht *nur* eine Angelegenheit industrieller Großbetriebe oder eine Frage finanzaufwendiger Investitionen ist. Sie ist auch eine Herausforderung an betriebspädagogische Phantasie und Kreativität. Dazu könnten die Beispiele zum handlungsorientierten Lernen mit Hilfe von Leittexten, zum aufgaben- und auftragsorientierten Lernen im Handwerk oder zum entdeckenden Lernen in der kaufmännischen Ausbildung der Industrie eine Anregung sein. Wie immer auch die praktischen Lösungen im einzelnen aussehen mögen, als grundlegende **Prinzipien integrierten Lernens in der betrieblichen Ausbildung** verdienen festgehalten zu werden:

- Arbeit und Lernen sind gestaltbar. Mehr als je zuvor wird es in Zukunft darauf ankommen, die Interdependenz von Arbeit und Lernen als Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen und nach Lösungsansätzen zu suchen.

- Integriertes Lernen bezieht sich auf funktionale und extrafunktionale Qualifikationen gleichermaßen. Es geht nicht um die Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" wie Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Teamarbeit etc. als solchen, sondern um deren Entwicklung in konkreten Zusammenhängen bei der Lösung komplexer beruflicher und betrieblicher Aufgaben. Aufgaben- und funktionsintegrierte Arbeitsplatzgestaltung und die Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen", wenn man diesen Ausdruck wegen seiner mißverständlichen Konnotationen überhaupt zulassen will (vgl. Geißler 1990; Zabeck 1989), sind zwei Seiten einer Medaille.
- Die Integration von Lernen und Arbeiten kann nur dann wirklich erfolgreich sein, wenn die Lernorte innerhalb des Betriebs sowie zwischen Betrieb und außerbetrieblichen Lernorten (Berufsbildungsstätten, Berufsschulen) aufeinander abgestimmt sind. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß es nicht ausreicht, die Gestaltung von Lernorten isoliert vorzunehmen, ohne dabei die Voraussetzungen und Rückwirkungen in bezug auf die komplementären Ausbildungseinrichtungen im ökologischen Gesamtkontext der Arbeitsplätze und Lernorte in Betracht zu ziehen.
- Die Verbindung von Arbeit und Lernen ist ohne soziale Integration nicht möglich. Integriertes Lernen am Arbeitsplatz ist immer auch kooperatives und kommunikatives Lernen der "community of practice" (vgl. hierzu Reinmann-Rothmeier/Mandl 1993, S. 239 ff.). Integriertes Lernen in der Verbindung von Arbeit und Lernen, von Theorie und Praxis kann in vielerlei Hinsicht als Entwicklung vom Novizen zum Experten betrachtet werden. In diesem Zusammenhang übernehmen Ausbilder pädagogisch relevante Aufgaben. Sie reichen jedoch nicht aus. Die Zusammenarbeit der Auszubildenden mit den Fachkräften (Facharbeitern, Sachbearbeitern, Gesellen) im Betrieb schafft Voraussetzungen dafür, daß Erfahrungslernen im Umgang mit künftigen Kollegen und Vorgesetzten möglich wird und daß die betriebliche Expertengemeinschaft für die Professionalisierung der Novizen genutzt werden kann. Umgekehrt wäre es erforderlich, daß die mit Ausbildungsaufgaben nebenamtlich beauftragten Fachkräfte mehr als bisher auf ihre Aufgaben vorbereitet werden, wenn integriertes Lernen praktisch wirksam werden soll.

Als Resümee für die Konzeptualisierung des Integrationsbegriffs im Hinblick auf die Idee integrierten Lernens in der betrieblichen Berufsausbildung folgt aus diesen Prinzipien, daß informationstechnische Integrationskonzepte, wie sie im Zusammenhang mit der computerintegrierten Produktion (CIM) definiert worden sind, zu kurz greifen (vgl. Ausschuß für wirtschaftliche Fertigung e.V. 1985, S. 10). Weit darüber hinaus geht das organisations- und sozialpsychologische Integrationsverständnis, wonach der Integrationsbegriff "den Zusammenschluß von Gruppenmitgliedern zu einer Gemeinschaft mit einheitlicher Zielsetzung" umfaßt (Jöns 1990, S. 113). Der Berichterstatter mag sich weder dem einen noch dem anderen Konzept vorbehaltlos anschließen. Das Defizit des informationstechnischen Konzepts besteht darin, daß es die sozialen und kommunikativen Zusammenhänge ausblendet, die für das integrierte Lernen in der betrieblichen Berufsausbildung unerlässlich sind. Integration von Lernen und Arbeiten in Gruppen ist ein wesentliches Merkmal aufgaben- und funktionsintegrierter Produktion. Allerdings bedarf auch diese Sichtweise einer gewissen Relativierung. Eine "Gemeinschaft mit einheitlicher Zielsetzung", von der oben im Zitat die Rede war, ist eine symbiotische Projektion von zweifelhaftem betriebspädagogischen Wert. Zielsetzungen sind das Ergebnis sozialer Verhandlungsprozesse - auch und gerade wenn es um die Gestaltung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen geht; sie bedürfen der Abstimmung, der Kompromißfähigkeit und der Konfliktfähigkeit aller Beteiligten.

Lernen im Betrieb ist eingebunden in soziale Zusammenhänge, ist soziales Lernen. Gleichwohl ist es immer auch ein Stück individueller Selbstentfaltung oder wenn man diesen Ausdruck gelten lassen will: ein Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung. Diese jedoch gelingt nicht durch "Verschmelzung", wie es das Wort 'integriert' nahelegen mag, sondern durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Anforderungen. Das gilt auch für die Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen. Weder Trennung noch Symbiose sind gefragt, sondern Komplementarität von Arbeiten und Lernen als Bedingung effizienter Produktion und individueller Entwicklung im Beruf. Komplementarität im Prozeß integrierten Lernens bedeutet Vermeidung von Einseitigkeiten, positiv formuliert: Wechsel von "Nähe und Distanz", von "Erfahrung und Reflexion", von "Konkretheit und Abstraktion" (Laur-Ernst 1990, S. 165 f.). Die-

sem Verständnis integrierten Lernens zufolge fallen dann auch der Berufsschule als ein Lernort im Dualen System wichtige Funktionen zu. Darauf wird im folgenden Teil des Berichts einzugehen sein.

3.4 Modernisierung des Berufsschulunterrichts im Spannungsfeld von Fächerdifferenzierung und integriertem Lernen

Die moderne Berufsschule als Teil des Dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland ist entstehungsgeschichtlich das Resultat einer "kompromißhaften" Verzahnung staatsbürgerlicher Erziehungs- und berufsfachlicher Qualifikationsfunktionen im Überschneidungsbereich staatlicher und privatwirtschaftlicher Interessen. Mit dem Begriff "Überschneidungsbereich" (vgl. Harney/Tenorth 1986, S. 103) soll gesagt sein, daß in den Institutionen der Berufsbildung Prinzipien der Qualifizierung und ihrer Verwertung im Beschäftigungssystem sowie Prämissen allgemeiner öffentlicher Erziehungsaufgaben "integriert" wahrgenommen werden.

Die **Verschulung** von Erziehungs- und Qualifizierungsfunktionen im Rahmen der Lehrlingserziehung durch staatliche Regulierungen setzte im 18. Jahrhundert ein. Sie ist einerseits Folge der Universalisierung von Schule als Mittel der Verteilung und Normierung des gesellschaftlich für erforderlich gehaltenen allgemeinen Wissens auf dem Gebiet generalisierter Kulturtechniken und -normen, andererseits Ausdruck des merkantil-staatlichen Interesses an der Funktions- und Wettbewerbsfähigkeit der privaten Wirtschaft durch Förderung des "Gewerbefleißes". So werden in den deutschen Territorialstaaten seit dem 18. Jahrhundert als Folge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht daran anschließende Sonntags- oder später so genannte Fortbildungsschulen für die volksschulentlassene männliche Jugend eingeführt, um sie außerhalb der Arbeitszeit (an Sonntagen oder am späten Abend) einer weiteren "Fortbildung" auf dem Gebiet der religiösen Erziehung, des Schreibens, Lesens und Rechnens zu unterziehen. Gleichzeitig lassen sich die ersten Ansätze einer staatlichen Standardisierung beruflicher Qualifizierungsansprüche im Kontext der handwerklichen Lehrlingserziehung beobachten, zum Beispiel, indem den Handwerksmeistern im Baugewerbe durch staatliche Handwerksordnungen zur Auflage gemacht wird, Lehrlingen das maßstabmäßige

Zeichnen beizubringen oder sie zum Erwerb dieser Qualifikation bei anderen Meistern ausbilden zu lassen (vgl. Stratmann 1977, S. 116 ff.).

Um 1900 war in den meisten größeren Städten Deutschlands der obligatorische Teilzeitunterricht an der **Fortbildungsschule** für die männliche Jugend eingeführt. Um so dringlicher stellte sich die Frage nach den Zielsetzungen und Inhalten dieser Schule im Hinblick auf die realen Lebenssituationen und Interessen ihrer berufstätigen Schüler. Wegweisend für die Weiterentwicklung der Fortbildungsschule und deren Umwandlung in die moderne Berufsschule als fester Bestandteil des Dualen Systems heutiger Prägung war das Berufsschulkonzept des Münchner Stadtschulrats Georg Kerschensteiner. Die Fortbildungsschule müsse, so Kerschensteiner, ihr Unterrichtsprogramm auf die berufliche Arbeit ihrer Schüler konzentrieren und damit an die "egoistischen Interessen" der Jugendlichen anknüpfen, um ihr Vertrauen und sie auf diesem Weg für den Staat zu gewinnen (Kerschensteiner 1901, Ausgabe 1966, S. 36). Der Weg zur staatsbürgerlichen Erziehung führe über die Berufserziehung, Berufserziehung sei eo ipso staatsbürgerliche Erziehung. Und nicht nur das: Berufserziehung sei, da sie elementare menschliche Tugenden entwickle, "die Pforte zur Menschenbildung" (Kerschensteiner Ausgabe 1966, S. 94). Nach Kerschensteiner besteht die Aufgabe des Berufsschulunterrichts darin, an die Berufserfahrungen der Schüler anzuknüpfen und ihre "Arbeitstüchtigkeit" zu verbessern, um ihnen deutlich zu machen, daß es um ihren Platz im Leben geht. Von da aus könne dann die Aufmerksamkeit auf andere gesellschaftliche Kontexte ausgeweitet werden. Kerschensteiner hat diesen Ansatz nicht nur theoretisch ausformuliert, sondern auch praktisch umgesetzt. Besonders zu erwähnen sind die von ihm in München eingerichteten Schulwerkstätten. Sie waren die Voraussetzung dafür, den "ganzheitlichen Ansatz" der Arbeitserziehung praktisch umzusetzen.

Kerschensteiners Konzept der Berufserziehung basiert auf einer grundlegenden Idee integrierten Lernens: **Bildung durch den Beruf**. Das war nicht nur eine Herausforderung an die traditionelle Bildungstheorie, sondern enthielt zur damaligen Zeit auch bildungspolitischen Zündstoff. Die Forderung nach Konzentration der Fortbildungsschule auf den Beruf war ein Plädoyer für das **Prinzip der Fachlichkeit** und damit ein Bruch mit der

Anfang dieses Jahrhunderts noch weit verbreiteten Auffassung, daß die Fortbildungsschule aus "Fürsorge" für die schulentlassene Jugend sich an das Erziehungsprogramm der Volksschule anschließen müsse. In Preußen beispielsweise wurde die These von der "Sozialisationslücke" und die damit begründete Ausweitung der Volksbildung hartnäckig vom Kultusministerium vertreten, während demgegenüber das preußische Ministerium für Handel und Gewerbe die betriebsnahe Qualifizierung der Jugendlichen favorisierte (vgl. Harney/Tenorth 1986). Letztlich setzte sich das Handelsministerium durch. Die von ihm erlassenen Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher und kaufmännischer Schulen aus dem Jahre 1911 werden in der berufspädagogischen Literatur zu Recht als ein wesentlicher Markstein auf dem Weg der Umwandlung der allgemeinen Fortbildungsschule in die nach Berufen und aufsteigenden Fachklassen gegliederte Berufsschule interpretiert (vgl. Grüner 1975).

Abbildung 9:

| Studentafel nach den preußischen Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen vom 01.07.1911 | | | | | |
|---|--------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Fächer | Stufen | Unterstufe | Mittelstufe | Oberstufe | Insgesamt |
| Berufs- und Bürgerkunde | | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Rechnen und Buchführung | | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Zeichnen* | | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Insgesamt | | 6 | 6 | 6 | 18 |

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

Quelle: Der Minister für Handel und Gewerbe: Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher und kaufmännischer Fortbildungsschulen, Berlin 01.07.1911 (IV 6277). Nachdruck: Hommer, O.: Das Recht der gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen in Preußen, Essen 1925, S. 589 ff.

Die Struktur des Lehrplans (siehe Abbildung 9) trägt noch stark integrative Züge. Das gilt zum einen für die Verbindung von Berufs- und Bürgerkunde, zum anderen aber auch im Hinblick auf den noch sehr breit angelegten Berufsbezug. Schon aus organisatorischen Gründen war es damals noch gar nicht möglich, die Differenzierung nach Einzelberufen

konsequent durchzusetzen, ganz abgesehen davon, daß es für den industriellen Bereich noch gar keine Berufsordnungen, auf die sich die Berufsschule hätte beziehen können, gab.

Bereits in den 1920er Jahren löste sich das Integrationsfach "Berufs- und Bürgerkunde" in die Teilfächer Fachkunde, Geschäftskunde und Bürgerkunde auf. In der Lehrplanentwicklung der Berufsschule setzte sich das **Prinzip der Fächerdifferenzierung** durch, und zwar getrennt nach einem allgemeinbildenden und einem berufsbezogenen Lernbereich. Man kann sagen, daß sich innerhalb der Teilzeit-Berufsschule die für das Bildungssystem insgesamt bestehende Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung noch einmal wiederholt, und zwar mit allen Problemen, die die Separierung allgemeinen und beruflichen Lernens nach sich zieht. Im allgemeinen Lernbereich der heutigen Berufsschule schlägt gewissermaßen die Tradition des Fortbildungsschulunterrichts mit seiner staatsbürgerlichen Erziehungsfunktion und seiner allgemeinen Fortbildungsaufgabe durch (vgl. Kutscha 1982). Politik-, Religions- und Deutschunterricht gehören in den meisten Bundesländern zum obligatorischen Bestandteil des allgemeinen Lernbereichs der Berufsschule, vielfach auch Wirtschaftslehre und Sport. Kernfächer des berufsbezogenen Lernbereichs an gewerblich-technischen Berufsschulen sind Technologie, Technische Mathematik und Technisches Zeichnen (früher: Fachtheorie, Fachrechnen, Fachzeichnen) sowie die fachpraktischen Übungen in den Ausbildungswerkstätten der Berufsschulen. Kaufmännische Berufsschulen sehen im berufsbezogenen Lernbereich die allgemeine Wirtschaftslehre sowie die für die unterschiedlichen Ausbildungsberufe speziellen Betriebswirtschaftslehren vor, außerdem Rechnungswesen und Informationsverarbeitung. Die Studentafel für den Bildungsgang Bürokaufmann/Bürokauffrau in der Teilzeit-Berufsschule des Landes Nordrhein-Westfalen ist dafür ein typisches Beispiel (siehe Abbildung 10):

Abbildung 10:

| Studentafel für die Teilzeit-Berufsschule, Bildungsgang Bürokaufmann/Bürokauffrau (Nordrhein-Westfalen) | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Lernbereiche und Unterrichtsfächer | Stundenzahl pro Woche | | |
| | 1. Ausbil- dungsjahr | 2. Ausbil- dungsjahr | 3. Ausbil- dungsjahr |
| 1. Berufsüber- greifender Bereich | | | |
| Religionslehre | 1 | 1 | 1 |
| Politik | 1 | 1 | 1 |
| Deutsch | 1 | 1 | 1 |
| Sport | 1 | 1 | 1 |
| 2. Berufsbe- zogener Be- reich | | | |
| Betriebswirt- schaftslehre | 2 | 2 | 1 |
| Bürowirtschaft | - | 2 | 3 |
| Rechnungs- wesen | 2 | 2 | 2 |
| Wirtschafts- informatik/ Organisations- lehre | 2 | 2 | 1 |
| Textverarbei- tung | 2 | - | 1 |
| 3. Wahlbereich | (2) | (2) | (2) |
| Insgesamt | 12(2) | 12(2) | 12(2) |

Quelle: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.):
Richtlinien und Lehrpläne: Bürokaufmann/Bürokauffrau, Berufsschule. Die Schule in
Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Band 4182. Frechen
1994, S. 21.

Die Trennung zwischen dem allgemeinen oder berufsübergreifenden und berufsbezogenen Lernbereich und deren fachliche Zergliederung sind gewissermaßen das "zweifelhafte Erbe der Geschichte" (Reinisch/Paffenholz 1994, S. 6). Bis heute wird am doppelten Bildungsauftrag der Berufsschule - Fortsetzung der allgemeinen Bildung der Berufsschüler einerseits und Erteilung berufstheoretischen wie -praktischen Unterrichts andererseits - festgehalten. In der Terminologie der Kultusministerkonferenz, zuletzt in deren "Rahmenvereinbarung über die Berufsschule" von 1991, heißt es, Aufgabe der Berufsschule sei es, "den Schülerinnen und Schülern allgemeine und berufliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln" (Kultusministerkonferenz 1991, S. 3). Doch bis heute ist es nicht gelungen, allgemeine und berufliche Lerninhalte curricular

miteinander zu verknüpfen. So bleibt es in der Praxis des Berufsschulunterrichts dem Einzelfall überlassen, ob und in welcher Weise Beziehungen zwischen dem allgemeinen und dem berufsbezogenen Lernbereich hergestellt werden.

Die Separierung von allgemeinem und beruflichem Lernen in der Berufsschule kommt nicht zuletzt auch darin zum Ausdruck, daß die Gestaltung des allgemeinen Lernbereichs den einzelnen Bundesländern überlassen bleibt und nur der berufsbezogene Lernbereich in das sogenannte "Abstimmungsverfahren" bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung auf Bundesseite und Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht auf Länderseite einbezogen ist. Dafür gibt es Gründe, die mit der Kulturhoheit der Länder zusammenhängen, die aber auch daraus resultieren, daß eine inhaltliche Vereinbarung darüber, was Gegenstand des obligatorischen allgemeinen Lernbereichs sein sollte, ebenso wenig konsensfähig ist wie die materiale Definition eines Allgemeinbildungskanons für die gymnasiale Oberstufe.

Was den berufsbezogenen Lernbereich der Berufsschule betrifft, so wird er durch einheitliche Rahmenlehrpläne geregelt. Das setzt voraus, daß sich die Kultusminister der sechzehn Bundesländer auf dieselben Lernziele und Lerninhalte verständigen. Beim **Abstimmungsverfahren** geht es jedoch nicht nur um die Abstimmung zwischen den Bundesländern in bezug auf den jeweiligen Rahmenlehrplan, sondern auch und vor allem um dessen sachlich-inhaltliche Abstimmung mit der entsprechenden Ausbildungsordnung des Bundes, die wiederum auf Abstimmungsprozessen zwischen den Tarifparteien und den jeweils zuständigen Organisationen basiert. Bereits 1972 haben sich Beauftragte der Bundesregierung und der Kultusminister (-senatoren) in einem "Gemeinsamen Ergebnisprotokoll" auf ein Verfahren geeinigt, das die Koordinierung von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung gewährleisten soll (vgl. Benner/ Püttmann 1992). Ziel und Zweck dieses Verfahrens ist es, die Berufsausbildung in Ausbildungsbetrieb und Berufsschule als "gemeinsamen Bildungsauftrag" (Kultusministerkonferenz 1991) wahrzunehmen und dafür die entsprechenden Planungsvoraussetzungen zu schaffen. Dabei wird im einzelnen unterschieden zwischen Ausbildungsinhalten, die schwerpunktmäßig von dem Ausbildungsbetrieb oder von der Berufsschule zu

vermitteln sind, und solchen Ausbildungsinhalten, an deren Vermittlung beide Lernorte des Dualen Systems - gegebenenfalls mit jeweils spezifischen Aufgaben - beteiligt sind.

In Verbindung mit der sachlich-inhaltlichen Abstimmung darüber, welche Ausbildungsaufgaben dem Betrieb auf der einen und der Berufsschule auf der anderen Seite zugewiesen werden, muß auch über die zeitliche Gliederung der betrieblichen Ausbildung und des Berufsschulunterrichts entschieden werden. Dabei wird jedoch nicht unbedingt zeitlicher "Gleichlauf" angestrebt, was angesichts der unterschiedlichen betrieblichen Ausbildungsbedingungen ohnehin nicht durchzusetzen wäre. Dem Abstimmungsverfahren liegt ein flexibler Planungsansatz zugrunde, bei dem auch die Möglichkeit des zeitlichen "Vorlaufs" und "Nachlaufs" der sich ergänzenden betrieblichen und schulischen Bildungsangebote in Betracht gezogen werden.

Experten der Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsplanung schätzen das Abstimmungsverfahren überwiegend positiv ein (Benner/Püttmann 1992). Dafür gab es in der Vergangenheit sicherlich gute Gründe. Angesichts der veränderten Ausbildungsbedingungen unter dem Einfluß der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und der zunehmenden Bedeutung integrierten Lernens wird man jedoch fragen müssen, ob das Prinzip der zentralen Spezialzuweisung von Ausbildungsaufgaben an Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen noch funktional ist. Nach wie vor dominiert in der Abstimmungspraxis das Prinzip, daß der Ausbildungsbetrieb primär die praktischen Erfahrungen und die Berufsschule die Theorie zu vermitteln habe. Ein solcher Planungsansatz ist mit den Prinzipien integrierten Lernens nur schwer zu vereinbaren. Aber was ist die Alternative?

Auf zentraler Ebene ist das Problem integrierten, Ausbildungsbetrieb und Berufsschule umfassenden Lernens wohl kaum zu lösen. Praktische Erfolge sind am ehesten von dezentralen Ansätzen der **Lernortkooperation** zu erwarten (vgl. Pätzold 1990; Pätzold/Walden 1992). Doch die damit zusammenhängenden Probleme sind aufgrund der strukturellen Verschiedenheiten von Schule und Betrieb enorm. Zwischen beiden Subsystemen bestehen nur wenige Schnittstellen für produktive Kooperation. Als

wichtiger noch wird in Modellversuchsberichten hervorgehoben, daß beide Lernorte - Betrieb und Berufsschule - nicht autonom seien (vgl. Diepold 1991, S. 5), sondern ihrerseits als Subsysteme in übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge des Wirtschaftssystems, gewerkschaftlicher Mitbestimmung oder der Bildungspolitik und staatlichen Verwaltung eingebunden seien. Außerdem: Kooperation erfordert Zeit, die nach Aussagen der Ausbilder und Berufsschullehrer für die pädagogische Arbeit "vor Ort" benötigt wird. Der mit Abstand häufigste Anlaß für eine Kontaktaufnahme ergibt sich nach vorliegenden Umfrageergebnissen aus Lernschwierigkeiten der Auszubildenden, gefolgt von Disziplinproblemen und Angelegenheiten der Zwischen- und Abschlußprüfungen (Autsch/Berger/Brandes/Walden 1993). Die Konzeption und Durchführung gemeinsamer Projekte, die inhaltliche Abstimmung des Lernstoffs und ein Austausch über Ausbildungs- beziehungsweise Unterrichtsmethoden spielen dagegen als Anlässe zur Zusammenarbeit kaum eine Rolle. Bei weitem überwiegen kurze Einzelgespräche meist fernmündlicher Art, während Ansätze systematischer Zusammenarbeit sehr selten anzutreffen sind (Pätzold/Drees/Thiele 1993, S. 26).

Unzweifelhaft kommt der Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule in Zukunft verstärkte Bedeutung zu bei der Bewältigung der Herausforderungen, die sich dem Dualen System der Berufsausbildung stellen.

Lernortkooperation ist die notwendige Voraussetzung, integriertes Lernen im Verbund der Lernorte zu praktizieren.

Davon ist die Praxis der Berufsausbildung in der Bundesrepublik jedoch noch weit entfernt. Neue Impulse zeichnen sich in den Übergangprojekten der neuen Bundesländer ab (vgl. Kudella/Pätzold/Walden 1994). Anders als in der alten Bundesrepublik gab es in der früheren DDR relativ stark institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten. Mit der Privatisierung der Industriebetriebe wurden nach der Wiedervereinigung zwar die früheren Betriebsberufsschulen aufgelöst; jedoch werden die im Berufsbildungssystem der DDR praktizierten intensiven Kontakte zwischen den Lernorten zum Teil auf informeller Basis fortgeführt. Obwohl die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen

den Lernorten im Dualen System heute anders strukturiert sind als im Berufsbildungssystem der früheren DDR, ergeben sich aus den Kooperationserfahrungen gleichwohl Ansatzpunkte für Überlegungen zum Ausbau der Lernortkooperation.

Alles in allem stellt die Lernortkooperation als infrastruktureller Rahmen integrierten Lernens im Dualen System der Berufsausbildung die Ausnahme dar. Integriertes Lernen wird hier - wenn überhaupt - vorherrschend praktiziert als "innere Revision" der betrieblichen Berufsausbildung zum einen (siehe Abschnitt 3.3) und des Berufsschulunterrichts zum anderen. Dabei ist jedoch unter dem Einfluß der neuen Ausbildungsordnungen eine deutliche Konvergenz der didaktischen Leitkonzepte festzustellen. Nicht nur für die Ausbildungsbetriebe, sondern auch für die Berufsschulen ist die **Befähigung zum beruflichen Handeln** im Sinne eines integrativen Konzepts der Vermittlung fachlicher, humaner und sozialer Kompetenzen erklärtes Ziel der Berufsausbildung. So heißt es in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Berufsschule:

"Die Berufsschule hat zum Ziel,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewußt zu handeln" (Kultusministerkonferenz 1991, S. 3).

Zur Erreichung dieser Ziele soll die Berufsschule nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz "den Unterricht an einer für ihre Aufgaben spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont" (Kultusministerkonferenz 1991, S. 3 f.).

Handlungsorientierung ist die derzeit zentrale Zielperspektive der "inneren Revision" von Berufsschulen. Alte und neue Formen integrierten Lernens gewinnen

im Hinblick auf die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit an Bedeutung.

Doch was ist unter Handlungsorientierung zu verstehen, und was bedeutet in diesem Zusammenhang 'integriertes Lernen'? Die Fachliteratur zum Thema handlungsorientierten Lernens ist selbst für Experten kaum noch zu überblicken (vgl. hierzu Pätzold 1992). Seine Faszination verdankt dieser Begriff einerseits der negativen Abgrenzung von praxisferner Theorie und Systematisierung des nach Unterrichtsfächern differenzierten Berufsschulwissens, andererseits seiner positiven Bestimmungsmerkmale wie Selbständigkeit, Ganzheitlichkeit und Praxisnähe. Die emphatische Zustimmung, die das Konzept der Handlungsorientierung in der Berufsschulliteratur findet, steht in keinem Verhältnis zum Unterrichtsalltag, wo nach wie vor traditionelle Vermittlungsformen dominieren. Gleichwohl sind Fortschritte in der Reform des Berufsschulunterrichts nicht zu übersehen. Sie betreffen sowohl die Wissensstruktur des Berufsschulcurriculums als auch den Lernprozeß im Unterricht. Traditionelle Lehrplanstrukturen werden im berufsbezogenen Lernbereich schon jetzt in vielen Bundesländern durch eine fächerübergreifende Repräsentation der Lernziele und Lerninhalte ersetzt. Das gilt im gewerblich-technischen Bereich für die Verknüpfung fachtheoretischer, fachmathematischer und informationstechnischer Inhalte, zum Teil unter Einbeziehung berufsübergreifender Lernziele wie Arbeitssicherheit, Umweltschutz u.a. (vgl. Bonz/Lipsmeier 1991), und im kaufmännischen Bereich insbesondere für die Integration von Wirtschaftslehre, Rechnungswesen und Informatik.

Die **Auflösung der Fächerdifferenzierung** schafft zwar vergleichsweise günstige Voraussetzungen für integriertes Lernen, ist damit aber noch nicht gleichzusetzen. Ihre Transformation in Lernprozesse erfordert eine Reihe von Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um integrative Konzepte unter dem Anspruch handlungsorientierten Unterrichts realisieren zu können. Dazu gehören nach den einschlägigen Befunden wissenschaftlicher Begleituntersuchungen unter anderem die Einrichtung integrierter Fachräume zum theorie- und praxisbezogenen Lernen an experimentellen Einrichtungen, Maschinen und Geräten, die didaktische Auswahl und Aufbereitung komplexer, möglichst arbeitsanaloger Lernaufgaben, die innere Differenzierung des Klassenverbandes sowie die Veränderung der Kom-

munikationsstrukturen im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Schelten 1994). Dreh- und Angelpunkt ist jedoch die didaktische Gestaltung des Unterrichts als Prozeß des Lernens durch *Handeln* (vgl. Bader 1990). Anders als die früheren stofforientierten Lehrpläne und Richtlinien betonen die neuen Berufsschulcurricula den Prozeßaspekt des Unterrichts, bei dem der Lernende im Mittelpunkt des integrativen Lernkonzepts steht. Hierzu heißt es beispielsweise in einem der neuen, fächerübergreifenden und handlungsorientierten Lehrpläne für die Berufsausbildung in den Metallberufen (Niedersächsisches Kultusministerium 1994, S. 6):

"Die Entwicklung von Handlungskompetenz als Leitziel der Berufsschule eröffnet die Chance, ein altes Ziel der Berufspädagogen aufzugreifen, nämlich das Lernen in Zusammenhängen zu organisieren. Dies wird möglich durch ein integratives Lernkonzept, das von einem ganzheitlichen Bild der Arbeit ausgeht und damit selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren insgesamt im Blick hat. Aus der Handlungstheorie lassen sich folgende didaktische Schlußfolgerungen ableiten:

- Den Ausgangspunkt des Lernens bildet die Handlung, möglichst eine konkrete, praktische, wenigstens eine gedanklich nachvollziehbare.
- Die Handlung muß an Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und deren Motivation ansprechen.
- Die Handlung soll von den Lernenden mit wachsendem Lernfortschritt zunehmend selbständig geplant, durchgeführt und bewertet werden.
- Die Handlung sollte ein Erfassen der Wirklichkeit mit möglichst vielen Sinnen und die Integration unterschiedlicher sinnlicher Wahrnehmungen (ganzheitliche Erfassung von Situationen) fördern.
- Das Lernen soll von sozialen und kooperativen Kommunikationsprozessen begleitet werden.
- Die Handlungsergebnisse müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Nutzens reflektiert werden."

Ähnliche Orientierungshilfen finden sich auch in den Richtlinien und Lehrplänen anderer Bundesländer (vgl. zum Beispiel Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1991, S. 32). So sehr darin die Bedeutung der Handlungsorientierung für den beruflichen Unterricht betont wird, sie bleibt notwendigerweise bezogen auf die Bedingungen schulisch organisierten Lernens. Berufliche Handlungssituationen können unter den Bedingungen des Berufsschulunterrichts - wenn überhaupt - nur über Simulationen

repräsentiert werden. Das setzt den Möglichkeiten integrierten Lernens Grenzen, eröffnet aber auch neue Lernchancen hinsichtlich der Reflexion beruflicher Alltagserfahrungen durch didaktisch angeleitetes Lernhandeln.

Handlungsorientiertes Lernen im Berufsschulunterricht bedeutet integriertes Lernhandeln in komplexen Situationen, die durch didaktisch reflektierte Lehr-Lern-Arrangements strukturiert sind.

Zu solchen **Lehr-Lern-Arrangements** gehören Ansätze, die zum Teil schon uralt sind wie beispielsweise Rollenspiel, Planspiel, Übungsfirma, Fallstudien und Projektunterricht (vgl. Achtenhagen u.a. 1992; Achtenhagen 1994). Obwohl hinsichtlich ihres Nutzens unter Pädagogen kein Zweifel zu bestehen scheint, hat es sich bisher als außerordentlich schwierig erwiesen, sie in größerem Umfang durchzusetzen. Die besonderen Herausforderungen handlungsorientierten Lernens liegen mithin nicht primär darin, neue Methoden integrierten Lernens zu erfinden, entscheidend vielmehr ist, "daß die neuen Lehr-Lern-Konzepte systematisch in den Pflichtunterricht bzw. in die Pflichtausbildung eingebaut werden und damit ihre bisherige Exotik verlieren" (Achtenhagen 1994, S. 194).

Eine der vielleicht wertvollsten Einsichten im Rahmen der Neuordnungsdiskussion ist die, daß einzelne didaktische Innovationen nur in dem Maße qualitative Veränderungen in der beruflichen Bildung nach sich ziehen, in dem sie sinnvoll eingebettet werden können in eine möglichst prägnante Vorstellung von möglichen Bildungsgängen angehender Facharbeiter. Als hilfreich hat sich dabei erwiesen, den jeweiligen beruflichen **Bildungsgang** und seine Phasen nach **Entwicklungsaufgaben** und nach typischen **Schlüsselproblemen** zu strukturieren (Gruschka 1992). Während in der bisherigen dualen Ausbildung alle Fächer mehr oder weniger eigenständig und unabhängig ihre Fachsystematiken und Sachstrukturen vorstellen, wird es durch die Definition übergreifender Schlüsselprobleme des Berufs möglich, die unterschiedlichen Fächer auf ein gemeinsames Thema zu beziehen. Die Didaktik für einen Bildungsgang muß die möglichen Verknüpfungen vorbereiten, und die Fächer des Bildungsgangs haben Schlüsselproblem für Schlüsselproblem den Beitrag zu erbringen, den sie zur Strukturierung, Erklärung, Bewertung etc. der übergreifenden Problemstellungen leisten können.

Integriertes Lernen im Sinne der Verbindung von Lernen und Arbeiten ist in der Berufsschule anderen lernökologischen Bedingungen unterworfen als in der betrieblichen Berufsausbildung. Insofern wäre die Berufsschule schlecht beraten, wollte sie unter dem Erwartungsdruck des neuen, auf die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeiten abzielenden Qualifikationskonzepts die **Differenz von Schule und Betrieb** ignorieren. Handeln im "Lebensraum" der Berufsschule gewinnt "Ernstcharakter" dadurch, daß sich die Berufsschule als eigenständigen Lernort akzeptiert, der gerade auch von der Distanz zum Arbeitsplatz lebt. Im Zusammenhang mit den Problemen der betrieblichen Ausbildung ist bereits von einer falsch verstandenen Mystifizierung des Arbeitsplatzes die Rede gewesen. Unter dem Anspruch von Handlungsorientierung sollte sich der Berufsschulunterricht auf die Arbeitssituation der Berufsschüler beziehen; er sollte an deren Erfahrungen anknüpfen, sie aber nicht einfach reproduzieren, sondern "verarbeiten". Integriertes Lernen im Sinne der Verbindung von Arbeiten und Lernen bedeutet im "Ernstraum Schule": die Berufsschüler als erwachsene Handlungs*subjekte* in der Weise ernstzunehmen, daß ihre beruflichen Erfahrungen und Interessen in das kommunikative Handlungssystem des Unterrichts einbezogen und in neue, auch theoretisch reflektierte Zusammenhänge transformiert werden. Wenn integriertes Lernen auf die *Verarbeitung* außerschulischer Berufserfahrung abzielt, kann sich der Berufsschulunterricht nicht allein auf die Vermittlung theoretischen Fachwissens beschränken. Doch reicht dazu auch nicht die methodische Umstellung des traditionellen Frontalunterrichts auf handlungsorientierte Formen aktiven Lernens aus.

Rollenspiel, Planspiel, Projektarbeit, Lernen im Übungsbüro etc. qualifizieren sich für den Berufsschulunterricht erst dann als berufspädagogisch bedeutsame Ansätze integrierten Lernens, wenn sie dazu beitragen, daß die Berufsschüler ihren (Berufs-) Alltag besser zu verstehen, zu bewältigen und zu gestalten lernen.

Verstehen, Bewältigen und **Gestalten** beruflicher Handlungssituationen sind unterschiedliche, jedoch aufeinander bezogene Aspekte integrierten Lernens. Gegenstand des Berufsschulunterrichts ist nicht berufliches Handeln schlechthin, sondern begründetes Handeln. Denn was man

begründen kann, hat man verstanden, und was man verstanden hat, behält man in der Regel nicht nur länger, sondern man kann es auch besser anwenden, übertragen und dadurch verankern. Einen komplexen Sachverhalt zu *verstehen* bedeutet, das Gelernte mit dem subjektiven Wissensvorrat der Lernenden zu verknüpfen. Insofern handelt es sich beim Verstehen um eine grundlegende Form integrierten Lernens, für die der Subjektbezug von zentraler Bedeutung ist (Adolph 1984). Die Verkürzung des handlungsorientierten Unterrichts auf einen vordergründigen Praxisbezug, auf die "grundlose Unmittelbarkeit" berufspraktischer Anforderungen (Stommel 1994, S. 129), bleibt nicht nur in bezug auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen insuffizient, sondern disqualifiziert letztlich die Berufsschule zu einer randständigen Einrichtung der Berufsausbildung, die weder von den Berufsschülern und -schülerinnen noch von den Ausbildungsbetrieben als attraktiver Partner im Dualen System angesehen wird.

Aus Sicht der Berufsschüler und Auszubildenden geht es zunächst darum, ihren Berufsalltag im Betrieb *bewältigen* zu können. Sie erwarten und erhoffen sich vom Berufsschulunterricht, daß er ihnen dazu konkrete Hilfen anbietet. Verweigert sich der Berufsschulunterricht diesem Anliegen, ist die Lernverweigerung oder der Lernwiderstand der Auszubildenden eine fast unausweichliche Konsequenz. Ein Beispiel aus unseren bereits mehrfach zitierten Absolventenbefragungen (Klose/ Kutscha/Stender 1993) mag das erläutern: Immer wieder beklagten sich die von uns befragten Berufsschüler und -schülerinnen am Ende ihrer Ausbildung, daß der Berufsschulunterricht bei der Vermittlung informationstechnologischer Kenntnisse zu "theoretisch" sei. Dabei meinen die Befragten nicht das - nach unserer Sicht eher niedrige - wissenschaftliche Niveau des Unterrichts, sondern den Sachverhalt, daß die Vermittlung des *Unterrichtswissens* ("Theorie") ohne Bezug auf die betriebliche Praxis erfolge beziehungsweise daß sich dieses Wissen nicht in der betrieblichen Praxis anwenden lasse.

Auffallend häufig werden Qualifizierungs- und Koordinierungsmängel des Dualen Systems ausschließlich der Berufsschule und nur selten dem Betrieb zur Last gelegt. Zu fragen wäre doch auch, warum die in der Berufsschule erworbenen Qualifikationen im betrieblichen Alltag nicht ange-

wendet werden, statt sich nur darüber zu beklagen, daß die Berufsschule Lerninhalte vermittelt, die man in der Praxis nicht benötigt. Die Berufsschule befindet sich in einer schwierigen Situation: Die Bewältigung des betrieblichen Berufsalltags erfordert Anpassung an die vorgegebenen Arbeitsbedingungen. Diese entsprechen aufgrund der Vielschichtigkeit betrieblicher Diffusionsprozesse keineswegs immer den Standards technologischer Entwicklungen oder den Anforderungen an die Sozialverträglichkeit neuer Technologien. Zu Recht wird deshalb in der berufspädagogischen Literatur auf die Notwendigkeit verwiesen, dem Aspekt der Gestaltbarkeit betrieblicher Arbeitsbedingungen im Berufsschulunterricht mehr Aufmerksamkeit zu widmen als bisher. Die Befähigung zur (Mit)gestaltung von Arbeit und Technik geht über den handlungsorientierten Ansatz insofern hinaus, als er sich nicht auf "Anpassungsqualifizierung" beschränkt. Die Auszubildenden sollen nicht nur zur *Bewältigung* der jeweils im Betrieb vorgefundenen Arbeitsanforderungen qualifiziert, sondern ausdrücklich befähigt und ermutigt werden, berufliche Handlungssituationen zu gestalten. Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist "*Gestaltungskompetenz*" auf die schöpferische Qualität des selbstverantwortlichen Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume (vgl. Heidegger 1993; Rauner 1994).

Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee für die berufliche Bildung wird im Rahmen von Modellversuchen in mehreren Bundesländern praktisch erprobt (siehe Kap. 4). Im Berufsschulalltag jedoch hat sich dieses Konzept nicht durchsetzen können. Das gilt speziell für die Teilzeit-Berufsschule im Dualen System. Die didaktischen **Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten** des Berufsschulunterrichts sind durch mehrere Faktoren stark eingeschränkt: unter anderem durch die vergleichsweise geringe Unterrichtszeit von maximal acht Stunden pro Woche für den berufsbezogenen Lernbereich, durch den geringen Kontakt zu den Ausbildungsbetrieben, durch die nach wie vor in den meisten Bundesländern bestehende "Zerfächerung" des Berufsschulunterrichts und insbesondere durch die Abhängigkeit des Berufsschulunterrichts von den Abschlußprüfungen der Kammern, auf die die Berufsschule keinen oder nur geringen Einfluß hat. Für die Abschlußprüfungen sind ausschließlich die Kammern und die bei ihnen bestehenden Prüfungsausschüsse zuständig. Trotz aller bildungspolitischen Beteuerungen, daß die

Teilzeit-Berufsschule ein gleichberechtigter und unverzichtbarer Partner der Ausbildungsbetriebe im Dualen System sei, manifestiert sich in der inferioren Rolle der Berufsschule bei den Abschlußprüfungen ein grundlegendes Strukturdefizit: Grundlage für den Berufsschulunterricht sind die Lehrpläne der Bundesländer, die darin ausgewiesenen Lernziele, Lerninhalte und methodischen Orientierungen. Im Rahmen dieser Lehrpläne können die Berufsschulen ihren Unterricht relativ frei gestalten. Doch dieser Gestaltungsfreiraum wird eingeengt durch die von den externen Prüfungsanforderungen ausgehenden Zwänge, denen Berufsschüler und Berufsschullehrer gleichermaßen unterworfen sind.

Das setzt den praktischen Möglichkeiten integrierten Lernens in der Berufsschule enge Grenzen. Davon ist nicht nur die Qualität des Berufsschulunterrichts betroffen, sondern auch die Verwertbarkeit der an der Berufsschule angebotenen Abschlüsse. Tendenziell hat sich während der vergangenen Jahre eine Aufwertung dadurch ergeben, daß der Berufsschulabschluß unter bestimmten Voraussetzungen einen dem Realschulabschluß gleichwertigen Abschluß einschließen kann. Doch im Hinblick auf den Zugang zum Hochschulbereich stellt die Berufsausbildung im Dualen System und speziell der Berufsschulunterricht nach wie vor eine Sackgasse dar. Jeder Versuch, die Attraktivität der Berufsschule durch didaktische Maßnahmen integrierten Lernens zu erhöhen, scheiterte bislang letztlich an der Tatsache, daß der Berufsschule die Gleichberechtigung bei der Mitwirkung an den Abschlußprüfungen sowie die Möglichkeit zur Zertifizierung doppelqualifizierender Abschlüsse als Zugangsvoraussetzung für das Studium an Fachhochschulen und Universitäten verwehrt blieb. Daß unter diesen Bedingungen der Zulauf zur gymnasialen Oberstufe und zum Hochschulstudium weiter anhält und sich die Gefahr einer Facharbeiterlücke abzuzeichnen droht, verwundert deshalb nicht. Vor diesem Hintergrund ist die Forderung nach formaler Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung über alle partei- und organisationspolitischen Grenzen hinweg in den Mittelpunkt bildungspolitischer Zielvorstellungen gerückt. Daß Gleichwertigkeit sein solle, darüber besteht weitgehend Konsens, doch wie sie wirksam erreicht werden kann, ist schwer zu beurteilen und wird dementsprechend kontrovers diskutiert.

Kapitel 4

Integration und Gleichwertigkeit - Konzepte zur Strukturreform des Bildungswesens

Das Thema Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung hat in der berufsbildungspolitischen Diskussion in Deutschland eine lange Tradition. Ausgangspunkt ist die für das Bildungswesen in Deutschland charakteristische **Trennung von gymnasialer Oberstufe und dem beruflichen Bildungswesen**. Wollte man versuchen, die unterschiedlichen bildungspolitischen Positionen und Lösungsansätze zur Problematik der Gleichwertigkeit zu klassifizieren, so bilden Konzepte zur organisatorischen und curricularen Integration von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Bildungswesen als "integrierte Sekundarstufe II (Oberstufengesamtschule)" den einen Pol und die Forderung nach Gleichstellung der Berufsausbildungsabschlüsse mit studienqualifizierenden Abschlüssen "ohne jedes wenn und aber" den anderen Pol des bildungspolitischen Spektrums, innerhalb dessen sich die unterschiedlichsten Diskussions- und Modellversuchsvarianten befinden. Festzustellen ist zunächst, daß es im Laufe der Zeit, bezogen auf die Ziele der Gleichwertigkeit, deutliche Akzentverschiebungen gegeben hat (vgl. Hegelheimer 1986; Hardenacke 1993, S. 5 ff.). Ging es in der Reformphase Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre darum, Begabungsreserven auszuschöpfen, um der damals prognostizierten "Bildungskatastrophe" (Picht 1965) zu entgehen und "Bildung als Bürgerrecht" durchzusetzen (Dahrendorf 1965), ist die aktuelle Diskussion über Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung konfrontiert mit dem Problem, wie der Bedarf an beruflich qualifizierten Fachkräften auf Dauer gesichert werden kann. Die Problemverschiebung resultiert aus den Folgen einer einseitig expansiven Bildungsreform während der vergangenen Jahrzehnte.

Als **Trendaussage** läßt sich festhalten: Durch das Konstanthalten der strukturellen Rahmenbedingungen wirkte sich die Öffnung der studienvorbereitenden Bildungsgänge für die vormals gymnasialfernen Bevölkerungsteile "systemwidrig" aus (vgl. Blankertz 1982). Die Schüler, zunehmend auf den Zusammenhang zwischen Bildungsabschluß und Berufsaussichten ausgerichtet, gingen in größerer Zahl zu den jeweils attraktive-

ren Bildungsgängen als Zugangsvoraussetzungen zu den privilegierten (akademischen) Berufen über. Diese hatten dadurch einen "Überschuß" an Bewerbern zu verzeichnen, während die weniger attraktiven Bildungsgänge auszutrocknen drohten: Das Gymnasium tendiert zur "Haupt"-Schule, die Hauptschule zur "Rest"-Schule. Besuchten 1960 fast zwei Drittel aller Schüler im 7. bis 9. Schuljahrgang die Hauptschule, so waren es drei Jahrzehnte später nur noch ein Drittel. Damit ist jedoch nur der quantitative Aspekt angesprochen. Die Zusammensetzung der Schülerschaft hat sich unter dem Einfluß sozialer Ausleseprozesse gegenüber der Situation früherer Jahrzehnte stark verändert. Die Hauptschule leidet unter einem negativen Image, wodurch sich die Chancen der Hauptschulabsolventen, einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl zu erhalten, extrem verschlechtert haben. Eindeutige Verlierer der einseitig expansiven Bildungsreform sind also die Hauptschulen. Aber nicht nur sie. Den Ausbildungsbetrieben, insbesondere des Handwerks, fehlt der Nachwuchs (vgl. Gruschka/Kiewit/Rüdel/Schenk 1992).

Burkart Lutz (1991) hat die hier angedeuteten Entwicklungen als "meritokratische Logik" bezeichnet und auf die Folgen dieser sich selbst verstärkenden Prozedur hingewiesen. Die Öffnung der Institutionen höherer Bildung produziere in Wirklichkeit für die Angehörigen aller Bevölkerungsschichten neue Barrieren, unter anderem eine immer schärfere Auslese beim Zugang zu höheren Abschlüssen. Zugleich würden Bildungsgänge, die praktisch-berufliche Qualifikationen vermitteln - insbesondere die Ausbildungsberufe des Handwerks - entwertet, weil in ihnen nur noch diejenigen vorzufinden seien, die im Konkurrenzkampf um die höheren Abschlüsse unterlegen sind. Quantitativ, aber auch qualitativ, so der Befund, sind ganze Bereiche der beruflichen Erstausbildung vom Austrocknen bedroht. Als bildungspolitische Konsequenzen aus dieser Entwicklung empfiehlt Lutz insbesondere:

- Entkopplung von Schulabschlüssen und beruflichen Ausbildungsgängen, speziell auch im öffentlichen Bereich;
- Doppelqualifizierung, das heißt: die Möglichkeit des Erwerbs berufspraktischer Qualifikationen mit allgemeinbildenden Abschlüssen;

- leichtere Rückkehrmöglichkeit aus dem Berufsleben ins Bildungssystem, einschließlich der Hochschulen, und last not least
- Gleichheit der Berufschancen, das heißt: Beseitigung der Privilegien akademischer Abschlüsse.

Welche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten bieten sich an? Von den schulbezogenen Integrationskonzepten verfolgt der **Modellversuch Kollegschnule** in Nordrhein-Westfalen nach Art und Umfang doppelqualifizierender Bildungsgänge die ehrgeizigsten Ziele. Das Konzept für diesen Modellversuch wurde 1972 der Öffentlichkeit vorgestellt (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972). Die erste Kollegschnule wurde 1977 in Düsseldorf errichtet; derzeit bestehen im Land Nordrhein-Westfalen 35 Schulversuche dieser Art. Über Entwicklung und Ergebnisse des Modellversuchs liegt ein ausführlicher Bericht vor; er war Gegenstand bildungspolitischer Debatten im Landesparlament über die Anerkennung der Kollegschnule als Regelform (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1992).

Die Planungsempfehlung für den Modellversuch Kollegschnule unterscheidet drei Dimensionen der Integration: die organisatorische, die soziale und die curriculare Integration (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972):

- Organisatorische Integration meint, daß alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II in den Kollegschnulversuch einbezogen werden: die gymnasiale Oberstufe ebenso wie die Teilzeit-Berufsschnule. Hierzu heißt es im Planungstext: "Wenn die Integration berufsqualifizierender Lehrgänge in die Kollegstufe keine isolierten und dann auch beruflich noch chancenloseren Restgruppen als zuvor zurücklassen soll, muß die gegenwärtige Teilzeitpflichtberufsschnule einbezogen werden" (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 25). In diesem Zusammenhang ist jedoch zu betonen, daß die Kollegschnule ein *Schnulversuch* ist. Die Einbeziehung der Berufsschnule als Teil des Dualen Systems bedeutet also nicht, daß auch die betriebliche Ausbildung Gegenstand des Modellversuchs ist. Allerdings ist es möglich, den Modellversuch Kollegschnule mit Wirtschaftsmodellversuchen zu verbinden. Das

war beim Modellversuch Hüttenfacharbeiter in Duisburg der Fall (Bader u.a. 1989).

- Soziale Integration bedeutet, daß sozialverträgliche Lösungen für Probleme gefunden werden, die aus der Heterogenität der Schülerschaft einer umfassenden Stufenschule entstehen können. Denn dort treffen Jugendliche und junge Erwachsene zusammen, die mit verschiedenen Sozialerfahrungen eintreten und als Teilzeitschüler oder Vollzeitschüler unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen und unterschiedliche Ziele anstreben. Soziale Integration meint indes nicht, daß im Unterricht die Differenzierung nach unterschiedlichen Anspruchsniveaus der Bildungsgänge und nach fachlicher Spezialisierung aufgegeben wird.
- Curriculare Integration heißt, daß Abschlüsse der berufs- und studienbezogenen Bildungsgänge in der Sekundarstufe II für sich, nacheinander oder auch gleichzeitig erworben werden können. Inhaltlich bedeutet curriculare Integration, daß im Kollegs Schulunterricht der traditionelle Gegensatz zwischen praktischer und theoretischer Bildung aufgehoben wird und der Unterricht zugleich auf einen studienqualifizierenden und einen berufsqualifizierenden Abschluß und damit auf zwei Berechtigungen anrechenbar ist. Um die curriculare Integration handhabbar zu machen, wird das Unterrichtsangebot nach Lernbereichen gegliedert und in sich differenziert.

Allgemeines Ziel der Kollegschule ist es, Schülerinnen und Schülern in *einem* Bildungsgang berufliche Qualifikationen bis hin zum Berufsabschluß und zugleich eine vertiefte Allgemeinbildung bis hin zur Studienberechtigung zu vermitteln. Die Kollegschule versucht dies zu erreichen, indem in jedem Fach der einzelnen Bildungsgänge ein sogenannter "integrierter Unterricht" erteilt wird. Das heißt: Die allgemeinen Fächer enthalten auch berufsbezogene Elemente; und die Fächer, die zur beruflichen Fachbildung gehören, vermitteln neben und in Verbindung mit beruflichen Qualifikationen verstärkt auch sogenannte allgemeinbildende Inhalte sowie Einstellungen und Verhaltensweisen, die das wissenschaftsorientierte und kritische Lernen der Kollegschüler fördern. Der konzeptionelle Ansatz des Kollegs Schulversuchs basiert auf der Prämisse,

daß sich "Allgemeinbildung" heute nicht mehr durch einen Kanon bestimmter Inhalte, wie sie für das Curriculum der gymnasialen Oberstufe typisch sind, definieren lassen, sondern nur durch bestimmte Formen der Vermittlung von Lerninhalten. Als didaktische Prinzipien werden in diesem Zusammenhang genannt:

- "Wissenschaftsorientiertheit des Lernens, d.h. daß alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden",
- "Prinzip der Kritik, d.h. alle Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt" (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S. 22 f.).

Die Vermittlung spezieller Inhalte in Formen wissenschaftsorientierten und kritischen Lernens ist der Kern des sogenannten Äquivalenzprinzips, wonach berufsbezogene Bildungsgänge je nach Anspruchsniveau der wissenschaftspropädeutischen Vermittlungsformen studienqualifizierenden Bildungsgängen der gymnasialen Oberstufe gleichwertig seien. Die Spezialisierung erfolgt in einem der folgenden siebzehn Schwerpunkte, denen jeweils - nach Art und Niveau der Abschlüsse - unterschiedliche Bildungsgangstypen zugeordnet sind:

- Schwerpunkt 1: Mathematik, Philosophie, Informatik
- Schwerpunkt 2: Naturwissenschaften
- Schwerpunkt 3: Rohstoffe, Werkstoffe
- Schwerpunkt 4: Elektrotechnik
- Schwerpunkt 5: Maschinenbautechnik
- Schwerpunkt 6: Textil- und Bekleidungstechnik
- Schwerpunkt 7: Papier- und Drucktechnik
- Schwerpunkt 8: Verkehrstechnik
- Schwerpunkt 9: Bautechnik
- Schwerpunkt 10: Lebensmitteltechnik
- Schwerpunkt 11: Medizin
- Schwerpunkt 12: Land- und Hauswirtschaft
- Schwerpunkt 13: Wirtschaftswissenschaften
- Schwerpunkt 14: Recht und Verwaltung
- Schwerpunkt 15: Erziehung und Soziales
- Schwerpunkt 16: Sprache und Literatur
- Schwerpunkt 17: Kunst, Musik, Gestaltung

Jeder Jugendliche wählt nach Beendigung seiner vollzeitschulischen Bildung in der Sekundarstufe I einen Bildungsgang in der Kollegschule. Dies impliziert die Zuweisung zu einem der siebzehn Schwerpunkte. Mit der Wahl des Bildungsgangs ist dem Schüler ein bestimmtes Lernprogramm vorgegeben. Es umfaßt Lernangebote aus dem "Schwerpunktbereich" und darüber hinaus aus dem für alle Kollegschüler verbindlichen schwerpunktübergreifenden "obligatorischen Lernbereich" (unter anderem Gesellschaftslehre, Deutschunterricht). Nur der "Wahlbereich" ist nicht durch die Wahl des Bildungsgangs festgelegt. Der Schüler kann diesen Bereich dazu nutzen, sein Lernprogramm auf andere Bereiche auszudehnen oder den gewählten Bildungsgang zu vertiefen oder eine zweite Qualifikation anzustreben.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Modellversuchs belegen, daß die Verbindung studien- und berufsbezogener Bildungsgänge möglich ist und von einem großen Anteil der Kollegschüler und -schülerinnen auch tatsächlich genutzt wird. Erschwerend für die praktische Durchführung des Kollegschulversuchs wirkt sich allerdings aus, daß beim Erwerb doppelqualifizierender Bildungsgänge mit dem Abschluß der Allgemeinen Hochschulreife und dem Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowohl die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz betreffend die gymnasiale Oberstufe zu berücksichtigen als auch die Vorgaben für die Berufsausbildung im Dualen System einzuhalten sind. Die damit verbundenen Belastungen für die Kollegschüler fördern selbstverständlich nicht die Attraktivität solcher Bildungsgänge, ganz abgesehen davon, daß sie - im Unterschied zur dreijährigen gymnasialen Oberstufe oder Berufsausbildung - vier Jahre dauern. Bevorzugt werden doppelqualifizierende Bildungsgänge von dreijähriger Dauer mit dem Abschluß der Fachhochschulreife entweder in Verbindung mit einem Berufsabschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf (nach dem Berufsbildungsgesetz) oder mit dem Abschluß einer vollzeitschulischen Ausbildung nach dem Landesrecht (Assistentenberufe, Erzieherin/Erzieher und andere).

Das grundlegende Dilemma des Kollegschulversuchs resultiert daraus, daß die integrierten Bildungsgänge zu doppelqualifizierenden Abschlüssen führen, die im Regelsystem anerkannt und dementsprechend mit Auflagen verbunden sind, die eher eine additive statt integrierte curriculare Konstruktion der Bildungsgänge begünstigen. Kritische Argumente gegen

den Kollegsulversuch richten sich insbesondere auf die mögliche Überforderung der Schüler und die Theorielastigkeit des Unterrichts, und zwar bedingt dadurch, daß die beruflichen Lerninhalte theoretisch ange-reichert werden müßten, um den Anforderungen der Hochschulreife zu genügen. Kritik kommt jedoch nicht nur von "Gegnern" des Kollegsul-konzepts, sondern auch aus den Reihen seiner bildungspolitischen und -theoretischen Verfechter. Letztere weisen darauf hin, daß die ursprüngli-chen Zielsetzungen des Kollegsulversuchs nicht konsequent genug durchgesetzt oder teilweise sogar verfälscht worden seien (vgl. Schenk 1983).

Tatsächlich haben die bildungspolitischen Rahmenbedingungen bei der Durchführung des Modellversuchs zu erheblichen Einschränkungen und Modifikationen des ursprünglichen Integrationskonzepts geführt. So ist schon relativ früh vom Ziel der organisatorischen Integration Abstand genommen worden. Vom Kollegstufenversuch als dem "Ende der gymna-sialen Oberstufe und der Berufsschulen" - wie es in einem frühen Aufsatz von Herwig Blankertz (1972), dem bildungstheoretischen spiritus rector und Leiter der Planungskommission Kollegstufe, hieß - spricht heute niemand mehr. Die meisten der heute bestehenden Kollegsulen ent-standen durch Umwandlung einzelner beruflicher Schulen. Dieses "Ausbaumodell" hat sich als das bevorzugte Konzept bei der Entwicklung von Kollegsulregionen erwiesen; es wurde von den Schulträgern vor-rangig aufgegriffen. Kollegsulen sind mithin in der Gefahr, im Rahmen von Ausbaumodellen sich als berufliche Schulen mit gymnasialem Zweig zu etablieren (Schenk 1983, S. 381).

Das nach Sicht des Berichtstatters schwerwiegendste Strukturdefizit des Kollegsulversuchs liegt - unter dem Aspekt integrierten Lernens betrachtet - in der Abkopplung von der betrieblichen Berufsausbildung. Hier nun setzen neuere Modellversuche an. Als erstes unter den neuen Bundesländern hat das Land Brandenburg in sein Schulgesetz "Modellversuche zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung" pro-grammatisch aufgenommen und entsprechende Planungen kurz nach der landesweiten Etablierung von "**Oberstufenzentren**" bereits 1991 begonnen (hierzu: Bremer/Heidegger 1992/93). Die Oberstufenzentren beziehen alle Schulformen der Sekundarstufe II ein und schaffen damit recht günstige Voraussetzungen für die Erprobung von Integrationsmo-dellen, die Berufs- und Studienqualifikation zusammenführen. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der Modellver-

suchsverbund des Oberstufenzentrums "Schwarze Pumpe" und eines Ausbildungsbetriebs. Ziel dieses Modellversuchs ist es, eine anerkannte Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz mit dem Erwerb der Fachhochschulreife zu verbinden. Es soll nachgewiesen werden, daß es möglich ist, eine Doppelqualifikation in der Sekundarstufe II ohne Verlängerung der Ausbildungszeit zu vermitteln. Entscheidend dabei ist es, diese Doppelqualifikation in einem integrierten Bildungsgang zu entwickeln, der sich an der Leitidee der (teil-)autonomen Gestaltung von Arbeit und Technik orientiert, wie sie oben (siehe Abschnitt 3.4) im Zusammenhang mit dem Konzept des gestaltungsorientierten Lernens angesprochen wurde. Grundlage für das übergreifende Modellversuchsziel bildet die Hypothese, "daß allgemeine Bildung nicht so sehr auf der Vermittlung bestimmter Bildungsinhalte beruht als vielmehr auf der Anregung exemplarischer fachlicher sowie allgemeiner sozialer und personaler Kompetenzen. Es wird somit davon ausgegangen, daß sich eine Studierfähigkeit weitgehend auch über technische und wirtschaftliche Bildungsinhalte vermitteln läßt und daß sie sogar besonders gefördert wird, wenn dies im Zusammenhang beruflicher Bildung geschieht" (Bremer/Heidegger 1992/93, S. 16).

Wie der Modellversuch Kollegschule basiert auch der hier referierte brandenburgische Modellversuch auf dem Grundgedanken, daß Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung in integrierten Bildungsgängen mit doppelqualifizierenden Abschlüssen angestrebt werden sollte. Dieses Prinzip ist auch in zahlreichen anderen Modellversuchen mit doppelqualifizierenden Bildungsgängen erfolgreich erprobt worden (vgl. Dauenhauer/Kell 1990). Allerdings scheiterte eine flächendeckende Einführung integrierter Bildungsgänge am energischen Widerstand der Arbeitgeber und Wirtschaftsverbände. Das entscheidende Motiv gegen integrierte Bildungsgänge dürfte die Befürchtung gewesen sein, daß der Einfluß der Schule auf die Berufsausbildung verstärkt werden und die betriebliche Ausbildung in den Sog der Verschulung geraten könnte. Die Geschichte des beruflichen Bildungswesens zeigt, daß solche Befürchtungen nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen sind. Auf der anderen Seite lehrt die jüngste Vergangenheit der Bildungsreform, daß eine Abkopplung der beruflichen Ausbildung vom Berechtigungswesen des öffentlichen Bildungssystems angesichts der nach wie vor großen Bedeutung des Abiturs für die privilegierten Laufbahn- und Karrierewege unweigerlich den Sog der Schülerströme in studienqualifizierende Bildungsgänge zu Lasten der Facharbeiterausbildung verstärkt. Die **Spitzenverbände der Wirtschaft**

haben vor diesem Hintergrund in ihrem **Positionspapier "Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung"** eine "radikale" Forderung angemeldet: "Aufgrund des hohen Leistungsstands des Dualen Systems muß auch über eine qualifizierte Berufsausbildung der Hochschulzugang erreichbar sein. Wer sich hervorragend im Beruf bewährt und fortgebildet hat, dem ist ein Studium ohne den nachträglichen Erwerb formaler und schulischer Abschlüsse zu ermöglichen" (Bundesverband der Deutschen Industrie u.a. 1992).

Mit ihrem Programm versuchen die Spitzenverbände der Wirtschaft dem Trend zur Aushöhlung des Dualen Systems entgegenzusteuern. Viele Jahre hindurch sind fast alle Versuche, die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung herzustellen, mit Skepsis, Kritik und offener Ablehnung seitens der Arbeitgeberverbände kommentiert worden. Mit der Forderung des neuen Positionspapiers ist eine völlig neue Lage entstanden. Denn erstmals wird von fast allen Spitzenverbänden der Wirtschaft akzeptiert, daß die duale Berufsausbildung generell durch weiterführende Berechtigungen für die nachwachsende Generation attraktiv gemacht werden muß. Aber reicht dafür die Berufsausbildung unter sonst unveränderten Bedingungen und die vage Zusage aus, der Zugang zur Hochschule könne nach anschließender Fortbildung und Bewährung im Beruf eröffnet werden?

Kritiker geben gute Gründe dafür an, weshalb nicht zu erwarten sei, daß sich die Attraktivität der Berufsausbildung im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe mit dem Konzept der Spitzenverbände der Wirtschaft wirksam verbessern lasse: "Nur ganz selbstsichere und längerfristig planende Jugendliche werden mit sechzehn Jahren nun sagen: Erst einmal mache ich eine dreijährige Lehre, dann werde ich einige Jahre arbeiten, und in sieben Jahren werde ich vielleicht studieren. So wie er bisher konzipiert ist, ändert der Arbeitgebervorschlag wenig an dem Modell des Bewährungsaufstiegs, das wir bereits kennen" (Gruschka/Kiewit/Rüdel/Schenk 1992, S. 22). Gefordert werden müßten integrierte Bildungsgänge, die durch eine hochqualifizierte Berufsausbildung in einem Akt auch zur Hochschulreife führen, Bildungsgänge also, wie sie die Kollegschule beispielhaft entwickelt habe.

Tatsächlich spricht nicht viel für die Annahme, daß Jugendliche, die vor der Wahl stehen, die Hochschulzugangsberechtigung entweder auf dem kürzesten Weg über die gymnasiale Oberstufe oder über die Hürden der

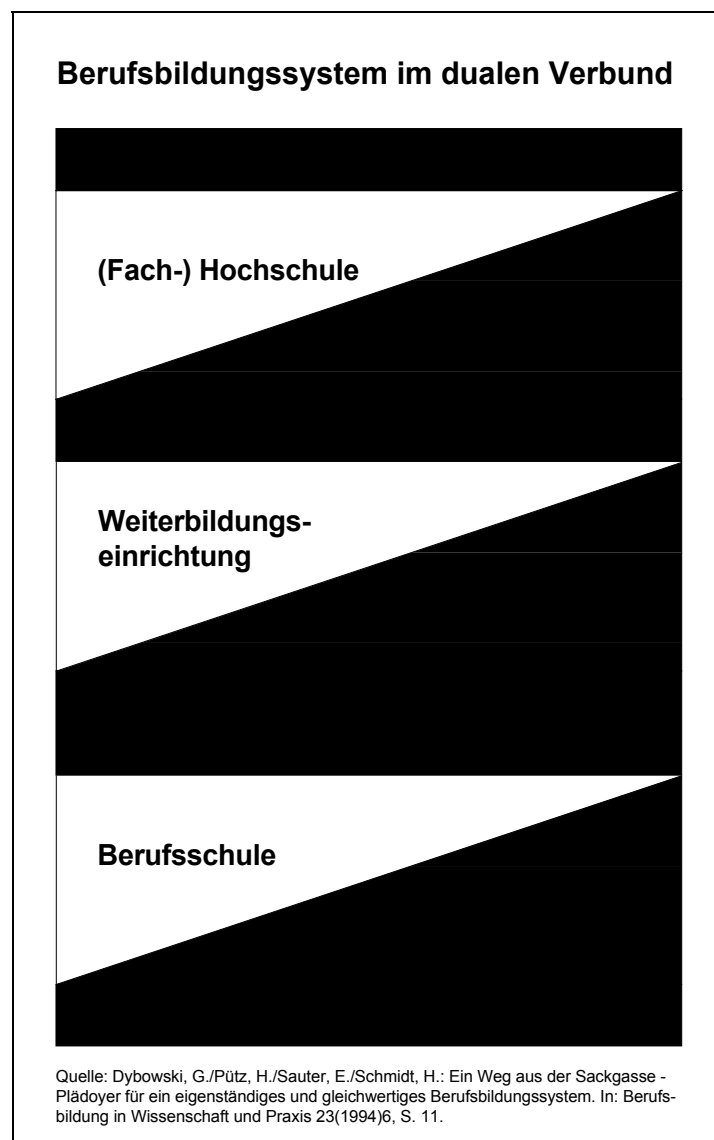
Berufsausbildung mit anschließendem Bewährungsaufstieg zu erreichen, die letztere Alternative wählen. Zu den genannten Argumenten kommt dies hinzu: Bis heute hat die berufliche Fort- oder Weiterbildung noch kein klares Profil als alternative Aufstiegsmöglichkeit anstelle studienqualifizierender Bildungsgänge gewonnen. Qualifikationen, die durch berufliche Weiterbildung und Berufserfahrungen gewonnen werden, spielen bei der Herstellung formaler Gleichwertigkeit im deutschen Berechtigungswesen nach wie vor eine untergeordnete Rolle. Berufliche Weiterbildung ist stark selektiv, Karriereplanung auf diesem Weg mithin höchst risikoreich. Wollte man dem Vorschlag der Spitzenverbände ernsthaft folgen, so wäre die Voraussetzung dazu, ein verlässliches System aufbauender, abschlußbezogener Fortbildung zu entwickeln.

Diesem Ansatz folgt das **Konzept für ein "eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem"**, das jüngst von der Leitung und von Experten des **Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)** veröffentlicht wurde (Dybowski/Pütz/Sauter/Schmidt 1994). Das Modell umfaßt in zwei Dimensionen integrative Lösungen: Zum einen geht es in vertikaler Dimension um eine stärkere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. Zum anderen sollen in horizontaler Dimension integrative Lösungen in bezug auf die Verbindung von Arbeiten und Lernen hergestellt werden. Ziel ist es, die Berufserfahrung stärker als bisher für die abschlußbezogene Weiterbildung zu nutzen. "Weiterbildungskonzepte nach dem Baukastenprinzip erleichtern integrative Lösungen" (Dybowski/Pütz/Sauter/Schmidt 1994, S. 11). Hauptmerkmal der Lernorganisation ist nach diesem Modell die Dualität, und zwar auf allen Ebenen des "Berufsbildungssystems" von der Berufsausbildung über die berufliche Weiterbildung bis zum Fachhochschulstudium. Als Abschlüsse sind anerkannte Zertifikate auf jeder dieser Ebenen vorgesehen: der Ausbildungsabschluß, der Weiterbildungsabschluß und der Hochschulabschluß.

Das BIBB-Modell stimmt in vielen Punkten mit dem Verbund-Konzept des Deutschen Industrie- und Handelstags (DIHT-Modell) überein (siehe Abschnitt 3.1). Das betrifft insbesondere die Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung und Hochschulstudium sowie die durchgängig duale Struktur von Theorie und Praxis. Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Konzepten besteht allerdings darin, daß das DIHT-Modell als spezieller Karriereweg für Abiturienten und andere Hochschulzu-

gangsberechtigte konzipiert ist, während das BIBB-Modell auf ein durchlässiges Berufsbildungssystem abzielt, das allen Jugendlichen - unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen schulischen Voraussetzungen - Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs über berufliche Weiterbildung und Fachhochschulstudium in Verbindung mit einschlägiger beruflicher Tätigkeit (Dualprinzip) anbieten will.

Abbildung 11:



Die Realisierung des BIBB-Konzepts setzt voraus, den Bereich der Weiterbildung(sabschlüsse) stärker als bisher ordnungspolitisch zu regulieren

und betriebliche Personalentwicklungskonzepte mit durchlässigen und chancengerechten Aufstiegswegen zu etablieren. Solchen Erwartungen gegenüber zeigte sich die Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland bislang als wenig aufgeschlossen. Wie immer man das "BIBB-Modell" im Detail einschätzt, es zeigt eine Entwicklung an, die wohl kaum aufzuhalten ist: Der Systemfindungsprozeß des beruflichen Bildungswesens macht vor der beruflichen Weiterbildung nicht halt. Die Koordinierung von Berufsbildung durch Verklammerung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung ermöglicht neue und für den einzelnen Berufstätigen attraktive Integrationsperspektiven *innerhalb* dieses Systems. Ob aber das Berufsbildungssystem insgesamt seine spezifische Leistung in bezug auf die qualitative und quantitative Versorgung des Beschäftigungssystems mit Fachkräften wird aufrechterhalten können, ist die große Frage. Vieles spricht für die Vermutung, daß die Universalisierung der "höheren Allgemeinbildung" in Form gymnasialer Bildungswege und deren Verkopplung mit akademischen Berufskarrieren ihren Attraktivitätsvorteil gegenüber dem - wie immer noch so gut integrierten Berufsbildungssystem - nicht nur wird beibehalten, sondern sogar noch ausbauen können. Der "Kuchen" läßt sich nur einmal verteilen. Im Wettbewerb der beiden "konkurrierenden Konzepte der Systembildung" (vgl. Harney/Zymek 1994), also der gymnasialen Allgemeinbildung auf der einen Seite und der Berufsbildung auf der anderen, wird das Berufsbildungssystem - nach Einschätzung des Berichterstatters - bei der Akquirierung der Bewerber quantitativ und qualitativ unterlegen sein.

Eine Lösung könnte im Rahmen der systemübergreifenden Integration gefunden werden (Gruschka 1992a). Doch die ist in der bildungspolitischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland weder derzeit durchsetzbar noch in absehbarer Zeit zu erwarten, wie jüngst die **Erklärung der Kultusminister der Bundesländer "Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung"** (Kultusministerkonferenz 1994) dokumentiert. Darin wird der "Eigenwert" von allgemeiner und beruflicher Bildung ausdrücklich betont. Gemeint ist damit, daß es bei der institutionellen Trennung von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Schulwesen bleiben soll. Unter dieser Voraussetzung plädiert die Kultusministerkonferenz dafür, die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung weiterzuentwickeln, zum Beispiel durch "Zuerkennung der Fachhochschulreife in Verbindung mit dem Besuch beruflicher Schulen".

Das ist vage formuliert und läßt den Einwand zu, daß die Kultusministerkonferenz lediglich das bestätige, was teilweise ohnehin schon Praxis sei. Mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz zeichnet sich indes eine bildungspolitische "Strategie der Stratifizierung" mit weitreichenden Folgen für die Systemdifferenzierung der beruflichen Bildung ab: Unter Konstanthaltung der strukturellen Rahmenbedingungen soll in Zukunft im Einzelfall festgelegt werden, "welche Abschlüsse allgemeiner und beruflicher Bildungswege auf der Grundlage ihrer Bildungsinhalte, ihres Anspruchsniveaus und der durch sie vermittelten Qualifikationen wechselseitig zu einer Anerkennung im Sinne weitergehender Berechtigungen herangezogen werden können" (Kultusministerkonferenz 1994, S. 3). Die fallweise Prüfung der Gleichwertigkeit beruflicher Bildungsgänge in bezug auf den Hochschulzugang, also die oben angesprochene "Strategie der Stratifizierung", wird - um es noch einmal zu betonen - langfristig gravierende Veränderungen innerhalb des beruflichen Bildungswesens nach sich ziehen. Das berufliche Bildungssystem und speziell das System der dualen Berufsausbildung wird stärker als bisher hierarchisiert nach "gleichwertigen" und "nicht gleichwertigen" Bildungsgängen. Die Konsequenzen müssen hier nicht näher ausgebreitet werden. *Selektive* Gleichwertigkeit produziert Differenzen eigener Art. Sie fördert den Trend zur "Gymnasialisierung" privilegierter Berufe und diskriminiert jene, die davon ausgeschlossen bleiben. Das berufliche Bildungssystem und deren Interessenorganisationen stehen vor keiner leichten Entscheidung. Gleichwertigkeit könnte sich sehr schnell als Pyrrhussieg erweisen: als Aufwertung erlesener Ausbildungsberufe zu Lasten des beruflichen Bildungssystems insgesamt.

Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Das Thema "Integriertes Lernen" hat einen festen Platz im Wörterbuch pädagogischer Reformideen. Mit ihm verbindet sich in der Tradition europäischen Bildungsdenkens - repräsentiert durch Konzepte wie die von Comenius, Rousseau oder Wilhelm von Humboldt - die Idee der "Menschheit ohne Status und Übervorteilung" (Adorno 1962, S. 172). Gesellschaftlicher Fortschritt und die bestmögliche Entfaltung des Individuums bündeln sich brennpunktartig in der Universalisierung des Allgemeinbildungsanspruchs. Allgemeinbildung im Sinne der pädagogischen Klassiker ist integriertes Lernen par excellence: Integration des Individuums in die Gesellschaft mündiger Handlungssubjekte, deren Selbsttätigkeit zu fördern, primäres Ziel pädagogischen Handelns sein sollte.

Die so verstandene Idee der Allgemeinbildung fand im aufgeklärten Adel und Bürgertum am Ende des alten deutschen Reiches und bei dessen Zerfall (1806) große Resonanz. Sie war Legitimationsgrundlage für die Modernisierung des Bildungswesens zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Bildungsreform wurde hierzulande als "Revolution von oben" initiiert (Tenorth 1988, S. 119). Insofern erstaunt es nicht, daß sich das Konzept der allgemeinen Nationalbildung nicht in ein integriertes Bildungswesen umsetzen ließ. Weniger selbstverständlich und auch nicht zwangsläufig war die für das Bildungswesen in Deutschland typische Separierung der Systemfindungsprozesse mit dem Resultat von zwei relativ eigenständigen Berufsbildungssystemen:

- auf der einen Seite der gymnasialen Schulkarriere mit dem Abschluß der allgemeinen Studierberechtigung (Abitur) und deren staatsfunktionalen Verkopplung mit dem Universitätsstudium und den höheren Berufslaufbahnen im öffentlichen Dienst,
- auf der anderen Seite der Berufsausbildung für den Fachkräftebedarf der privaten Wirtschaft in Form der korporatistisch regulierten Lehrlingsausbildung im Betrieb mit ergänzendem Teilzeit-Unterricht an Berufsschulen.

Die Entwicklung der Bildungssysteme in Deutschland und die sie begleitenden bildungspolitischen und -theoretischen Kontroversen sind nur zu verstehen, wenn man die Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung einordnet in den Kontext der Verteilung gesellschaftlichen Wissens als Mittel des Zugangs zu mehr oder weniger privilegierten beruflichen Positionen. Dabei muß man sich mit der Vorstellung vertraut machen, daß das Gymnasium in Deutschland nach Art und Weise ihres Zusammenhangs mit dem Beschäftigungssystem, aber auch nach dem Selbstverständnis der Gymnasialschüler und ihrer Eltern die Funktion einer berufspropädeutischen Einrichtung für anspruchsvolle akademische Berufe erfüllt. Als solche ist sie mit Privilegien ausgestattet, die einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber der Berufsausbildung im Dualen System zur Folge haben. Solange das Duale System auf ein hinreichend großes Reservoir an Bewerbern zurückgreifen und die private Wirtschaft sich mit traditionellen Formen der Lehrlingsausbildung begnügen konnten, brachte dieser Wettbewerbsnachteil kaum Probleme mit sich. Das hat sich geändert. Quantitativ und qualitativ ist für das Duale System eine verschärfte Konkurrenzsituation entstanden: Es muß höheren Anforderungen des Beschäftigungssystems mit einer abnehmenden Zahl qualifizierter Bewerber gerecht werden. Aus dieser Situation heraus gewinnen Konzepte an Bedeutung, die mit dem Angebot der Gleichwertigkeit berufsqualifizierender Abschlüsse in bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung oder - soweit diese bereits erworben wurde - mit alternativen Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte im Tertiären Bereich (zum Beispiel Berufsakademien für Abiturienten) neue Bewerbergruppen zu mobilisieren versuchen.

Eingelagert in diesen makrostrukturellen Systemzusammenhang ist die kaum noch übersehbare Vielfalt an Konzepten integrierten Lernens im Mikrosystem der betrieblichen Berufsausbildung. Zentralen Stellenwert hat die Verbindung von Arbeiten und Lernen. Integriertes Lernen bedeutet hier vor allem: Koordinierung und Vernetzung von Theorie und Praxis in bezug auf die im Berufsalltag zu bewältigenden Handlungs- und Gestaltungsprobleme. Damit korrespondiert die Neuordnung der Berufsausbildung unter dem Anspruch der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen, die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren ein-

schließen und eine Absage an das Konzept der partialisierten Arbeitsverrichtungen tayloristischer Prägung implizieren.

Die Berufsschule folgt diesem Trend und versucht mit schulspezifischen Formen integrierten Lernens Anschluß an Reformziele und -aktivitäten der betrieblichen Ausbildung zu gewinnen. Schulintern gewinnen (alte, jedoch im Berufsschulunterricht nur selten erprobte) Ansätze "ganzheitlichen" Lernens wie Projektunterricht, Fallstudien, Bürosimulation etc. an Bedeutung. Praxis und Theorie sind keineswegs mehr eindeutig Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zurechenbar. Die Verbindung von betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht wird dadurch nicht einfacher. Überschneidungen der Ausbildungs- und Unterrichtsaufgaben werden von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen beklagt, Überlappungen der Ausbildungsangebote werfen neue Integrationsprobleme auf. Lernortkooperation wird derzeit intensiv diskutiert und erprobt als notwendige Voraussetzung der praktischen Umsetzung integrativer Ausbildungskonzepte. Diesem Ansatz lassen sich unter didaktischen Gesichtspunkten interessante Aspekte abgewinnen. Ob allerdings die Lernortkooperation angesichts der unterschiedlichen systemischen Voraussetzungen von Schule und Betrieb auf breiter Basis praktisch umsetzbar ist, darf bezweifelt werden. Das gilt nicht allein im Hinblick auf die Frage nach der Integration verschulter Zeit in die Handlungslogik der Betriebe, sondern auch bezüglich der in Schule und Betrieb generierten, im Professionalisierungsprozeß von Lehrern und Ausbildern stabilisierten Erwartungsstrukturen. Die Universalitätsansprüche schulischen Lernens stoßen sich an der Partikularität betrieblicher Ausbildungszwecke - und umgekehrt (hierzu: Harney 1987). Eine Annäherung der unterschiedlichen Erwartungsstrukturen von Lehrern und Ausbildern bedarf Zeit und sozialer Kontextuierung für ein tragfähiges lernortübergreifendes Professionalisierungsprofil als verlässliche Basis einer stabilen Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen (vgl. Kutscha 1994). Davon ist die Praxis noch weit entfernt.

Integriertes Lernen ist letztlich und vor allem eine Frage der Transformation "objektiver" Anforderungen institutionalisierter Bildungsgänge in die subjektive Bildungsgangentwicklung der Lernenden (Gruschka/Kutscha 1983; Gruschka 1992). In *ihrem* Bildungsgang eignen sich die Lernenden

beim Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten generative Sinn- und Handlungsstrukturen an, die für den weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung eine regulative Funktion haben. "Subjektive" und "objektive" Bildungsgangentwicklung akzentuieren zwei unterschiedliche Aspekte integrierten Lernens: die Freiheit und Selbsttätigkeit des Lernenden bei der Gestaltung *seines* Lernprozesses und die pädagogische Verantwortung für die Strukturierung von Ausbildungsangeboten, mit denen sich der Lernende im Interesse seiner fachlichen Kompetenzentwicklung und beruflichen Identitätsbildung auseinanderzusetzen hat.

Die Möglichkeiten individueller Bildungsgangentwicklung sind durch die Starrheit der curricularen Bildungsgangkonzepte - sowohl der Ausbildungsordnungen als auch der Berufsschullehrpläne - außerordentlich stark eingeengt. Als Alternative bietet sich an: Integration durch Modularisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext *regulierter* Bildungsgänge (vgl. Heidegger/Rauner o.J.). Auf den ersten Blick mag man darin einen inneren Widerspruch sehen. Dahinter verbirgt sich die Einsicht, daß der Dynamik und Flexibilität des Beschäftigungssystems mit starren Berufsbildkonzepten, der zentralen Abstimmung von Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen sowie der rigiden Trennung zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung in Zukunft nicht mehr beizukommen ist. Kontextsteuerung durch Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und integrierte, auf schulisches und betriebliches Lernen bezogene Abschlußprüfungen wären nach dem Modulkonzept durchaus mit erweiterten Möglichkeiten der Individualisierung von Ausbildungsplanung und -prozessen in Einklang zu bringen, zum Beispiel durch Wahlfreiheit bei der Belegung der Berufsschulkurse oder durch anrechenbare Angebote zur ausbildungsbegleitenden Weiterbildung in Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen der Auszubildenden und den betrieblichen Ausbildungsgegebenheiten. Für den Berufsschulunterricht müßte dann aber - komplementär zum bestehenden Curriculum - ein neuer Bezugspunkt eingeführt werden, und zwar eine Art "Weiterbildungspropädeutik", die den Berufsschülern beziehungsweise Auszubildenden Anschlüsse für eine planvolle Gestaltung beruflicher Karrierewege aufzeigt und anbietet und dabei - subjektiv nachvollziehbar - den Sinn beruflicher Weiterbildung transparent macht.

Last not least: Je wichtiger die Berufsausbildung für die künftige Berufslaufbahn der Jugendlichen ist und je mehr der spätere Berufserfolg der jetzigen und nachfolgenden Generation von einer guten Berufsausbildung abhängt, desto virulenter wird das Problem der Integration Jugendlicher ohne Ausbildungsvertrag in das berufliche Bildungssystem. Bei zunehmender Verallgemeinerung der Berufsausbildung als Voraussetzung des Eintritts in das Beschäftigungssystem erweisen sich die positiven Seiten des Berufs verschärft als negative Ausgrenzungsmerkmale für diejenigen, die - aus welchen Gründen immer - keine Berufsausbildung durchlaufen haben. Wo es - wie in der Bundesrepublik Deutschland - als Normalfall gilt, daß Jugendliche vor Eintritt in das Erwerbsleben einen Beruf erlernen, kann der einzelne leicht zu einem Sozialfall werden, wenn er ohne abgeschlossene Berufsausbildung vor den Toren des Arbeitsmarkts steht. Die Funktion der beruflichen Vorbereitung für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß und mit besonderen Lernschwierigkeiten (Absolventen der Sonderschulen) hat unter diesen Aspekten eine besondere pädagogische und gesellschaftspolitische Relevanz. Das Ziel der "Berufsausbildung für alle" ist bildungspolitisch unumstritten (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980, S. 61). Alle Integrationskonzepte werden an diesem Ziel zu messen sein - es ist der Prüfstein für die pädagogische und politische Qualität integrierten Lernens.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F.: Neue Lehr-Lernkonzepte in der beruflich-kaufmännischen Erstausbildung und Weiterbildung - Ein Überblick. In: Kell, A./Schanz, H.: (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1994, S. 185-197.
- Achtenhagen u.a.: Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden 1992.
- Adler, T./Krampe, M./Paul, V.: Umweltschutz - Qualifikationsbedarf und Qualifizierung - Zusammenfassung der Diskussion. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Umweltschutz - Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Nürnberg 1989, S. 123-127.
- Adolph, G.: Fachtheorie verstehen. Wetzlar 1984.
- Adorno Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Sociologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt a.M. 1962, S. 168-192.
- Anweiler, O./Fuchs, H.-J./Dorner, M./Petermann, E. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn 1992.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1994.
- Ausschuß für wirtschaftliche Fertigung e.V. (AWF) (Hrsg.): Integrierter EDV-Einsatz in der Produktion, CIM - Computer Integrated Manufacturing (Begriffe, Definitionen, Funktionszuordnungen). Eschborn 1985.
- Autsch, B./Berger, K./Brandes, H./Walden, G.: Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22(1993)2, S. 32-39.
- Bader, R. u.a.: Verbindung allgemeinen und beruflichen Lernens im dualen System. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Kollegstufenversuchs Duisburg für Hüttentechnik. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 108, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1989.
- Bader, R.: Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule. Zum Begriff "berufliche Handlungskompetenz" und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts. Soest 1990.
- Baethge, M.: Arbeit, Vergesellschaftung, Identität - Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: SOFI Mitteilungen 18/1990, S. 1-11.

- Baethge, M./Hantsche, B./Pedull, W./Voskamp, U.: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierung von Jugendlichen. Opladen 1988.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.
- Benner, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977.
- Benner, H.: Zur Neuordnung der Ausbildungsberufe im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. In: Kell, A./Schanz, H. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1994, S. 58-75.
- Benner, H./Püttmann, F.: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht. Bonn 1992.
- Berke, R.: Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1957.
- Bernstein, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 17(1971)2, S. 145-173.
- Bittmann, A./Novak, H.: Dezentrales Lernen. Didaktische und methodische Herausforderung für die betriebliche Berufsbildung. In: Berufsbildung 48(1994)25, S. 14-16.
- Blankertz, H.: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68(1972)1, S. 2-20.
- Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.1. Stuttgart 1982, S. 321-339.
- Bojanowki, A./Döring, O./Herz, G.: Neue Ansätze betrieblich-beruflichen Lernens. In: Del Tedesco, D./Döring, O./Hagen-Torn/Koch, P.H. (Hrsg.): Bestand und Probleme der Multiplikatorenfortbildung in der beruflichen Bildung der neuen Bundesländer am Beispiel des Projekts "Data". Bremen 1993, S. 63-90.
- Bonz, B./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1991.
- Borch, H./Buschhaus, D./Goldgräbe, A./Weißmann, H.: Die neugeordneten Metall- und Elektroberufe unter dem Aspekt neuer Technologien. In: Bonz, B./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1991, S. 139-154.
- Borretty, R./Fink, R./Holzapfel, H./Klein, U.: PETRA. Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Berlin-München 1988.

- Brater, M.: Analyse neuer Lernortkonzepte und Methoden in der kaufmännischen Berufsausbildung der Industrie. In: Buck, B./Frank, I./Schupp, I./Weilnböck-Buck, I. (Hrsg.): Zur Ausbildung von Industriekaufleuten. Bedingungen und Möglichkeiten von Erfahrungslernen und Praxisverständnis. Berlin - Bonn 1993, S. 136-236.
- Brater, M./Büchele, U.: Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten. München 1991.
- Bremer, R./Heidegger, G.: Beruf und Fachhochschulreife: Entwicklung eines integrierten Bildungskonzepts in Brandenburg. In: ITB - Forschungsbericht. Bremen 1992/93.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1980. Bonn 1980.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Band 1. Stuttgart 1973.
- Bundesverband der deutschen Industrie u.a.: Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Strukturmaßnahmen zur Weiterbildung des Bildungssystems. Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft. Bonn 1992.
- Bunk, G.P.: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich: Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz 1989.
- Comenius, J. A.: Große Didaktik (1657). Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner. 3. Auflage. Düsseldorf - München 1966.
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Bramsche - Osnabrück 1965.
- Dauenhauer, E./Kell, A.: Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Bericht über eine Auswertung. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1990.
- Dehnbostel, P.: Berufliche Gymnasien - Entwicklungslinien und aktuelle Orientierungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 82(1986)3, S. 213-229.
- Dehnbostel, P.: Grundbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart 1988.
- Dehnbostel, P.: Konzepte für eine dezentrale Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22(1993)3, S. 3-9.
- Dehnbostel, P.: Die zunehmende Bedeutung des Lernens im Prozeß der Arbeit. Neubewertung arbeitsbezogenen Lernens. In: Berufsbildung 48(1994)25, S. 3-7.

- Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H.: Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berlin-Bonn 1992.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen (1964). In: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten Folge 7/8. Stuttgart 1965, S. 51-154.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974.
- Deutscher Industrie- und Handelstag - Bildungsausschuß des DIHT: Modellkonzept "Duale Berufsausbildung im Verbund". In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Dokumentation der 1. BMBW-Fachtagung am 8. Juli 1994 in Bonn. Bonn 1992.
- Diepold, P.: "Lernarrangements" für die kaufmännische Ausbildung: Der Modellversuch WOKI (1985-1990). In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20(1991)6, S. 2-7.
- Dobischat, R.: Zum Verhältnis von beruflich-kaufmännischer Erstausbildung und Weiterbildung. In: Kell, A./Schanz, H.: Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1994, S. 123-139.
- Dorn, L.: Begründungszusammenhänge für eine aufgabenorientierte Lernortgestaltung. In: Del Tedesco, D./Döring, O./Hagen-Torn/Koch, P.H. (Hrsg.): Bestand und Probleme der Multiplikatorenfortbildung in der beruflichen Bildung der neuen Bundesländer am Beispiel des Projekts "Data". Bremen 1993, S. 91-110.
- Dybowski, G./Pütz, H./Sauter, E./Schmidt, H.: Ein Weg aus der Sackgasse - Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23(1994)6, S. 3-13.

- Eckert, M./Höfkes, U./Kutscha, G.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in gewerblich-technischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung 160, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1993.
- Eckert, M./Klose, J./Kutscha, G./Stender, J.: Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38(1992)4, S. 613-631.
- Feuchthofen, J.E.: Duale Berufsausbildung im Verbund. Plädoyer für ein Modell der Integration von Berufsausbildung und Fachhochschulstudium. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 44(1992)8, S. 232-238.
- Fix, W.: Das Projekt Übungsfirma als didaktisches Konzept in der betrieblichen Ausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75 (1979)7, S. 522-529.
- Flitner, W.: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. 6. Auflage. Stuttgart 1966.
- Friedeburg, L.v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M. 1989.
- Geißler, K.A.: Der falsche Schein des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzepts: In: Lernen & Lehren 5(1990)19, S. 55-59.
- Greinert, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des "dualen" Systems der Berufsausbildung? Frankfurt a.M.-New York 1984.
- Grüner, G.: Hochschulreife mit Berufsabschluß. Hannover 1970.
- Grüner, G.: Berufliches Gymnasium. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71(1975)9, S. 641-652.
- Grüner, G. (Hrsg.): Curriculumproblematik der Berufsschule. Zur Entwicklungsgeschichte der Lehrpläne gewerblicher Berufsschulen. Stuttgart 1975.
- Grüner, G.: Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem. In: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 2. Düsseldorf 1979, S. 349-376.
- Gruschka, A.: Die Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1992.

- Gruschka, A.: Gesellenbrief oder Diplom - sie wollen beides. Zur Lage der Lehrlingsausbildung und der Notwendigkeit einer Bildungsreform in der Oberstufe. In: Frankfurter Rundschau Nr. 95 vom 23. April 1992a.
- Gruschka, A./Kiewit, F./Rüdel, G./Schenk, B.: Die Zukunft des Dualen Systems. Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan der Deutschen Arbeitgeberverbände "Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung" vom Januar 1992. Wetzlar 1992.
- Gruschka, A./Kutscha, G.: Berufsorientierung als "Entwicklungsaufgabe" der Berufsausbildung - Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Pädagogik 29(1983)6, S. 877-891.
- Hardenacke, A.: Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Dokumentation der 2. BMW-Fachtagung am 29. September 1993 in Dortmund. Bonn 1993.
- Harder, W.: Oberstufen-Kolleg. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G.: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.2. Stuttgart 1983, S. 434-437.
- Harney, K.: Zur Problematik des Allgemeinen im Berufsbildungssystem. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschulen in NW (Hrsg.): Berufliche Schulen - Multiplikatoren technologischer Innovation. Frankfurt a.M. - Bern - New York - Paris 1987, S. 127-134.
- Harney, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris 1990.
- Harney, K./Tenorth, H.-E.: Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986), S. 91-113.
- Harney, K./Zymek, B.: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40(1994)3, S. 405-422.
- Hegelheimer, A.: Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. Band 40. Bonn 1986.
- Heidegger, G. u.a. (Hrsg.): Gestaltungsorientierter Unterricht. Soest 1993.
- Heidegger, G./Rauner, F.: Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft, hrsg. vom Minister für Arbeit,

- Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf o.J.
- Hentig, H.v.: Magier oder Magister. Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972.
- Hentig, H.v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980.
- Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981.
- Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H.: Berufsbildungspolitik. Opladen 1990.
- Huber, L.: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über "Hochschulreife" und die Ziele der Oberstufe. In: Die Deutsche Schule 86(1994)1, S. 12-26.
- Humboldt, W.v.: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. 2. Auflage. 1964.
- Jeismann, K.-E./Lundgreen, P.: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- Jöns, I.: Technisch-organisatorische und/oder soziale Integration im CIM. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen - Veränderte Qualifikationen. Berlin - Bonn 1990, S. 109-116.
- Kell, A.: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 9.1. Stuttgart 1982, S. 289-320.
- Kell, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart 1989, S. 9-25.
- Kern, H./Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.
- Kerschensteiner, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (1901). In: Georg Kerschensteiner: Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1, hrsg. von G. Wehle. Paderborn 1966.
- Klafki, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Auflage. Weinheim-Basel 1991, S. 43-81.
- Klatt, W.: Zur Geschichte der Wirtschaftsoberschulen und -gymnasien. In: Wirtschaft und Erziehung 20(1968), S. 560-569.

- Klose, J./Kutscha, G./Stender, J.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung 161, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1993.
- Koch, R./Reuling, J. (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin-Bonn 1994.
- Kramer, W.: Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte im Tertiären Bereich. Köln 1994.
- Kudella, P./Pätzold, G./Walden, G.: Kooperation zwischen Berufsschulen und Betrieben in den neuen Bundesländern. Ausgangsbedingungen, Übergangsprozeß und Perspektiven. Berlin - Bonn 1994, S. 11-52.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 17. Ratingen - Kastellaun - Düsseldorf 1972.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Berufsschule - Grundbildung industrielle Metallberufe. Frechen 1991.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bericht zum Kollegsulversuch. Düsseldorf 1992.
- Kultusministerkonferenz: Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08. Dezember 1975. In: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1977. Bonn 1977, S. 178-179.
- Kultusministerkonferenz: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fassung vom 11.04.1988. In: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz. Bonn 1990, S. 167-189.
- Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarungen über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27.10.1980. In: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz. Bonn 1990, S. 230-233.
- Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991. Bonn 1991.
- Kultusministerkonferenz: Pressemitteilung. 270. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 01./02. Dezember 1994 in Berlin. Bonn 1994.

- Kutscha, G.: Ökonomisches Schulwissen an Wirtschaftsgymnasien. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71(1975)9, S. 652-666.
- Kutscha, G.: "Allgemeinbildender" Unterricht in der Berufsschule - verwaltete Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 28(1982)1, S. 55-72.
- Kutscha, G.: "Lernorte" oder: Die Umwelt, mit der wir lernen. Zur Kritik der Lernortforschung in der Berufspädagogik und Rekonzeptualisierung aus ökologischer Sicht. In: Kath, F.M./Spöttl, G./Zebisch, H.-J. (Hrsg.): Problematik der Lernorte - Rechneinsatz im Unterricht - CNC-Technik in der beruflichen Bildung. Alsbach 1985, S. 53-64.
- Kutscha, G.: 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88(1992)7, S. 535-548.
- Kutscha, G.: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Bader, R./Weber, G. (Hrsg.): Das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen. Bonn 1994, S. 37-50.
- Laur-Ernst, U.: Zusammenfassung der Diskussion. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): Neue Fabrikstrukturen - Veränderte Qualifikationen. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 8, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin-Bonn 1990, S. 135-178.
- Lipsmeier, A.: Der historische Kontext des Berufsausbildungssystems: Wichtige Reformen und berufsbildungspolitische Diskussionen seit dem Berufsbildungsgesetz. In: Koch, R./Reuling, J. (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin-Bonn 1994, S. 13-36.
- Lohmann, I./Strässer, R.: Bildung und Praxis. Über den Satz: "Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die berufliche Bildung". In: Kutscha, G. (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Weinheim-Basel 1989, S. 69-83.
- Lübbemeyer, H.: Zur Kritik der Wirtschaftsoberschule. In: Der Merkur-Bote 7. Jg. 1959, S. 342-346.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- Luhmann, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, A.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim-München 1986, S. 154-183.
- Lutz, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der

beruflichen Bildung und die Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin-Bonn 1991, S. 27-36.

- Meerten, E.: Grundbildung falsch geschnitten. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Metall/Elektro. Konzepte und Probleme nach fünf Jahren Neuordnung und zwei Jahren Vereinigung. Entwicklungstendenzen und Lösungswege. Nürnberg 1993, S. 137-143.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7(1974)1, S. 36-43.
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- Müllges, U.: Geschichtliche Tatbestände und Zusammenhänge der Berufserziehung. In: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 1. Düsseldorf 1979, S. 3-63.
- Münch, J.: Systeme und Verfahren der Zertifizierung von Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. 5. Auflage 1994.
- Münch, J./Müller, H.-J./Oesterle, H./Scholz, F.: Interdependenz von Lernortkombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Darmstadt 1981.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Richtlinien für den berufsfeldbezogenen Lernbereich im kooperativen Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik. Hannover 1994.
- OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ed.): Vocational Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice. Paris 1994a.
- OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ed.): Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness. Paris 1994b.
- Offe, C.: Berufsbildungspolitik. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- Pampus, K.: Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 16(1987)2, S. 43-51.
- Pätzold, G. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981. Köln-Wien 1982.
- Pätzold, G. (Hrsg.): Lernortkooperation. Heidelberg 1990.
- Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 1992.

-
- Pätzold, G./Drees, G./Thiele, H.: Lernortkooperation - Begründungen, Einstellungen, Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22(1993)2, S. 24-31.
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernorte im Dualen System der Berufsbildung. Berlin-Bonn 1992.
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.
- Prognos u.a.: Arbeitslandschaft bis 2010 nach Umfang und Tätigkeitsprofilen. Nürnberg 1991.
- Rauner, F.: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Leverkusen 1994.
- Reinisch, H./Paffenholz, H.: Berufsschulen (Teilzeit). In: Cramer, G./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Grundwerk. Köln 1994, Teil 3.2.4.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lernen in Unternehmen. In: Unterrichtswissenschaft 21(1993)3, S. 233-260.
- Rottluff, J.: Selbständig lernen. Arbeiten mit Leittexten. Weinheim-Basel 1992.
- Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht). Bielefeld 1974.
- Schelten, A.: Moderner Unterricht in der Berufsschule: Herausforderungen für die Zukunft. In: DGB Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1994, Heft 6/7, S. 142-148.
- Schenk, B.: Kollegschule. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.2. Stuttgart 1983, S. 378-381.
- Schmid, J. u.a.: Industrielle Arbeit zwischen Technikdetermination, arbeitspolitischem Voluntarismus und neuer Unübersichtlichkeit. Ein systematischer Querschnitt aus der aktuellen Forschung. Arbeitspapier Z2-3/1992, hrsg. vom Sonderforschungsbereich 187 der Ruhr-Universität Bochum. Bochum 1992.
- Schmid, J./Widmaier, U.: Strukturen und Typen der Fertigung im Umbruch. Der theoretische Rahmen des NIFA-PANELS in einer institutionalistischen Perspektive. Arbeitspapier Z2-7/93, hrsg. vom Sonderforschungsbereich 187 der Ruhr-Universität Bochum. Bochum 1993.
- Scholz, D.: Industriemeister. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 9.2. Stuttgart 1983, S. 308-310.

- Schumann, M. u.a.: Rationalisierung im Übergang - Neue Befunde der Industriesoziologie zum Wandel der Produktionskonzepte und Arbeitsstrukturen. In: WSI Mitteilungen 47(1994)7, S. 405-414.
- Schurer, B.: Meisterlehre - Meisterprüfung. In: Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Band 9.2. Stuttgart 1983, S. 403-406.
- Sommer, K.-H./Fix, W.: Juniorenfirmen als betriebspädagogisches Forschungsprojekt. In: Becker, M./Pleiss, U. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung. Baltmannsweiler 1988, S. 280-294.
- Stiller, I.: Bürowirtschaft und kaufmännische Verwaltung. In: Kell, A./Schanz, H.: Computer und Berufsbildung. Stuttgart 1994, S. 88-96.
- Stoß, F.: Zum Beruf als Grundlage des Berufsbildungsgesetzes. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38(1990)4, S. 351-360.
- Stommel, A.: Sieben Thesen und einige Anregungen zu handlungsorientiertem Unterricht insbesondere im Lernbüro und mit Computerunterstützung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf Jg. 1994, H. 2, S. 123-131.
- Stratenwerth, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen. Band I und II. Köln 1991.
- Stratmann, K. Berufspädagogische Probleme des dualen Ausbildungssystems. In: VBB aktuell, hrsg. vom Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e.V. (VBB) 26(1977)4, S. 11-120.
- Stratmann, K.: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Band 1. Frankfurt a.M. 1993.
- Stratmann, K./Schlösser, M.: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M. 1990.
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim - München 1988.
- Tenorth, H.-E.: "Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- Tessaring, M.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 27(1994)1, S. 5-19.
- Unabhängige Kommission Berufsakademie: Bericht zur Fortentwicklung der Organisation der Berufsakademie Baden-Württemberg. Erstellt im Auftrag des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Baden-Württemberg. o.O. 1993.

- Wernstedt, R.: Aktuelle Kriterien der Hochschulreife. Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzinger Maturitätskatalogs von 1958. In: Die Deutsche Schule 86(1994)1, S. 5-11.
- Willke, H.: Zum Problem der Integration komplexer Sozialsysteme: Ein theoretisches Konzept. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 30(1978), S. 228-252.
- Wilke-Schnauffer, J./Schonhardt, M.: Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben. In: Berufsbildung 48(1994)25, S. 8-10.
- Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 41(1989)3, S. 77-86.
- Zabeck, J./Weibel, B./Müller, W.: Die Berufsakademie Baden-Württemberg. Abschlußbericht über die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs. Mannheim 1978.